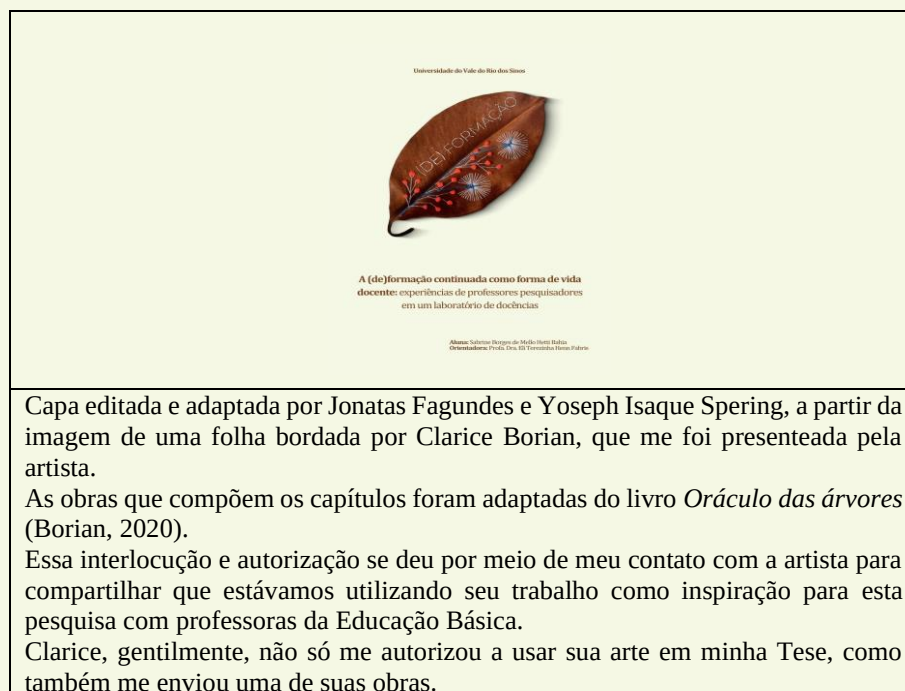


Universidade do Vale do Rio dos Sinos



**A (de)formação continuada como forma de vida  
docente: experiências de professores pesquisadores  
em um laboratório de docências**

**Aluna:** Sabrine Borges de Mello Hetti Bahia  
**Orientadora:** Profa. Dra. Elí Terezinha Henn Fabris



Capa editada e adaptada por Jonatas Fagundes e Yoseph Isaque Spering, a partir da imagem de uma folha bordada por Clarice Borian, que me foi presenteada pela artista.

As obras que compõem os capítulos foram adaptadas do livro *Oráculo das árvores* (Borian, 2020).

Essa interlocução e autorização se deu por meio de meu contato com a artista para compartilhar que estávamos utilizando seu trabalho como inspiração para esta pesquisa com professoras da Educação Básica.

Clarice, gentilmente, não só me autorizou a usar sua arte em minha Tese, como também me enviou uma de suas obras.

**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS - UNISINOS**  
**UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**  
**NÍVEL DOUTORADO**

**SABRINE BORGES DE MELLO HETTI BAHIA**

**A (DE)FORMAÇÃO CONTINUADA COMO FORMA DE VIDA DOCENTE:**  
**experiências de professores pesquisadores em um laboratório de docências**

**São Leopoldo**

**2024**

SABRINE BORGES DE MELLO HETTI BAHIA

**A (DE)FORMAÇÃO CONTINUADA COMO FORMA DE VIDA DOCENTE:  
experiências de professores pesquisadores em um laboratório de docências**

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS).

Orientadora: Profa. Dra. Elí Terezinha Henn Fabris

Linha de Pesquisa: Formação, Pedagogias e Transformação Digital

São Leopoldo

2024

B151d      Bahia, Sabrine Borges de Mello Hetti.  
A (de)formação continuada como forma de vida docente :  
experiências de professores pesquisadores em um laboratório de  
docências / Sabrine Borges de Mello Hetti Bahia. – 2024.  
481 f. : il. ; 30 cm.

Tese (doutorado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos,  
Programa de Pós-Graduação em Educação, 2024.  
“Orientadora: Profa. Dra. Elí Terezinha Henn Fabris”.

1. Professores – Educação (Educação permanente).  
2. Professores – Formação. 3. Laboratórios. 4. Educação infantil.  
5. Ensino fundamental. 6. Experiência. I. Título.

CDU 371.13

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
(Bibliotecária: Amanda Schuster – CRB 10/2517)

**SABRINE BORGES DE MELLO HETTI BAHIA**

**A (DE)FORMAÇÃO CONTINUADA COMO FORMA DE VIDA DOCENTE:  
experiências de professores pesquisadores em um laboratório de docências**

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS).

Orientadora: Profa. Dra. Elí Terezinha Henn Fabris

Linha de Pesquisa: Formação, Pedagogias e Transformação Digital

**BANCA EXAMINADORA**

---

Profa. Dra. Elí Terezinha Henn Fabris (orientadora)  
Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS)

---

Profa. Dra. Daiane Scopel Boff  
Universidade Federal de Pelotas (UFPEL)

---

Profa. Dra. Maria Isabel da Cunha  
Universidade Federal de Pelotas (UFPEL)

---

Prof. Dr. Maurício dos Santos Ferreira  
Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS)

---

Prof. Dr. Roberto Rafael Dias da Silva  
Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS)

## **AGRADECIMENTOS À CAPES**

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

A Deus, “porque Dele, e por Ele, e para Ele são todas as coisas”  
(Romanos 11:36).

À querida Clarice Traversini (*in memoriam*), minha professora, amiga,  
parceira de escrita e inspiração, dedico este trabalho.



## AGRADECIMENTOS

A cooperação azeita a máquina de concretização das coisas, e a partilha é capaz de compensar aquilo que acaso nos falte individualmente. A cooperação está embutida em nossos genes [...] (Sennett, 2012, p. 9).

Realizar esta pesquisa mostrou-me a importância da cooperação, da partilha, dos afetos e do trabalho coletivo em minha constituição como estudante, como docente e como pesquisadora.

Estes agradecimentos são para aqueles que fizeram este trabalho junto comigo e compensaram minhas fragilidades de diferentes formas.

Agradeço à minha orientadora, Elí Fabris, minha primeira professora na Unisinos. Nunca vou esquecer do nosso primeiro encontro. Era o meu primeiro dia de aula, Atividade Acadêmica de Cenários da Carreira, eu estava insegura e perdida nos corredores do prédio B. Quando finalmente encontrei a sala de aula, deparei-me com a professora mais acolhedora que eu já conheci, e daquele dia em diante nunca mais nos afastamos.

Em pouco tempo veio o convite para ser sua bolsista de Iniciação Científica, ela viu em mim o que eu não via. E lá se vão 12 anos de uma relação acadêmica e pessoal, e de uma cumplicidade cada vez mais rara no mundo acadêmico. Sou muito grata pelas oportunidades de estudo e de aprendizagem que tive, pois essas experiências foram transformadoras e me mostraram a potência da relação professora/orientadora e aluna/orientanda, indo além de uma professora “heroína”; sua docência artesã mudou minha forma de ver minha profissão e a pesquisa.

Obrigada pela generosidade de me ensinar a fazer pesquisa e por sempre compartilhar comigo seu conhecimento. Obrigada pelo seu tempo e pelos trabalhos sempre lidos e marcadinhos. Obrigada por confiar no meu trabalho e sempre me incentivar a fazer o melhor possível. Obrigada pela sua abertura para construirmos uma amizade, além da academia. Encerro esta fase da minha vida e levo comigo o mais importante deste tempo: as relações de amizade, afeto, confiança e cumplicidade que construímos.

À banca examinadora, agradeço a disponibilidade e as contribuições que, com certeza, qualificaram este trabalho.

À Profa. Dra. Daiane Scopel Boff, agradeço a amizade que construímos. Obrigada por sua generosidade acadêmica, pela leitura sempre atenta, criteriosa e competente. Sua forma de fazer pesquisa me inspira.

À Profa. Maria Isabel da Cunha, por ser uma professora pesquisadora inspiradora. Sua produção e trajetória docente inspiraram e contribuíram para a construção desta Tese.

Ao Prof. Dr. Maurício dos Santos Ferreira, pelos anos de trocas acadêmicas, pelas indicações de leituras e pelo suporte que me deu desde a graduação. Obrigada por sempre acreditar em mim e pelo seu apoio para que eu chegasse até aqui.

Ao Prof. Dr. Roberto Rafael Dias da Silva, pelas aulas, trocas acadêmicas, leituras, conversas de corredor. Obrigada por ter sido um professor comprometido com a minha formação e por sempre me incentivar a prosseguir.

Ao grupo de orientação, *Elí Team*, representado pelas(os) colegas(os) Eduarda, Tiago, Luciane, Viviane, Marcelo, Vinícius, Raphaela, Elilian, Ana e Carolina, agradeço os momentos de orientação compartilhados e a amizade que construímos nestes momentos.

À Eduarda, minha parceira no LABDOC-AIEF, obrigada por ter dividido esse momento comigo, obrigada pelo seu suporte quando passamos por situações difíceis e pela sua disponibilidade em construir esse espaço comigo.

À Antônia, por ter me acompanhado desde o início, pelas experiências que vivenciamos juntas e pela cumplicidade acadêmica e pessoal que dividimos nestes anos. Obrigada por encorajar-me a acreditar no meu trabalho; à Samantha, pela disponibilidade de ouvir-me e de orientar-me sempre com bom humor e leveza; à Sandra, pela amizade, pela leitura generosa e pelo incentivo; e à Viviane, pela amizade fraterna e generosidade acadêmica. Vocês me fizeram entender, na concretude da vida, o que é “uma amizade intelectual”.

Ao Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Docências, Pedagogias e Diferenças (GIPEDI/UNISINOS/CNPq), coordenado de modo compartilhado pela professora Elí Henn Fabris e pelo professor Maurício dos Santos Ferreira, a quem agradeço pelas discussões, que muito me ajudaram a pensar este trabalho.

Ao Programa de Pós-graduação em Educação e aos professores que dividiram comigo seus conhecimentos, imprescindíveis para a construção deste trabalho, por ajudarem-me a construir minha própria identidade docente. Agradeço também às secretárias do Programa de Pós-Graduação da Unisinos, por mostrarem-se dispostas e solícitas sempre que precisei.

Aos colegas de aula, obrigada pelas vivências e convivências acadêmicas.

À Secretaria Municipal de Educação de São Leopoldo/RS, por permitir esta pesquisa e contribuir com ela.

Às professoras pesquisadoras da escola que aceitaram fazer parte do LABDOC-AIEF e colaborar com esta pesquisa, pois sua realização não seria possível sem esta disponibilidade.

À Profa. Dra. Tamiris Apolinar, pela revisão criteriosa; e, à Profa. Dra. Vivian Heinle, pela formatação deste trabalho. Vocês me ajudaram a qualificar esta Tese.

Agradeço também àqueles que estiveram comigo durante todo este percurso e que foram meu suporte emocional: minha família e meus amigos.

Aos/às meus/minhas amigos(as), em diferentes contextos, universidade, escolas, igreja, obrigada pelo apoio, pelos momentos de descontração, em que eu pude me desligar um pouco do trabalho. Obrigada também pelo suporte nos bons e maus momentos.

À minha mãe, que sempre foi exemplo de persistência e caráter e que me incentivou a fazer o melhor em tudo que me propusesse a fazer. Obrigada por sempre estar disposta a ouvir-me quando, desde muito pequena, tive a necessidade de compartilhar meus aprendizados. Acho que já era um indício de que eu amaria aprender e ensinar. Obrigada pelo suporte, por cuidar da Hannah para que pudesse conciliar a maternidade e o curso de doutorado. Minha rede de apoio, minha base, meu maior exemplo. Eu não conseguiria sem a senhora.

Ao meu marido, Matheus, pelo apoio e carinho durante estes anos e por possibilitar que eu chegasse até aqui. Obrigada por ser meu companheiro nestes anos de estudo, que não foram poucos.

À minha avó, pelo carinho e cuidado que sempre teve comigo.

Aos meus irmãos e cunhados, Leandro e Renata, Patrícia, Jonatas e Hadassa, por sempre acreditarem em mim e me incentivarem a prosseguir.

Aos meus sobrinhos, Pedro Henrique e Louise, que entenderam minhas ausências. Quero que saibam que sempre quis mostrar que podemos chegar aonde sonhamos.

À minha filha, Hannah! Você chegou e me transformou, acredito que transformou esta pesquisa também, pois você mudou minha forma de ver o mundo, minhas aspirações, meus sonhos. Eu sei que este tempo não foi fácil, mas espero que você compreenda minhas ausências e que um dia esta Tese faça sentido para você, e você tenha orgulho da mamãe.

[...] Mas o que é filosofar hoje em dia — quero dizer, a atividade filosófica — senão o trabalho crítico do pensamento sobre o próprio pensamento? [Eu pergunto] se ela não consiste, ao invés de legitimar aquilo que já se sabe, num empreendimento de saber como e até que ponto seria possível pensar de outro modo? (Foucault, 1998, p. 15).

[...] pensar de outro modo não significa ampliar o que já se pensa, ou seja, é mais do que acrescentar conteúdos novos ao que já se pensa e já se sabe. O pensar de outro modo se move a partir de uma atitude de suspeita frente a tudo aquilo que é dado e que parece óbvio e natural. O pensar de outro modo significa o exercício de (tentar) pensar por fora do que é dado e já foi pensado, não no sentido de ampliar seus limites, mas sim no sentido de não assumir as bases sobre as quais se assenta esse dado que já foi pensado e, dessa maneira, deixar o já pensado para trás. Possibilita enxergar as coisas de uma maneira que até então não se tinha conseguido enxergar (Veiga-Neto; Lopes, 2010, p. 149-150).

## RESUMO

Esta Tese apresenta um estudo sobre a formação continuada desenvolvida em um Laboratório de Docências com professoras dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (LABDOC-AIEF). A pesquisa procurou responder ao seguinte questionamento: *como se constituem os experimentos de formação continuada dos professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, produzidos a partir das experiências coformativas no LABDOC-AIEF?* Na articulação dos estudos sobre formação continuada de professores, estudos foucaultianos e estudos sobre a docência contemporânea, a partir de uma perspectiva hipercrítica, buscou-se identificar, descrever e analisar os experimentos e experiências de formação continuada dos professores que atuam nos AIEF, na rede pública de São Leopoldo/RS. Os materiais analisados foram compostos por um questionário *on-line* (*Google Forms*) e pelas transcrições de encontros do LABDOC-AIEF (2022 e 2023). As análises foram realizadas por meio da articulação de dois conceitos foucaultianos: cuidado de si e análise de discurso. Outros conceitos/ferramentas também foram utilizados, tais como hipercrítica, exercício de pensamento, artesanaria, experiência e coformação, permitindo problematizar a formação continuada de professores e levantar algumas possibilidades para pensá-la de outros modos. Com tal proposição, defende-se, a partir desta pesquisa, que uma das maneiras para pensar de outros modos a (de)formação continuada como forma de vida docente é subvertendo alguns dos eixos de uma lógica gerencialista, colocada em circulação pela cultura formativa, alicerçada no entendimento da doutrina platônica dos dois mundos. Por isso, apostou-se em uma (de)formação continuada como forma de vida docente que se produz em uma outra cultura formativa, analisando e abandonando os seguintes dualismos: tempo de aceleração x tempo artesanal; competitividade/individualismo x cooperação; trabalho performático x trabalho artesanal; trefismo pedagógico x exercício do pensamento; reprodução de modelos x engajamento e autoria docente. A tese defendida é a de que há a necessidade da criação de uma outra cultura formativa, que possibilite pensar de outros modos a formação continuada, o que chamo de (de)formação continuada como forma de vida docente.

**Palavras-chave:** formação continuada; docência; laboratório; Anos Iniciais do Ensino Fundamental; experiência.

## ABSTRACT

This dissertation presents a study about continuing training developed in a teaching lab with Early Years teachers from Elementary School (LABDOC-AIEF). The research sought to answer the following query: *how are formed the continuing training experiments of Early Years teachers from Elementary School, produced by means of co-trained experience at LABDOC-AIEF?* By conjecturing studies on teachers' continuing training, contemporary teaching and Foucauldian foundations based on a hypercritical perspective, this work aimed on identifying, describing, and analyzing the AIEF's acting teachers' experiments and experience on continuing training, at São Leopoldo/RS public education. The analyzed material is made of a virtual questionnaire (Google Forms) and LABDOC-AIEF's transcribed meetings (2022-2023). The analyses were carried out by articulating two Foucauldian concepts: self-care and discourse analysis. Other concepts and tools were also used, such as hypercritic, practice of thinking, art craft, experience and co-training, making it possible to raise issues over the teacher's continuing training, as well as possible ways to think it differently. With such a proposition, this research argues that one of the ways to think differently the continuing (re)training as a teaching lifestyle is by subverting some axes of the management logic, which is placed by the formative culture, founded on the understanding of the Platonic doctrine of the two worlds. Bearing this in mind, we invested in a continuing re-training as teaching lifestyle produced within another formative culture, analyzing and abandoning the following dualisms: acceleration time vs. craft time; competitiveness/individualism vs. cooperation; performance work vs. craft work; pedagogical tasking vs. practice of thinking; model reproduction vs. teacher engagement and authorship. The argument is that it is mandatory to create another formative culture, which makes it possible to think differently about continuing training, which I call continuing re-training as a teaching lifestyle.

**Keywords:** continuing training; teaching; laboratory; elementary school early years; experience.

## RESUMEN

Esta tesis presenta un estudio sobre la formación continua desarrollada en un Laboratorio de Docencias con profesoras de los Primeros años de la Educación Primaria (LABDOC-AIEF). La investigación buscó responder a la siguiente pregunta: *¿cómo se constituyen los experimentos de formación continua de los profesores de los Primeros años de la Educación Primaria, producidos a partir de las experiencias coformativas en el LABDOC-AIEF?* A partir de una propuesta de articulación entre los estudios sobre formación continua de profesores, estudios foucaultianos y estudios sobre la docencia contemporánea, desde una perspectiva hipercrítica, se buscó identificar, describir y analizar los experimentos y experiencias de formación continua de los profesores que trabajan en los AIEF, en la red pública de São Leopoldo/RS. Los materiales analizados estuvieron compuestos por un cuestionario en línea (*Google Forms*) y por las transcripciones de encuentros del LABDOC-AIEF (2022 y 2023). Los análisis se realizaron mediante la articulación de dos conceptos foucaultianos: cuidado de sí y análisis de discurso. También se utilizaron otros conceptos/herramientas, tales como hipercrítica, ejercicio de pensamiento, artesanía, experiencia y coformación, lo que permitió problematizar la formación continua de profesores y plantear algunas posibilidades para pensarla de otros modos. Con tal proposición, se defiende a partir de esta investigación que una de las maneras de pensar de otros modos la (de)formación continua como forma de vida docente es subvirtiendo algunos de los ejes de una lógica gerencialista, puesta en circulación por la cultura formativa, y fundamentada en la comprensión de la doctrina platónica de los dos mundos. Por eso, se apostó por una (de)formación continua como forma de vida docente que se desarrolla en una cultura formativa diferente, analizando y abandonando los siguientes dualismos: tiempo de aceleración vs tiempo artesanal; competitividad/individualismo vs cooperación; desempeño laboral vs trabajo artesanal; tarea pedagógica vs ejercicio del pensamiento; reproducción de modelos vs compromiso y autoría docente. La tesis defendida es la necesidad de crear una cultura formativa distinta que permita pensar de otras maneras la formación continua, lo que denomino (de)formación continua como forma de vida docente.

**Palabras-clave:** formación continua; docência; laboratório; primeros años de la educación primaria; experiencia.

## LISTA DE FIGURAS

|                                                                                                            |     |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Figura 1 - Conceitos de pesquisa.....                                                                      | 72  |
| Figura 2 - Principais resultados dos AIEF.....                                                             | 80  |
| Figura 3 - Principais resultados dos AFEF.....                                                             | 83  |
| Figura 4 - Principais resultados da relação universidade e escola .....                                    | 85  |
| Figura 5 - Principais resultados da formação continuada na escola.....                                     | 86  |
| Figura 6 - Principais resultados da formação continuada políticas e programas.....                         | 89  |
| Figura 7 - Principais resultados da formação continuada e inovação.....                                    | 91  |
| Figura 8 - O que é a BNCC no Ensino Fundamental?.....                                                      | 103 |
| Figura 9 - Constituição de um <i>corpus</i> de pesquisa.....                                               | 110 |
| Figura 10 - Recorrências de temáticas sugeridas pelas pesquisadoras das escolas no primeiro encontro ..... | 136 |
| Figura 11 - Esquema da matriz formativa da (de)formação continuada de professores dos AIEF .....           | 160 |
| Figura 12 - Esquema da forma de vida de(formação) continuada.....                                          | 168 |
| Figura 13 - Resultados de pesquisa sobre atratividade da carreira docente .....                            | 217 |
| Figura 14 - <i>Oráculo das árvores</i> .....                                                               | 284 |
| Figura 15 - Pressupostos da pesquisa .....                                                                 | 354 |



## **LISTA DE FOTOGRAFIAS**

|                                                          |     |
|----------------------------------------------------------|-----|
| Fotografia 1 - Colocar sobre a mesa: bordado de si ..... | 315 |
| Fotografia 2 - Sobre aprender a bordar.....              | 350 |

## **LISTA DE GRÁFICOS**

|                                                                             |     |
|-----------------------------------------------------------------------------|-----|
| Gráfico 1 - Quantidade de trabalhos selecionados .....                      | 78  |
| Gráfico 2 - Quantidade de trabalhos por grupos temáticos .....              | 79  |
| Gráfico 3 - Quantidade de professores por etapa de ensino em que atuam..... | 114 |
| Gráfico 4 - Quantidade de professores por ano em que atua.....              | 114 |

## LISTA DE QUADROS

|                                                                                                                                                                                            |     |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Quadro 1 - Formação continuada .....                                                                                                                                                       | 31  |
| Quadro 2 - Curso de Pedagogia no Brasil .....                                                                                                                                              | 53  |
| Quadro 3 - Curso de Pedagogia no Brasil .....                                                                                                                                              | 53  |
| Quadro 4 - Destaques da BNC-Formação .....                                                                                                                                                 | 61  |
| Quadro 5 - Tendências investigativas na formação de professor .....                                                                                                                        | 63  |
| Quadro 6 - Relação entre o conceito de conhecimento e o de formação.....                                                                                                                   | 68  |
| Quadro 7 - Características da cidade de São Leopoldo/RS .....                                                                                                                              | 101 |
| Quadro 8 - Definição de <i>corpus</i> .....                                                                                                                                                | 109 |
| Quadro 9 - Sobre o LABDOC: “o laboratório, ele não é uma aula, ele é um laboratório”<br>.....                                                                                              | 125 |
| Quadro 10 - Por que um laboratório na educação? .....                                                                                                                                      | 126 |
| Quadro 11 - Cronograma do LABDOC .....                                                                                                                                                     | 128 |
| Quadro 12 - Perfil das professoras pesquisadoras dos AIEF.....                                                                                                                             | 128 |
| Quadro 13 - Pauta dos encontros do LABDOC-AIEF - fase 1 .....                                                                                                                              | 131 |
| Quadro 14 - Atividades propostas no Moodle - LABDOC-AIEF - fase 1 .....                                                                                                                    | 133 |
| Quadro 15 - Contrato pedagógico .....                                                                                                                                                      | 134 |
| Quadro 16 - Pauta dos encontros do LABDOC-AIEF - fase 2 .....                                                                                                                              | 137 |
| Quadro 17 - Propostas no <i>Moodle</i> .....                                                                                                                                               | 141 |
| Quadro 18 - Critério metodológico e critério cronológico .....                                                                                                                             | 154 |
| Quadro 19 - Sobre a proposta do LABDOC-AIEF: “e eu queria isso, um espaço onde a gente<br>pudesse ouvir, pudesse estar, pudesse partilhar experiências, pudesse refletir sobre” .....      | 172 |
| Quadro 20 - Estratégias de governo.....                                                                                                                                                    | 181 |
| Quadro 21 - Formação continuada e a teoria-prática .....                                                                                                                                   | 191 |
| Quadro 22 - Formação continuada e teoria-prática: a preponderância da prática.....                                                                                                         | 192 |
| Quadro 23 - Formação continuada relacionada ao cotidiano da sala de aula e aos conteúdos<br>específicos .....                                                                              | 193 |
| Quadro 24 - Formação continuada relacionada à contextualização e à realidade da escola<br>.....                                                                                            | 194 |
| Quadro 25 - Sobre a formação continuada: “o papel aceita tudo, não é? Quero ver na vida real”<br>.....                                                                                     | 196 |
| Quadro 26 - Sobre as formações nas quais participaram e suas expectativas: “eu quero que a<br>minha vivência seja acolhida também, eu quero que as experiências que eu vivi, sejam elas do |     |

|                                                                                                                                                                                                         |     |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <i>senso comum, sejam elas padrão, sejam elas de disruptivas, mas elas precisam andar junto comigo</i> .....                                                                                            | 205 |
| Quadro 27 - Sobre a formação inicial e continuada: <i>“e vou aproveitar para abrir o meu coração e fazer um desabafo”</i> .....                                                                         | 218 |
| Quadro 28 - Sobre a experiência de formação no LABDOC-AIEF: <i>“me senti grande novamente”</i> .....                                                                                                    | 223 |
| Quadro 29 - Sobre ser professora dos AIEF: <i>“o desafio é estar sempre a caminho”</i> .....                                                                                                            | 233 |
| Quadro 30 - A docência nos AIEF: <i>“quem é que tem a responsabilidade de ensinar na relação pedagógica?”</i> .....                                                                                     | 245 |
| Quadro 31 - Definições da docência.....                                                                                                                                                                 | 251 |
| Quadro 32 - Intencionalidade pedagógica: <i>“não se faz docência sem intencionalidade”</i> .....                                                                                                        | 254 |
| Quadro 33 - Sobre acolhimento e responsabilidade pedagógica: <i>“olha, ele é bom em inglês e em português, ele faz uma redação maravilhosa. Eu não vou cobrar matemática. Não é isso, não é?”</i> ..... | 263 |
| Quadro 34 - Relato de experiência: <i>“um encontro pedagógico de pensar e fazer juntos”</i> .....                                                                                                       | 269 |
| Quadro 35 - Sobre a inspiração artística: <i>“[...] essa docência, inspirada nessa obra de arte, ela é frágil e forte ao mesmo tempo”</i> .....                                                         | 281 |
| Quadro 36 - Bordado de si: <i>“pois tornar o outro visível, colocar-se em seu lugar e agir, buscando um diferencial, é o que marca minha docência”</i> .....                                            | 286 |
| Quadro 37 - Sobre “desencaixar”: <i>“e daqui a pouco a gente, ao invés de estar encaixotando tudo, a gente podia estar dançando com tudo isso”</i> .....                                                | 289 |
| Quadro 38 - Sobre o reencontro com a docência: <i>“na minha sala de aula, ninguém não sabe, a gente está aprendendo”</i> .....                                                                          | 293 |
| Quadro 39 - Sobre pensar a educação: <i>“sempre pensar que nós temos o que ensinar. Temos que aprender, mas temos que ensinar”</i> .....                                                                | 298 |
| Quadro 40 - Sobre o bordado de si: <i>“todas nós nos transformamos”</i> .....                                                                                                                           | 308 |
| Quadro 41 - Percepção da Pesquisadora da Escola - AIEF22 sobre os encontros .....                                                                                                                       | 311 |
| Quadro 42 - Sobre o bordado de si: <i>“que é de desacomodar [...] é tentar nos tornar algo que a gente não é ainda. Tentar se deformar”</i> .....                                                       | 312 |
| Quadro 43 - Características de um lugar híbrido.....                                                                                                                                                    | 324 |
| Quadro 44 - Relato de experiência: <i>“queria encontrar um lugar em que ser professora fosse bom e acolhedor, em que encontrasse pares para conversar, onde não me sentisse inadequada</i>              |     |

|                                                                                                                                                                                                                                             |     |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <i>e que pensar a escola enquanto instituição educacional fosse possível, um lugar em que<br/>coubesse meu desejo de pensar e discutir educação”</i> .....                                                                                  | 326 |
| Quadro 45 - Sobre uma docência disruptiva: “ <i>eu sou ingovernável!</i> ” .....                                                                                                                                                            | 330 |
| Quadro 46 - Relato de experiência: “ <i>somos autores e contribuímos nas escritas das muitas<br/>histórias que fazem parte do cotidiano da sala de aula</i> ” .....                                                                         | 335 |
| Quadro 47 - Relato de experiência: “ <i>foi através de troca de saberes que me instruiu a aproveitar<br/>os aprendizados uns dos outros como uma maneira de ensinar</i> ” .....                                                             | 340 |
| Quadro 48 - Relatos de experiências: “ <i>[...] é pela transformação de cada professora e professor<br/>e de cada um de nós, pesquisadores da Universidade, que aprendemos muito com os<br/>professores pesquisadores da escola</i> ” ..... | 345 |
| Quadro 49 - Sobre arrematar o meu bordado de si: “ <i>trabalhar com o LABDOC me tirou da<br/>caixa, me deformou como pesquisadora</i> ” .....                                                                                               | 347 |
| Quadro 50 - Revisão de literatura: teses e dissertações .....                                                                                                                                                                               | 392 |
| Quadro 51 - Revisão de literatura: dissertações .....                                                                                                                                                                                       | 459 |
| Quadro 52 - Revisão de literatura: artigos .....                                                                                                                                                                                            | 464 |

## **LISTA DE TABELAS**

|                                                              |     |
|--------------------------------------------------------------|-----|
| Tabela 1 - Revisão de literatura: teses e dissertações ..... | 390 |
| Tabela 2 - Revisão de literatura: teses e dissertações ..... | 459 |

## LISTA DE SIGLAS

|              |                                                                               |
|--------------|-------------------------------------------------------------------------------|
| AFEF         | Anos Finais do Ensino Fundamental                                             |
| AIEF         | Anos Iniciais do Ensino Fundamental                                           |
| ANPEd        | Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação                   |
| BNC-Formação | Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica |
| BNCC         | Base Nacional Comum Curricular                                                |
| CAPES        | Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior                   |
| CNE          | Conselho Nacional de Educação                                                 |
| EI           | Educação Infantil                                                             |
| EMEF         | Escola Municipal de Ensino Fundamental                                        |
| GIPEDI       | Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Docências, Pedagogias e Diferenças    |
| IBICT        | Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia                    |
| IES          | Instituições de Ensino Superior                                               |
| LABDOC       | Laboratório de Docências Contemporâneas                                       |
| LDBEN        | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional                                |
| MEC          | Ministério da Educação                                                        |
| PARFOR       | Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica               |
| PIBID        | Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência                       |
| RDBU         | Repositório Digital da Biblioteca da Unisinos                                 |
| RP           | Residência Pedagógica                                                         |
| RS           | Rio Grande do Sul                                                             |
| SMED         | Secretaria Municipal de Educação                                              |
| TCLE         | Termo de Consentimento Livre e Esclarecido                                    |
| UNISINOS     | Universidade do Vale do Rio dos Sinos                                         |

## SUMÁRIO

|                                                                                                                      |            |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>1 TORNAR-SE PESQUISADORA: DA ARTESANIA AO ENGAJAMENTO NA DOCÊNCIA/PESQUISA .....</b>                              | <b>23</b>  |
| 1.1 OS RITMOS E PROCESSOS DE CRIAR UM PROBLEMA DE PESQUISA: SOBRE FAZER, DESFAZER E REFAZER .....                    | 26         |
| <b>2 A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: “A ESCOLA E A UNIVERSIDADE PRECISAM ESTAR JUNTAS” .....</b>               | <b>42</b>  |
| 2.1 FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL NO BRASIL .....             | 48         |
| <b>3 A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: UMA QUESTÃO DE MEMÓRIA .....</b>                                          | <b>76</b>  |
| <b>4 ESCOLHAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS: UM TRABALHO ARTESANAL .....</b>                                                 | <b>98</b>  |
| 4.1 O MUNICÍPIO DE SÃO LEOPOLDO/RS: UM ESPAÇO PARA A PESQUISA .....                                                  | 101        |
| 4.2 PRODUÇÃO DE DADOS: A CONSTITUIÇÃO DE UM CORPUS DE PESQUISA .....                                                 | 101        |
| 4.2.1 A produção de dados: questionário <i>on-line</i> .....                                                         | 110        |
| 4.2.2 LABDOC: experiências e experimentos .....                                                                      | 115        |
| 4.2.3 Organização de dados: grupos de sentidos e momentos de experiência coformativa ...                             | 115        |
| 4.3 FERRAMENTAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS: INSPIRAÇÕES NA ANÁLISE DE DISCURSO E NO CUIDADO DE SI .....                   | 115        |
| <b>5 A (DE)FORMAÇÃO CONTINUADA COMO FORMA DE VIDA DOCENTE: POR UMA OUTRA CULTURA FORMATIVA .....</b>                 | <b>170</b> |
| 5.1 PRIMEIRO MOMENTO: FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL: ENTRE A REALIDADE E A FANTASIA ..... | 188        |
| 5.1.1 Sobre um outro tipo de formação: “ <i>será que é possível mudar a cultura da formação continuada?</i> ” .....  | 200        |
| 5.1.2 Sobre a formação inicial: “ <i>e vou aproveitar para abrir o meu coração e fazer um desabafo</i> ” .....       | 215        |
| 5.1.3 Sobre a experiência de formação no LABDOC-AIEF: “ <i>me senti grande novamente</i> ” .....                     | 223        |
| 5.2 SEGUNDO MOMENTO: “O DESAFIO É ESTAR SEMPRE A CAMINHO” .....                                                      | 223        |
| 5.2.1 A docência nos AIEF: “ <i>quem é que tem a responsabilidade de ensinar na relação pedagógica?</i> ” .....      | 244        |



|                                                                                                                                                                                                          |     |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 5.2.2 Sobre intencionalidade pedagógica: “ <i>não se faz docência sem intencionalidade</i> ” ....                                                                                                        | 254 |
| 5.2.3 Sobre acolhimento e responsabilidade pedagógica: “ <i>olha, ele é bom em inglês e em português; ele faz uma redação maravilhosa. Eu não vou cobrar matemática. Não é isso, não é?</i> ” .....      | 254 |
| 5.2.4 Sobre o laboratório: “ <i>como espaço experimental e experiencial. Um encontro pedagógico de pensar e fazer juntos</i> ” .....                                                                     | 269 |
| 5.3 TERCEIRO MOMENTO: “ <i>EU NÃO QUERO DESISTIR DE SER PROFESSORA! [...] PERSISTIR É O CAMINHO</i> ” .....                                                                                              | 277 |
| 5.3.1 Sobre “desencaixar”: “ <i>e, daqui a pouco, a gente, ao invés de estar encaixotando tudo, a gente podia estar dançando com tudo isso</i> ” .....                                                   | 288 |
| 5.3.2 Sobre o reencontro com a docência: “ <i>na minha sala de aula, ninguém não sabe, a gente está aprendendo</i> ” .....                                                                               | 291 |
| 5.3.3 Sobre o bordado de si: “ <i>todas nós nos transformamos</i> ” .....                                                                                                                                | 304 |
| 5.3.4 Sobre experiências e experimentos: “ <i>queria encontrar um lugar em que ser professora fosse bom e acolhedor [...], um lugar em que coubesse meu desejo de pensar e discutir educação</i> ” ..... | 322 |
| 5.3.5 Sobre arrematar o meu bordado de si: “ <i>trabalhar com o LABDOC me tirou da caixa, me deformou como pesquisadora</i> ” .....                                                                      | 347 |
| <b>6 SOBRE AFIAR AS FERRAMENTAS DO ARTÍFICE: UM PROCESSO LENTO DE METAMORFOSE</b> .....                                                                                                                  | 357 |
| <b>REFERÊNCIAS</b> .....                                                                                                                                                                                 | 361 |
| <b>APÊNDICE A - REVISÃO DE LITERATURA</b> .....                                                                                                                                                          | 390 |
| <b>APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)</b> .....                                                                                                                              | 469 |
| <b>APÊNDICE C - FORMULÁRIO ENVIADO PELO GOOGLE FORMS</b> .....                                                                                                                                           | 471 |
| <b>ANEXO A - TERMO DE ANUÊNCIA DA SMED DE SÃO LEOPOLDO/RS</b> .....                                                                                                                                      | 481 |



**Tornar-se pesquisadora:** da artesanaria ao  
engajamento na docência/pesquisa

## 1 TORNAR-SE PESQUISADORA: DA ARTESANIA AO ENGAJAMENTO NA DOCÊNCIA/PESQUISA

Os artífices *orgulham-se sobretudo das habilidades que evoluem*. Por isso é que a simples imitação não gera satisfação duradoura; a habilidade precisa amadurecer. A *lentidão do tempo artesanal é fonte de satisfação*, a prática se consolida, permitindo que o artesão se aposse da habilidade. A *lentidão do tempo artesanal também permite o trabalho de reflexão e imaginação* — o que não é facultado pela busca de resultados rápidos (Sennett, 2013, p. 328, grifos meus).

Existem várias formas de iniciar uma pesquisa. Escolho começar utilizando a analogia do trabalho artesanal. Inspirada nos estudos do sociólogo contemporâneo Richard Sennett, em sua obra *O artífice* (2013), tenho procurado entender a escrita da tese como um processo lento e artesanal de construção, buscando me “[...] apossar da habilidade” de fazer pesquisa, no constante processo de pensar, ler, escrever e reescrever. É essa *atitude artesã* que tenho perseguido, uma atitude que se compromete com o desejo de realizar o que Sennett (2013, p. 60-61) descreve como “[...] fazer um bom trabalho [que] significa ser curioso, instigar e aprender com a incerteza”..

Essa *atitude artesã* está em articulação com o exercício de suspeitar das verdades e manter-se vigilante, exercitando o que o filósofo Foucault (2006) chama de *crítica radical*<sup>1</sup> ou hiper-crítica, como nomeia Veiga-Neto (1996). Essa “[...] crítica consiste em desentocar o pensamento e em ensaiar a mudança; mostrar que as coisas não são tão evidentes quanto se crê, fazer de forma que isso que se aceita como vigente em si não o seja mais em si. Fazer a crítica é tornar difíceis os gestos fáceis demais” (Foucault, 2006, p. 180).

É com esse entendimento que construo esta pesquisa, procurando aprender com cada incerteza e constantemente suspeitando de minhas certezas, pois a perspectiva analítica que busco adotar neste trabalho utiliza a crítica radical com o sentido atribuído por Foucault (2006), uma crítica que nos possibilita historicizar, construir a história e as condições de possibilidade de sua emergência, analisar como os processos sociais se constituíram, analisar suas tramas como invenções sociais, e não como procedentes de uma causa natural. Conforme Veiga-Neto e Lopes (2010),

a suspeita sobre o próprio pensamento e suas pretensas verdades, a dúvida constante, a crítica radical, a experimentação cuidadosa e a permanente releitura do que parece já dado e tranquilo demandam esforços em geral extraordinários; mas são quase sempre compensadores. Tais esforços nos premiam com entendimentos mais refinados sobre o presente e nos abrem possibilidades para o futuro. *Além disso, eles*

---

<sup>1</sup> Muitos autores, em diferentes perspectivas teóricas e com diferentes significações, desenvolvem e desenvolveram o conceito de crítica, crítica radical, criticidade, tais como Martin Heidegger, Karl Marx, Paulo Freire, entre outros.

*também ativam nossas indagações e atiçam nossas indignações. Entender o presente, abrir-se para o futuro, saber indagar e conseguir indignar-se são o combustível para um pensamento relevante e para uma ação consequente* (Veiga-Neto; Lopes, 2010, p. 163, grifos meus).

É esse combustível que faz a pesquisa desafiar o pesquisador a desacomodar-se e inquietar-se com o saber, buscando “[...] a experimentação cuidadosa e a permanente releitura do que parece já dado e tranquilo” (Veiga-Neto; Lopes, 2010, p. 163). Para Foucault (2014, p. 246), o saber “[...] é o que deve funcionar como o que protege a existência individual e o que permite compreender o mundo exterior. Eu penso que é isso. O saber como um meio de sobreviver, graças à compreensão”. A busca pelo saber se tornou um meio de sobreviver aos dois anos de distanciamento social que vivenciei ao ingressar no curso de doutorado.

Algo necessário de ser mencionado é que, no ano em que ingressei no curso de Doutorado em Educação, em abril de 2020, também foi o ano em que o mundo se viu imerso em uma pandemia, causada por um vírus chamado Sars-CoV-2<sup>2</sup>, causador da doença Covid-19, que atingiu e alterou todas as relações pessoais, sociais, políticas, educacionais, etc. Na tentativa de conter a propagação do vírus, a maioria das atividades foram transpostas para o ensino remoto emergencial<sup>3</sup>.

O período pandêmico que vivemos, principalmente nos anos 2020 e 2021, evidenciou ainda mais a desvalorização das nossas pesquisas<sup>4</sup>, na área das humanidades, e cada vez mais, como nos traz Foucault (2014), o saber se tornou um meio de sobrevivência e de resistência. Nesses termos, produzir uma pesquisa em educação, mais do que nunca, teve e tem esse significado de ser um ato de resistência, ou como diria Foucault (2008), em seu curso *Segurança, Território, População*, na aula de 1º de março de 1978: ser uma “[...] luta contra os procedimentos postos em prática para conduzir os outros” (Foucault, 2008, p. 266). Assim, essa seria uma oportunidade de criar *contracondutas*, como aquelas ações que, mesmo não

---

<sup>2</sup> No Brasil, o número atualizado em 14/03/2024, 15h307, é de 238.646.183 casos confirmados, 53.873 casos novos, 18390,1 de incidência e 710.704 óbitos acumulados, 277 óbitos novos, 1,8%, letalidade, 338,2, de acordo com o site oficial do Ministério da Saúde. Disponível em: covid.saude.gov.br/. Acesso em: 08 jul. 2024. Após a vacinação em massa da população, houve uma grande mudança nesses números, embora ainda sejam preocupantes os índices de pessoas infectadas.

<sup>3</sup> “[...] no caso da Educação, a paralisação das atividades nas escolas e nas universidades não significou, necessariamente, um período de folga para professores e alunos. Em algumas redes públicas, a suspensão das atividades presenciais efetivamente traduziu-se na suspensão das atividades de ensino, ainda que em muitas esteja havendo atividades remotas. Contudo, escolas e universidades privadas, inclusive na Educação Infantil, determinaram que as atividades presenciais deveriam ser transpostas, por meio de ferramentas digitais, para um modelo de educação remota enquanto durasse a crise sanitária. Tal decisão recebeu, inclusive, suporte legal do Ministério da Educação (MEC)” (Saraiva; Traversini; Lockmann, 2020, p. 3).

<sup>4</sup> Em 2022 escrevi, juntamente com minha colega de doutorado Daiana Bastos da Silva, um texto que desenvolve essa questão. O texto foi intitulado de *A pesquisa em ciências sociais e humanas: uma questão de utilidade?* (Bahia; Silva, 2022).

quebrando e rachando os sistemas fechados, indicam-nos outras formas de condução das condutas dos outros e de nós mesmos.

De acordo com Traversini, Lockmann e Goulart (2019, p. 1574), a noção de *contraconduta*, na perspectiva foucaultiana, “[...] pode reunir quatro dimensões: não aceita passivamente determinados modos de condução praticados, adquire uma conotação ativa, tem relação com o comum e pode ser compreendida como uma atitude crítica”. Essa outra forma de condução é entendida para além de simplesmente ir contra o “sistema”, pois a *contraconduta* “[...] não é sinônimo de resistência, uma vez que não se trata de oposição, de enfrentamento a formas de governo específicas”. É, sim, “[...] ‘dar às costas’ a um tipo de condução para exercer outras formas de se conduzir, consideradas produtivas a determinados modos de vida” (Traversini; Lockmann; Goulart, 2019, p. 1575).

Esses conceitos me ajudaram a continuar no meu processo de “tornar-me” pesquisadora e permanecer buscando “[...] a possibilidade de atuar como sujeito agente da própria subjetivação a partir de outro modo de condução que não aquele da obediência integral e incondicional” (Candiotti, 2010, p. 110). Essa atitude crítica nunca foi fácil de ser exercida, pois “[...] a atitude crítica não é senão uma forma (ou talvez a forma) tipicamente moderna de *contraconduta*” (Lorenzini, 2015, p. 142), mas no cenário atual se torna ainda mais desafiador. E é nesse contexto que eu permaneci pensando e construindo o projeto de pesquisa que levou à construção desta tese.

“A pandemia de Covid-19 irrompe de forma abrupta para nos lembrar da fragilidade humana” (Saraiva; Traversini; Lockmann, 2020, p. 2). Nesse contexto, seria impossível não ser afetada pelas notícias, pela crise, pelas perdas, pelo aumento da desigualdade, pelo medo do desconhecido, “[...] medo de um devir que se abre sem quaisquer garantias, medo da certeza crescente de que não voltaremos a ser o que éramos”<sup>5</sup> (Saraiva; Traversini; Lockmann, 2020, p. 2).

Essa sensação de insegurança também atingiu pesquisadores e futuros pesquisadores que se viram imersos em discursos de descrédito da ciência. Houve a não valorização do trabalho docente com a falta de políticas públicas e de apoio para muitos professores<sup>6</sup> e

---

<sup>5</sup> Autores como Harari (2020), Morin (2020), Santos (2020), entre outros, têm problematizado sobre as lições do coronavírus, suas consequências, seus prováveis desdobramentos futuros e possíveis caminhos para o “mundo pós-coronavírus” [embora pela atual conjuntura do surgimento de diferentes variantes, não seja possível afirmar que teremos um “mundo pós-coronavírus”].

<sup>6</sup> Embora considere que a língua não é neutra e saiba das implicações teóricas e políticas do uso da grafia o(s)/a(s), opto por não a adotar, a fim de conferir maior fluência ao texto. Assim como outros pesquisadores, faço uso dos termos estudantes e professores para referir-me, respectivamente, a professores e professoras, e a alunos e alunas.

estudantes, que, mesmo sem condições de trabalho, adaptaram-se para poder de alguma forma continuar ensinando e aprendendo. Essa nova condição mobilizou docentes a inventarem outros modos de ensinar, diante da impossibilidade da presença física. As tecnologias digitais colocaram-se como estratégia capaz de manter, minimamente, os vínculos afetivos e as relações de ensino e aprendizagem entre professores, alunos e suas famílias.

Em seu texto intitulado *La clase en pantuflas*, a autora Dussel (2020) destaca que a mudança abrupta entre o presencial e o virtual causou tensões nos tempos e espaços da escola e da sala de aula. A primeira delas, que fica mais evidente, são as desigualdades sociais, no que diz respeito ao acesso às tecnologias digitais e às possibilidades de as famílias apoiarem e acompanharem a aprendizagem dos seus filhos. A segunda diz respeito ao desaparecimento físico das salas de aula e dos espaços comuns, o que pode gerar uma maior individualização do trabalho.

Considerarei importante essa breve contextualização sobre a pandemia, pois esta pesquisa foi atravessada por esse período e pelas consequências dele. Tanto a escrita desta tese quanto a produção dos materiais analisados neste trabalho foram atravessados por esse período. Assim, foram necessárias algumas reorganizações e adaptações, considerando os limites impostos pela pandemia e as possibilidades geradas pelo ambiente virtual.

Na próxima seção, desenvolvo os movimentos de minha trajetória acadêmica até a criação do problema de pesquisa desta tese.

## 1.1 OS RITMOS E PROCESSOS DE CRIAR UM PROBLEMA DE PESQUISA: SOBRE FAZER, DESFAZER E REFAZER

[O artífice estabelece] “[...] hábitos prolongados, que por sua vez criam um ritmo entre a solução de problemas e a detecção de problemas” (Sennett, 2013, p. 20).

Inspirada no trabalho dos artífices, também me propus a problematizar<sup>7</sup> a área da formação continuada, pois entendo que construir uma tese envolve um processo de fazer,

---

A distinção será mantida quando for relevante para a discussão realizada, posição assumida também por Dal’Igna (2011), pesquisadora da temática sobre gênero.

<sup>7</sup> De acordo com Veiga-Neto e Rech (2014, p. 76), “quando falamos em problematizar, falamos em um jeito de fazer pesquisa muito diferente daquele que objetiva a busca por uma verdade absoluta e imperativa. Também não está em jogo, aqui, a busca por binarismos, ou seja, por um pensamento que se posiciona contra ou a favor, que julga o que pode ser considerado bom ou ruim. Para o filósofo [Foucault], ao problematizarmos, nos deslocamos a um movimento de análise crítica ‘pelo qual se procura ver como puderam ser construídas as diferentes soluções para um problema; mas também como essas diferentes soluções decorrem de uma forma específica de problematização’ (Foucault, 2004, p. 233)”.



desfazer e refazer. Foram quatro anos nesse processo de criação de problemas, mas também de desapego de expectativas dos resultados e principalmente de um diálogo entre

[...] as práticas concretas e as ideias [...]. Essa perícia artesanal resultante de um processo imbricado entre mão e cabeça, esse engajamento por um trabalho bem feito, podem ser pensados como laboratórios nos quais os sentimentos e as ideias encontram espaço para serem investigados (Alencar; Necyk, 2022, p. 205-206).

Nesse processo, antes de descrever minha trajetória, optei por trazer desde o início o problema, objetivos e delimitações desta Tese. Para essa construção, eu sempre estive acompanhada pela pergunta da minha orientadora: “o que há de novo sobre esse tema? O que ainda não foi dito?”. Assim, coloquei-me a tarefa de buscar o novo não por ser novidade, mas pela sua invenção, pela irrupção do que ainda não foi nomeado, dito e anunciado. Nessa busca por outras formas de pensar a formação continuada de professores, optei por integrar a pesquisa mais abrangente em que atuo como colaboradora, e torná-la lócus desta tese.

A pesquisa mais ampla intitula-se *A produção de docências contemporâneas: a experiência coformativa entre professores e futuros professores em tempos de Covid-19* (2020), coordenada pela Profa. Dra. Elí Fabris. Essa pesquisa está desenvolvendo um estudo mais ampliado sobre a docência, envolvendo professores em formação, como o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e a Residência Pedagógica (RP)<sup>8</sup>, com professores que atuam nas escolas municipais da cidade de São Leopoldo, no Rio Grande do Sul (RS), em diferentes níveis (Educação Infantil (EI), Anos Iniciais do Ensino Fundamental (AIEF) e Anos Finais do Ensino Fundamental (AFEF), gestores da escola, representantes e assessores da Secretaria Municipal de Educação (SMED) e, ainda, professores universitários, bolsistas de iniciação científica, mestrandos e doutorandos. Meu recorte da pesquisa é *a análise dos experimentos de formação continuada dos professores que atuam nos AIEF experienciados no Laboratório de Docências Contemporâneas (LABDOC - AIEF)*<sup>9</sup>.

A escolha por fazer uma pesquisa que abrangesse apenas os AIEF se deu após as considerações da banca de qualificação do projeto de Tese. Esse caminho foi traçado por considerar minha formação inicial e as pesquisas que já realizei nessa etapa da Educação Básica<sup>10</sup>.

---

<sup>8</sup> Os estudantes das licenciaturas (pibidianos e residentes) foram convidados para participar do LABDOC, mas não tivemos participação.

<sup>9</sup> Optei por denominar LABDOC-AIEF (Laboratório de Docências nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental), quando estiver me referindo especificamente ao grupo com as professoras que atuam nesta etapa.

<sup>10</sup> Na segunda etapa do LABDOC-AIEF (2023), eu fui responsável juntamente com a minha orientadora e a colega do grupo Eduarda Sebatiany por organizar e coordenar esse grupo.

Outra escolha importante na delimitação do meu recorte foi continuar pesquisando a partir da *relação universidade e escola*<sup>11</sup>, agora focada na relação entre pesquisadores da universidade e pesquisadores da escola, que deu seguimento a uma agenda de pesquisa que se concretiza na criação do LABDOC<sup>12</sup>. Isso porque nosso grupo tem realizado diversas pesquisas tendo como foco a potência dessas relações (Brodbeck, 2015; Oliveira, 2015; Bahia, 2017; 2020; Fabris, 2020; Ribeiro, 2021, entre outras).

A opção pela continuidade das pesquisas no município de São Leopoldo/RS também está ligada ao compromisso ético com professores e escolas que participaram e contribuíram com os resultados de pesquisas anteriores, pois foi a partir do que apontaram e produziram que organizamos o LABDOC. Nessas pesquisas<sup>13</sup> evidenciaram-se duas grandes necessidades: (1) um trabalho com todos os professores das escolas, não apenas os iniciantes, reforçando que, para que a coformação aconteça nas escolas, é necessário o envolvimento de todos os professores (iniciantes e mais experientes), além da gestão da escola e gestores das redes de ensino (Bahia, 2017; 2020); (2) um trabalho integrado entre futuros professores e professores das escolas em um espaço no qual possam exercitar, experimentar, criar, realizar um trabalho de laboratório com as práticas pedagógicas e formativas, dentro de uma concepção de artesanaria (Sennett, 2013), ou, ainda, de formação de professores e trabalho docente que utilizam a artesanaria como ferramenta para qualificá-lo (Fabris, 2020).

A partir dessa primeira delimitação e justificativa das escolhas desta Tese, considero importante, desde o início, contextualizar a pesquisa mais abrangente, para que dessa forma eu possa demarcar o meu recorte de pesquisa e mostrar os modos pelos quais me propus a desenvolver um trabalho coletivo, mas autoral de pesquisa. Esse trabalho coletivo não invisibiliza o autor, pois dentro de cada pesquisa há a liberdade de criação, característica importante para quem se inspira na artesanaria.

A proposta da pesquisa “guarda-chuva” tem como metodologia o desenvolvimento e a consolidação do LABDOC<sup>14</sup>,

[...] que servirá como espaço empírico de experimentação a partir de “experiências coformativas” e da “pesquisa (de) formação”. Nesse espaço, virtual e/ou presencial, quando a presença física for possível e necessária, serão oportunizadas a pesquisa e a formação, bem como a criação, a artesanaria e a análise de práticas pedagógicas

<sup>11</sup> Nesta pesquisa analisei apenas a relação universidade e escola em universidades, mas considero importante destacar que no nosso grupo de pesquisa tem sido desenvolvidas pesquisas também nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

<sup>12</sup> O LABDOC será detalhado no capítulo teórico-metodológico.

<sup>13</sup> Fabris (2008; 2020) e Bahia (2017; 2020).

<sup>14</sup> Esse laboratório será descrito com maiores detalhes no capítulo 4.



docentes e coformativas que possam integrar o repertório profissional como uma “caixa de ferramentas” do profissional docente (Fabris, 2020, p. 1).

É nesse espaço que produzimos<sup>15</sup> os materiais analíticos para diversas pesquisas, bem como me dispus a pensar de outros modos a *formação continuada de professores dos AIEF*, a partir das experiências do Laboratório de Docências nos AIEF (LABDOC-AIEF).

Depois de diversos ajustes no percurso e delimitações, fiz uma primeira aproximação do tema, nos artigos disponibilizados na base de dados *Ebscohost*, antes de realizar a revisão de literatura, e constatee a sua relevância e abrangência no campo educacional contemporâneo<sup>16</sup>, evidenciado pela ampla utilização desse termo em documentos oficiais e nas pesquisas em âmbito nacional e internacional. Foquei essa primeira busca também nos documentos oficiais mais atuais (Base Nacional Comum de Formação de Professores (BNC-Formação)) e na publicação da UNESCO (Gatti *et al.* 2019), intitulada *Professores do Brasil: novos cenários de formação*<sup>17</sup>.

Essas leituras iniciais serviram para que eu mapeasse o campo e o constituísse como cenário de emergência do problema, das perguntas e objetivos que orientaram esta pesquisa. Os objetivos são: *identificar, descrever e analisar* os experimentos de formação continuada dos professores que atuam nos AIEF, na rede pública municipal de São Leopoldo/RS, a partir das experiências coformativas no LABDOC-AIEF. Cada um desses objetivos será contemplado nas perguntas auxiliares de maneira interconectada.

Apresento também como questão central a seguinte pergunta: *como se constituem os experimentos de formação continuada dos professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, produzidos a partir das experiências coformativas no LABDOC-AIEF?* Essa questão se desdobra em mais 3 perguntas auxiliares:

(1) Como se desenvolvem as experiências de formação continuada na relação universidade e escola no LABDOC-AIEF?

(2) Que desafios são vivenciados na formação continuada dos professores dos AIEF na Rede Municipal de Educação de São Leopoldo/RS no LABDOC-AIEF?

<sup>15</sup> Em trechos da escrita, optei por utilizar a primeira pessoa do plural (nós), pois, em vários momentos da organização e produção do material empírico, o grupo de pesquisa trabalhou de forma coletiva, por se tratar do material da pesquisa mais abrangente que foi produzido e analisado por diversos colegas do Grupo.

<sup>16</sup> “[...] contemporâneo não é apenas aquele que, percebendo o escuro do presente, nele apreende a resoluta luz; é também aquele que, dividindo e interpolando o tempo, está à altura de transformá-lo e de colocá-lo em relação com os outros tempos, de nele ler de modo inédito a história, de ‘citá-la’ segundo uma necessidade que não provém de maneira nenhuma do seu arbítrio, mas de uma exigência à qual ele não pode responder” (Agamben, 2009, p. 72).

<sup>17</sup> Esses estudos serão desenvolvidos no subcapítulo 2.1.

(3) Como os professores participantes da pesquisa experienciam a formação continuada no LABDOC-AIEF?

O problema, as questões e o objetivo da pesquisa foram elaborados a partir da perspectiva de uma crítica radical, uma *hipercrítica* (Veiga-Neto, 1996). Como já mencionado, nessa perspectiva, o único *a priori* considerado é o histórico, e assume-se a radicalidade da crítica como hipercrítica, colocando-se todos os discursos e verdades sob suspeição. Essa hipercrítica busca “[...] no mundo concreto — das práticas discursivas e não discursivas — as origens dessas mesmas práticas e analisar as transformações que elas sofrem” (Veiga-Neto, 2003, p. 30). Tomando as práticas de formação como discursos, os quais não apenas descrevem tais práticas, mas as constituem, bem como aos sujeitos a eles submetidos, entendo que é possível desenvolver uma analítica para pensar de outros modos as práticas de formação de professores durante sua formação continuada. Essa atitude é importante tanto para as instituições formadoras como para os sujeitos que buscam a Universidade para a educação inicial e continuada.

Por se tratar de uma análise em um laboratório de docências, optei por utilizar o termo experimento, já presente na pesquisa mais abrangente, embasada nos estudos de Masschelein e Simons (2014, p. 21-22), que buscam dar outros significados às palavras, trazendo que “[...] é útil conceber o local de tal filosofia da educação como um laboratório ou oficina (em vez de ‘centro’ ou ‘instituto’) e de conceber a sua prática em termos de experimentação, exercícios, trabalho de campo ou tentativas (ensaios)”. É com esse entendimento que nos aproximamos, e nos inspiramos para organizarmos as atividades desenvolvidas no LABDOC-AIEF.

Esse entendimento se afasta de uma ideia de verificação de fenômenos, mas busca ressignificar essa palavra na área da educação como esse processo de experimentar-se, de trazer experiências da escola para serem discutidas e ressignificadas no laboratório e, da mesma forma, de se levar para a escola temas, problematizações, discussões e teorizações vivenciados no laboratório.

O que pretendi desenvolver nesta Tese foi pensar a *formação continuada dos professores, a partir das experiências no LABDOC-AIEF*, buscando suspender verdades sobre a formação e buscar outros modos de significá-la. Por meio dos estudos de Santos (2006), tomo a formação continuada não apenas como um objeto de pesquisa, pois não há uma única forma de pensá-la ou dimensioná-la que seja denominada como a “forma definitiva”, considerando que

[...] antes da formação continuada o campo de ação possível a ser estruturado era

restrito ao “dar uma forma”. Com a formação continuada, esse campo de ação possível a ser estruturado se amplia ao infinito, ou melhor, amplia-se tanto que se torna imensurável. Isto é assim porque não há mais uma forma que seja pensada como a forma definitiva, assim não há como se dimensionar o tamanho da formação (Santos, 2006, p. 156).

Utilizo-me da expressão Formação Continuada<sup>18</sup>, ao invés de, por exemplo, formação contínua ou permanente, para nomear o meu tema, a partir de alguns motivos elencados por Santos (2006), organizados no Quadro 1.

#### Quadro 1 - Formação continuada

1º motivo “[...] proliferação discursiva dessa expressão: basta uma simples incursão na Internet, com qualquer ferramenta de busca, para se perceber que a formação continuada está disseminada, senão em todos, pelo menos na maioria dos campos de atividade e áreas do conhecimento. Isso sugere que pode estar havendo um processo de naturalização da formação continuada, uma adesão desenfreada a essa formação, como se ela fosse uma necessidade incontornável, como se representasse uma saída milagrosa para a maioria dos problemas da educação escolar. Nessa proliferação pode-se entrever também que a formação continuada parece representar um produto fácil de vender e de alta rentabilidade”.

2º motivo “[...] é de caráter semântico: o termo *continuada*, dentre os que têm circulado nos discursos sobre a formação de professores, pareceu-me mais pertinente em relação aos questionamentos, à problematização e à análise a que me propus. O verbete *continuado*, segundo o dicionário Aurélio, significa algo — neste caso, a formação — ‘[...] que dura sem interrupção’ (Ferreira, 1999, p. 541, grifo meu); portanto, seria um adjetivo ou uma característica que se refere, diretamente, à duração da formação, e penso que essa duração se dá ou se daria no tempo e no espaço. Portanto, trago para discussão não o que seria uma suposta característica intrínseca às práticas de formação — que neste caso poderia ser expressa por contínua ou permanente — mas questiono, sim, as transformações que parecem estar ocorrendo ou sendo impostas à duração da formação. Então, problematizo e analiso essas transformações, entendendo que elas são traduzidas mais adequadamente pela expressão formação continuada”.

Fonte: Santos (2006, p. 30).

Cumpru explicar que assumo essa denominação no momento da problematização, por entender que este trabalho se insere em uma temática. Nas análises, pretendi mostrar os limites de tal denominação, pois concordo com Santos (2006), quando afirma que o termo *formação continuada* potencializa a chamada para todos ininterruptamente, sejam colocados em “marcha” concorrencial por mais e mais formação. O que esta pesquisa de doutorado pretende é lançar outras formas de pensar e realizar tal formação, por isso a opção de um laboratório de docências como espaço do que nomeei de *(de)formação continuada de professores*.

Nessa perspectiva, não tomo a formação continuada de professores como um objeto dado, mas indago-me sobre algumas condições que a tornaram possível de muitas formas, uma

<sup>18</sup> “A formação continuada é uma exigência legal e, como tal, é pauta lembrada e planejada anualmente pelas redes de ensino (pública e privada) de nosso país. Para sua realização, inúmeros eventos, tanto em nível nacional quanto regional, são promovidos regularmente. [...]. No Art. 67, Inciso II, da Lei de Diretrizes e Bases (Lei n. 9394/96), essa modalidade de formação é nomeada de “aperfeiçoamento profissional continuado” (Rossetto; Doro, 2021, p. 3).

delas a que analiso em um laboratório de docências. Uma formação pensada nas relações que se estabelecem entre universidade e escola, entre professores que atuam nas escolas, professores que atuam na universidade, a quem denominamos de *pesquisadores da escola e pesquisadores da universidade*. Esse entendimento se constituiu a partir do que temos entendido como experiência coformativa (Bahia; Fabris, 2021). Esse conceito foi construído a partir do conceito de experiência, assumida como uma ação vivenciada por cada sujeito. Ela é perpassada por todo o ser que a vivencia, portanto, é única e intransferível.

A experiência<sup>19</sup> é produzida e incorporada ao ser que vive a experiência, é produzida pelas relações consigo mesmo e com outros que estão eticamente comprometidos com a formação desse sujeito da experiência. Esse outro pode ser o colega-professor, o futuro professor, o professor da Universidade e ou de outras escolas, enfim, todos que partilham as práticas formativas e são por elas envolvidos nessa experiência coformativa. Por isso, a entendemos como um modo de trabalho colaborativo, participativo e ético, na formação inicial e continuada de professores. Nesse sentido,

defendemos que os movimentos coletivos potencializam as relações entre universidade e escola e entre professores iniciantes e professores experientes. Essas relações podem qualificar a formação inicial e continuada, juntamente com programas que incentivem essas práticas. Esperamos, ainda, que cada professor assuma sua profissão como um trabalho que precisa do outro e que se abra para viver as experiências coformativas (Bahia; Fabris, 2022, p. 72).

É a partir desse entendimento sobre uma formação continuada pensada nas relações que se estabelecem entre os professores (iniciantes/experientes e universidade/escola) e a partir dos percursos realizados até aqui que organizei a revisão de literatura e a contextualização das pesquisas em âmbito nacional e internacional sobre os principais temas abordados nesta Tese, de modo a compreender o que diferencia esta pesquisa das demais e buscando outras formas de entender a formação continuada de professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

A tese que defendo foi desenvolvida a partir de uma pesquisa formativa, colaborativa e de intervenção, desenvolvendo um tipo de formação continuada que me possibilitou pensar de outros modos a formação de professores. Após o tempo de imersão no material e nas teorizações construí a tese que pretendo sustentar nesta pesquisa. Uma (de)formação continuada como forma de vida docente, inspirada no cuidado de si, pois o LABDOC se propôs a ser um espaço para a (ex)posição do professor, um lugar seguro para que ele possa se expor e sistematizar seus

---

<sup>19</sup> Irei desenvolver com maior profundidade esse conceito no subcapítulo 4.2.2.

pensamentos e saberes de forma coletiva e colaborativa, já que os espaços institucionais de educação, em muitos casos, inibem a participação, a exposição e o dissenso.

As análises foram realizadas por meio da articulação de dois conceitos foucaultianos: cuidado de si e análise de discurso. Ademais, conceitos/ferramentas tais como a hipercrítica, deformação, exercício de pensamento, artesanaria, coformação permitiram problematizar a formação continuada de professores e levantar algumas possibilidades para pensá-la de outros modos.

Entendo essa forma de vida como uma invenção. Por esse motivo, pode e deve ser sempre colocada sob suspeita. Considero, ainda, que esse processo possa criar pequenas fissuras ou contracondutas na formação performática que se alimenta de uma multiplicidade de cursos aligeirados, entre outras ações que estão na contramão de uma formação que rompe com a cultura formativa. Portanto, rompe com a competição com o outro e promove uma atitude autoral de sua forma de vida docente pelo processo de (de)formação, alimentado pelas dimensões de criação e de artesanaria. Promove uma abertura para mudar de forma, se deformar, se transformar. Uma mudança dos modos de ser docente, uma mudança na relação com a sua formação. Assim, das experiências e experimentos há a possibilidade de criar um lugar comum, híbrido, considerando todos os professores como pesquisadores de seus modos de ser docente, fortalecendo a relação universidade e escola de outros modos. Esse cenário me possibilita defender a tese da necessidade de uma (de)formação continuada como forma de vida docente. Então, convido-os a acompanhar os primeiros pontos de meu bordado nesta Tese.

A construção desta Tese não se deu em apenas quatro anos, mas em uma trajetória que começou em 2013 quando ingressei no curso de Pedagogia e como Bolsista de Iniciação Científica na Unisinos. Atuei como bolsista de Iniciação Científica (UNIBIC/UNISINOS e PIBIC/CNPq)<sup>20</sup> durante todo o meu curso de graduação, sob a orientação da professora Elí Fabris. Nesses anos apresentei diversos recortes de pesquisa em mostras e eventos, e fui aprendendo com pesquisadores mais experientes modos de fazer pesquisa.

Nesses anos tenho estado imersa em pesquisas na área de Educação, em especial nos estudos da Linha 2 do Programa de Pós-Graduação em Educação, *Formação de Professores, Currículo e Práticas Pedagógicas*, no momento denominada *Formação, Pedagogias e Transformação Digital*. A partir dos meus trabalhos como bolsista de iniciação científica, pude me inserir em uma “agenda de pesquisa” mais abrangente, que teve como foco a formação de

---

<sup>20</sup> Fui bolsista de Iniciação Científica entre os anos de 2013 e 2017. Também atuei como monitora do Curso de Pedagogia e do Pibid, entre os anos de 2015 e 2017.

professores, a relação universidade e escola e a docência. Os projetos de pesquisas coordenados pela minha orientadora têm sido um “guarda-chuva” para minhas investigações, e essas experiências fizeram possível o desenvolvimento desta Tese.

Ao descrever meu processo de tornar-me pesquisadora, escolhi mostrar os percursos que me fizeram chegar até aqui e que me incentivaram a continuar pesquisando sobre formação inicial e continuada de professores e sobre docência. Muito advém dos estudos que realizei durante a graduação no curso de Pedagogia e no Curso de Mestrado em Educação e Doutorado, na Unisinos.

Ao desenvolver esta pesquisa e construir o problema, precisei fazer uma retomada em minha trajetória, pois escrever uma tese conta um pouco da minha história como pesquisadora iniciante, e sobre os meus processos artesanais de fazer, desfazer e refazer. Primeiro, por minha inserção como professora em espaços não escolares<sup>21</sup> e, posteriormente, no contexto escolar da Rede Municipal de Educação de São Leopoldo/RS, por meio do PIBID, como pibidiana<sup>22</sup>.

Essas experiências constituem a forma como tenho me tornado uma pesquisadora, sempre ancorada em um grupo de pesquisa. Assim sendo, este trabalho cooperativo tem muito a ver com a artesanania. Sennett, em seu livro *Juntos* (2012), considera que a cooperação faz parte de nossa constituição humana, uma vez que ela envolve a partilha como modo de “[...] compensar aquilo que acaso nos falte individualmente. A cooperação está embutida em nossos genes, mas não pode ficar presa a comportamentos rotineiros; precisa desenvolver-se e ser aprofundada” (Sennett, 2012, p. 9). Esse é um desafio que se coloca em uma sociedade cada vez mais individualista e voltada para a competição.

Eu tenho me constituído pesquisadora nesse entendimento de coletivo, de grupo de orientação e pesquisa<sup>23</sup> e de generosidade acadêmica. Nesse sentido, para mim, o grupo de pesquisa e orientação tem sido um lugar potente para o desenvolvimento de uma *cooperação habilidosa* que contribui para a constituição de um ofício, que tem o seu fundamento no aprendizado de escutar o outro com atenção e na capacidade de dialogar e partilhar, que permitem compensar as carências individuais (Sennett, 2012). Sobre essa temática, Silva (2015), em seu livro *Sennett & Educação*, traz duas importantes ressalvas sobre o entendimento de artesanania e cooperação:

a primeira delas é que Sennett encontra alternativas políticas no interior da sociedade

<sup>21</sup> Atuo como professora voluntária e coordenadora em um projeto social na cidade de São Leopoldo/RS.

<sup>22</sup> Adjetivo que identifica os bolsistas do PIBID.

<sup>23</sup> Grupo constituído pelas(os) orientandas(os) de doutorado, mestrado, iniciação científica e de trabalho de conclusão da graduação, coordenado pela professora Elí Fabris.

capitalista, distanciando-se de argumentações revolucionárias e de construções utópicas. A segunda ressalva é que o autor trata da artesanania e da cooperação enquanto práticas produzidas socialmente, não as vinculando a uma essência humana ou a algum tipo de discurso benevolente. Em outras palavras, artesanania e cooperação são coisas a serem feitas pelos sujeitos em interação com as demandas da sociedade do seu tempo (Silva, 2015, p. 77).

A partir do entendimento dessas ressalvas, retomo a primeira epígrafe que escolhi para iniciar esta introdução, já que Sennett me ajuda a entender o que considero importante para o processo de *amadurecimento* da pesquisa que me propus a desenvolver. Esse autor também me auxilia a pensar sobre os modos pelos quais tenho me tornado pesquisadora, aprendendo com os artífices uma importante lição, pois eles combinam “[...] pensamento e ação corporal, com tempo, repetição e satisfação em fazer bem, o que produzia habilidade e um produto bem elaborado, um produto com qualidade” (Bahia; Fabris, 2016, p. 9).

Nesse sentido, baseada nos estudos de Fabris (2015), comecei a pensar a partir dessa outra lógica de trabalho de qualidade artesanal. Essa qualidade gerada pela artesanania só se dá com um tempo maior, um tempo para aprender, fazer, refazer, criar e recriar, praticar até chegar a um ponto em que observamos as novas práticas como um avanço de qualidade, pois há muito de arte, ciência e técnica envolvidas nessa artesanania (Fabris, 2015).

Minhas experiências anteriores também contribuíram para que eu constituísse um olhar mais interessado para a área da Educação, buscando sempre fazer pesquisa *com* e não *sobre* professores, pesquisas que conversem com a escola e suas demandas.

Primeiramente, em meu trabalho de conclusão de curso na Unisinos, intitulado *A constituição do(a) professor(a) iniciante: implicações da iniciação à docência* (Bahia, 2017), analisei os processos envolvidos na constituição da docência do professor iniciante, a partir da experiência em um projeto desenvolvido na Unisinos (*Campus* São Leopoldo/RS), vinculado ao PIBID, primeiro programa brasileiro de iniciação à docência. Nessa pesquisa, busquei compreender a inserção dos professores iniciantes que foram pibidianos de 2010 a 2015 na carreira docente; e as implicações de sua passagem pela iniciação à docência. As análises permitiram desenvolver o conceito de ética da partilha para pensar a coformação nas formações inicial e continuada e num planejamento pensado coletivamente na escola, especialmente como uma estratégia para enfrentar a solidão dos professores iniciantes (Bahia, 2017). Ao analisar os resultados dessa pesquisa, fui instigada a continuar pesquisando sobre o professor iniciante nos AIEF, mas de forma mais abrangente, não somente com os egressos do PIBID/UNISINOS, mas ampliando para toda a Rede Municipal de Educação de São Leopoldo/RS.

Prosseguindo o caminho para me tornar pesquisadora, desenvolvi no Mestrado em



Educação (Unisinos) a pesquisa intitulada *Professores iniciantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental e a constituição de uma docência engajada* (Bahia, 2020), em que apresentei a análise dos processos envolvidos na constituição da docência do professor iniciante que atua nos AIEF. Procurei responder: como se constitui a docência dos professores iniciantes que atuam nos AIEF nas escolas públicas municipais de São Leopoldo/RS. A partir dos materiais produzidos, foi possível analisar e problematizar, por meio do conceito de “matriz de experiência” (Foucault, 2010), algumas formas de ser docente específicas do início da carreira nos AIEF, e mostrar possibilidades para pensar a constituição de uma *docência engajada* (Bahia, 2020).

Ao desenvolver o conceito de docência engajada, eu me reencontro com o termo engajamento, no sentido colocado por Sennett (2013), e começo a significá-lo em diversas áreas da pesquisa. Esse termo tem sido utilizado com diferentes sentidos e em diferentes áreas (mídias sociais, profissional, empresarial, educacional, *coaching*, etc.). Etimologicamente, o termo engajar originou-se da palavra francesa *engager*, que significa “dar em garantia”, “empenhar” ou “dar como caução”. Ademais, o verbo engajar pode ser utilizado com o sentido de dedicar-se, ou seja, fazer algo com afinho e vontade<sup>24</sup>. É nessa segunda acepção que a Educação tem sido embasada para definir algumas relações que se estabelecem no contexto da formação de professores.

A docência engajada é produzida dentro da mesma racionalidade neoliberal contemporânea, por isso é preciso o exercício do pensamento e a crítica radical. O que procurei mostrar é como a configuração de tempos e espaços e de um *ethos* formativo que envolve os professores e a rede de ensino à qual pertencem e a própria formação inicial desses professores criam as condições para que outras formas de ser e exercer a docência sejam produzidas por esse grupo analisado (Bahia, 2020).

No neoliberalismo o engajamento assume outro sentido: estar engajado pode ser aceitar o chamado das empresas que “mercadorizam” a Educação e promovem o empresariamento de si. Segundo Dardot e Laval (2017, p. 17),

o neoliberalismo, antes de ser uma ideologia ou uma política econômica, é em primeiro lugar e fundamentalmente uma racionalidade e, como tal, tende a estruturar e organizar não apenas a ação dos governantes, mas até a própria conduta dos governados. A racionalidade neoliberal tem como característica principal a generalização da concorrência como norma de conduta e da empresa como modelo de subjetivação.

---

<sup>24</sup> Dicionário *on-line*. Disponível em: [dicio.com.br/engajar/](https://dicio.com.br/engajar/). Acesso em: 20 abr. 2021.



Dal’Igna, Scherer e Silva (2020. p. 6), ao pesquisarem sobre o termo engajamento, a partir dessa lógica, trazem-nos que “a concepção de engajamento tem sido utilizada de forma bastante significativa nos ambientes corporativos, especialmente no universo dos recursos humanos, estando atrelada a valores como: comprometimento, alinhamento de propósitos, valores e interesses em comum”.

As autoras também apresentam outras significações como as do *marketing*, que, “[...] ao apropriar-se da expressão “engajamento”, conferiu-lhe novos significados, buscando envolvimento, interação e relacionamento. Assim, podemos encontrar a palavra “engajamento” sendo traduzida tanto como comprometimento quanto como envolvimento” (Dal’Igna; Scherer; Silva, 2020, p. 6).

Essa apropriação do termo faz com que precisemos fazer diferenciações e entender o conceito em meio à metalinguagem teórica em que aparece. Sennett (2013), por exemplo, em outra concepção sobre o termo, explica que o artífice representa uma condição humana especial: a do engajamento. Fabris (2015) articula a artesanania e a profissão docente a partir dos escritos de Sennett, destacando que se trata “[...] de um trabalho que exige pensar e fazer, articulados. E é justamente nessa condição do trabalho docente que vejo a produtividade da obra de Sennett (2013)” (Fabris, 2015, p. 45). A autora destaca, a partir de Sennett, essa condição humana especial, explicando que

[...] o engajamento, atitude que se distancia das práticas motivacionais que estimulam a competição, até mesmo das tecnologias, quando estas impedem a articulação entre pensar e fazer e um “saber-fazer” do trabalhador e separam a qualidade da quantidade, relação que não existe na ação do Artífice (Fabris, 2015, p. 45).

Esse conceito de artesanania está totalmente ligado com “[...] o ‘pensar-fazer’ e uma atitude de ‘engajamento’ para fazer bem o trabalho” (Fabris, 2015, p. 45).

Em nosso grupo de pesquisa, temos estudado o termo engajamento e percebemos que ele só é possível a partir de uma atitude de pertencimento, como aponta Oliveira (2015), ao analisar o PIBID. Em sua perspectiva, quando os pibidianos se reconhecem como “eu sou PIBID”, eles se sentem integrando uma comunidade “Dizer-se ‘pibidiano’ implica incorporar certos modos de ser e agir, de conduzir sua conduta. Ao examinarem-se as práticas de iniciação à docência, perceberam-se uma intensa preocupação e um amplo investimento nos modos de ser professor/a” (Oliveira, 2015, p. 107-108). O engajamento se dá quando os professores se sentem participantes de um projeto, de um programa, de uma escola, de uma etapa da Educação Básica. Em escolas em que os professores não se vinculam, eles não se engajam, nem com a

sua docência, nem com a proposta da escola.

No LABDOC a atitude de engajamento foi uma condição necessária para sua consolidação, pois é imprescindível o pertencimento, o compromisso, a abertura para viver outros rituais formativos, o movimento de manter-se conectado pela responsabilidade formativa, pelas relações consigo mesmos e com os outros, e também pelas relações de afeto, partilha e compromisso com seu desenvolvimento pessoal e profissional. Todo engajamento pressupõe estar vinculado, estar em estado de compromisso com alguém ou com um grupo.

Mesmo que o engajamento não seja o foco desta Tese, é um conceito importante na minha trajetória, e tomo esse mesmo entendimento de uma *atitude de engajamento* para pensar a construção da pesquisa como uma articulação entre a mão e a cabeça, entre o fazer e o pensar (Sennett, 2013). De acordo com Silva (2015, p. 81),

as pessoas se engajam nas atividades práticas atingindo um significativo grau de aperfeiçoamento, de tal forma que sua atuação profissional não se limita a uma ação mecânica. Em níveis mais elevados, “as pessoas são capazes de sentir plenamente e pensar profundamente o que estão fazendo e quando o fazem” (Sennett, 2013, p. 30). O desenvolvimento da perícia artesanal, então, permite que as pessoas se relacionem a uma realidade material e orgulhem-se do seu trabalho.

Busquei me inspirar nesta *atitude de engajamento* e de satisfação com o trabalho realizado, quando decidi dar continuidade às pesquisas realizadas anteriormente e me deparei com um momento de incerteza: se deveria permanecer e ampliar a temática que venho estudando desde a graduação, se continuaria no tema que havia me disposto a desenvolver no projeto de ingresso no Doutorado, ou se poderia me “aventurar” em outras temáticas. Nesse momento foi necessário me afastar da Formação de Professores, permitir-me olhar outros campos e analisar curiosamente suas possibilidades de pesquisa.

No primeiro ano de Doutorado, eu me dispus a pesquisar outros temas emergentes na Educação Brasileira, e ousei olhar para outros níveis de ensino, pensar sobre múltiplos sentidos dos conceitos, em diferentes perspectivas, fiz leituras exploratórias, produzi artigos e capítulos de livros. Quando da leitura de minha dissertação, para preparar minha apresentação para a XIII Reunião Científica Regional Sul da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd-Sul, 2020/2021), eu me reencontrei com a Formação de Professores, voltei a ver potência, voltei a enxergar que ainda havia muito a se pesquisar nessa área, e que ainda existiam muitas “arestas” que eu não havia aparado nos conceitos construídos em meus trabalhos anteriores.

Enfim, percebi que meu trabalho artesanal ainda não estava dado por finalizado, eu

ainda poderia ampliá-lo, aperfeiçoá-lo e refazê-lo. Entendi que eu precisava desse tempo de distanciamento para me reencontrar com a Formação de Professores. Essa experiência de “desapego” foi primordial para que eu me convencesse que não faria “mais do mesmo”, mas que poderia, assim como os artífices, amadurecer, pois sem esse tempo o trabalho não me traria satisfação, porque entendo que a “[...] lentidão do tempo artesanal também permite o trabalho de reflexão e imaginação — o que não é facultado pela busca de resultados rápidos” (Sennett, 2013, p. 328).

Nesse sentido, Mills (2009, p. 22), em seu livro *Sobre o artesanato intelectual e outros ensaios*, desenvolve o conceito de “artesanato intelectual” como um processo que perpassa a vida do pesquisador, uma vez que, para esse autor,

[...] o conhecimento é uma escolha tanto de um modo de vida quanto de uma carreira, quer o saiba ou não, o trabalhador intelectual forma-se a si próprio, na medida em que trabalha para o aperfeiçoamento de seu ofício, para realizar suas próprias potencialidades [...]. Isso significa que deve aprender a usar sua experiência de vida em seu trabalho intelectual: examiná-la e interpretá-la continuamente.

Esse constante exercício de aprender com minhas experiências, examinar, interpretar e refazer continuamente constitui um tipo de trabalho artesanal, sempre com um intuito de fazer bem-feito. O artífice se preocupa com o processo e não somente com o produto final, porque a habilidade artesanal se desenvolve no processo do trabalho (Sennett, 2013).

Ao “finalizar” meu processo de construção desta pesquisa, com ênfase na *formação continuada de professores dos AIEF*, tema que apareceu nos resultados das análises de todas as pesquisas que realizei, ainda tenho um sentimento de incompletude. Quem sabe, essa inquietação, como nos traz Mills (2009), vem porque a busca por conhecimento é uma escolha de um modo de vida, é uma busca constante de aperfeiçoamento do ofício, a partir das nossas experiências. Como me inspiro nos artífices, considero que esse artesanato intelectual precisa ter um ponto final, mas, como a pesquisa e a (de)formação se tornaram meu modo de vida, isso estará sempre inacabado, já que, enquanto houver perguntas, haverá pesquisa.

A seguir, apresento a estrutura desta Tese, organizada em seis capítulos. Neste capítulo introdutório, intitulado *Tornar-se pesquisadora: da artesanania ao engajamento na docência/pesquisa*, apresentei uma introdução da tese a partir dos percursos que me fizeram chegar ao problema de pesquisa, e a tese que defendo, mostrando a articulação com minha trajetória acadêmica, o contexto da escrita e os estudos realizados anteriormente.

No segundo capítulo, *A formação continuada de professores: “a escola e a universidade precisam estar juntas”*, apresento um breve histórico sobre a formação continuada no Brasil, com ênfase nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

No terceiro capítulo, *A formação continuada de professores: uma questão de memória*, faço a revisão de literatura sobre as pesquisas em âmbito nacional, relacionadas ao tema, utilizando-as como suporte para entender, justificar e problematizar o tema em estudo, bem como, analisar os materiais da pesquisa e complexificar os seus resultados. Busquei mostrar uma memória da produção acadêmica.

No quarto capítulo, intitulado *Escolhas teórico-metodológicas: um trabalho artesanal*, apresento e justifico a opção pela produção de dados a partir da constituição de um *corpus* de pesquisa (materiais produzidos com questionário *on-line* e nas duas fases do LABDOC - AIEF (2022 e 2023)). Também contextualizo a cidade de São Leopoldo/RS como espaço de pesquisa e justifico a escolha dos sujeitos participantes. Finalizo apresentando a perspectiva teórica escolhida, as ferramentas analíticas, inspiradas no cuidado de si e na análise de discurso, bem como discorro sobre outros conceitos/ferramentas, tais como a hipercrítica, exercício de pensamento, artesanaria, coformação. Além disso, abordo o modo como o material empírico foi organizado e analisado e os pressupostos éticos.

No quinto capítulo, intitulado *A (de)formação continuada como forma de vida docente: por uma outra cultura formativa*, apresento as análises desenvolvidas a partir do material empírico em articulação com o referencial teórico escolhido. Identifiquei nos momentos de experiência coformativa e nos experimentos modos de viver e experienciar a formação continuada na relação universidade e escola. Dentre os resultados principais destaquei a necessidade de uma outra cultura formativa, de outro tipo de formação inicial e continuada; os caminhos para a constituição de um laboratório de docências experiencial e experimental, as especificidades da docência nos AIEF; a importância da intencionalidade e da responsabilidade pedagógica, do acolhimento, das concepções de ensino e aprendizagem, bem como o processo de transformação, (de)formação e as experiências relatados pelas pesquisadoras participantes.

No sexto capítulo, intitulado *Sobre afiar as ferramentas do artífice: um processo lento de metamorfose*, aponto as considerações finais e como o processo de construir uma pesquisa me transformou como pesquisadora, levando a um tipo de metamorfose.



**A formação continuada de professores:**  
*“A escola e a universidade precisam estar juntas”*

## 2 A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: “A ESCOLA E A UNIVERSIDADE PRECISAM ESTAR JUNTAS”

*“A escola e a universidade precisam estar juntas, para ambas se auxiliarem”<sup>25</sup>*  
(Pesquisadora da Escola - AIEF3, 2022).

*“E quando surgiu essa oportunidade, eu disse: ‘Ah, agora eu vou me atirar aí’. Então estou muito feliz de estar aqui, assim, de estar conseguindo também esse diálogo com a Universidade. Junto com a universidade”* (Pesquisadora da Escola - AIEF22, 2022).

Início este capítulo de revisão de literatura com dois excertos do material analítico em que as pesquisadoras da escola apontam o que muitas das pesquisas, aqui descritas, também evidenciam: a necessidade de escola e universidade estarem juntas. É necessário um trabalho conjunto, em parceria e com cooperação, no qual ambas as instituições se auxiliem, dialoguem e construam uma via de mão dupla. No entanto, pretendo mostrar nesta Tese que não basta estar juntas em um movimento hierárquico de saberes, é preciso estar COM as professoras e professores, na criação de um espaço aberto para exposição. E buscar romper com essa barreira (teórico-prática) que tem nos separado em polos opostos. A pesquisa em laboratório como processo de (de)formação foi minha aposta para pensar de outros modos esse “falso problema” que de acordo com Veiga-Neto (2008, p. 7) “[...] produz efeitos no campo acadêmico, nos desenhos curriculares e nos cursos de formação de professores”, mas argumenta que é um falso problema, uma vez que desaparece se mudarmos as bases sobre as quais foi construído.

Ao pensar na relação universidade e escola para analisar a formação continuada de professores, não tenho a pretensão de buscar exatamente o momento em que o termo começa a ser utilizado, ou de construir uma história linear da formação, mas objetivo olhar para as condições de possibilidade que fizeram possível pensar o que se pensa sobre o tema desta pesquisa, pois “[...] não se trata de onde ele veio, *mas como/de que maneira e em que ponto surge*” (Veiga-Neto, 2016, p. 61, grifos do autor) e como ganhou força e um *status* de verdade.

Diferentes pesquisas nacionais e internacionais (Reali; Tancredi, 2005; Shulman, 2005; Nóvoa, 2009; García, 2010; Zeichner, 2010; Tardif, 2012; Tauchen; Devecchi, 2016) têm apontado a necessidade e a importância de que a formação inicial e continuada se estabeleçam na relação universidade e escola. Quando se pensa em formação continuada e na relação universidade e escola, algo recorrente nas pesquisas é a relação de serviço, ou seja, a universidade oferecendo a formação para a escola.

---

<sup>25</sup> Optei por utilizar o itálico nas citações do material analítico.



A relação universidade e escola, nesta pesquisa, altera as relações que se estabelecem entre pesquisadoras da universidade e pesquisadoras da escola nas experiências compartilhadas no LABDOC-AIEF. Nesse sentido, a partir de uma primeira organização do material empírico desta pesquisa, produzido a partir de um questionário *on-line*<sup>26</sup> preliminar, percebemos que existem quatro entendimentos dos professores sobre como acontece a formação continuada na relação universidade e escola: (1) cursos de extensão, palestras ministradas por professores universitários, cursos de curta duração presenciais ou *on-line*, palestras com professores pesquisadores internacionais ou referência sobre um tema, contratados pelas redes para eventos de formação; (2) cursos oferecidos a distância ofertados por diferentes instituições, os professores apontam que precisam cumprir a carga horária de formação, que na pandemia se intensificou, também apontam a importância desses cursos para futuras seleções em concursos públicos; (3) parcerias tanto para que professores das redes possam cursar uma pós-graduação (*stricto* ou *lato sensu*) ou fazerem cursos de especialização, quanto no sentido de que haja oferecimento de uma segunda licenciatura mais acessível e, ainda, que haja oportunidade de participação em grupos de pesquisa; e (4) participação em programas como o Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), PIBID e RP.

Entendo que o PIBID<sup>27</sup> é efeito das políticas anteriores<sup>28</sup> que contemplavam a relação universidade e escola, mas que foram desenvolvidas de forma menos abrangente e sem continuidade. A partir da primeira organização do entendimento dos professores sobre formação continuada na relação universidade e escola, escolhi contextualizar a emergência dessa relação a partir do ano 2007 com a abertura dos primeiros Editais do PIBID. Essa escolha se deu por ser o primeiro programa que busca não hierarquizar a universidade e a escola, pois traz a escola como coformadora de seus futuros professores. Também se deu em razão da importância desse programa para o fortalecimento dessa relação, pois envolve professores universitários, professores das escolas e licenciandos. Segundo Deimling e Reali (2021, p. 2542), as pesquisas têm demonstrado que há

[...] a atuação deste Programa na criação de um fluxo de mão dupla entre academia e o contexto escolar, contribuindo para o fortalecimento da colaboração entre essas duas esferas e trazendo melhorias tanto para a formação inicial dos licenciandos quanto

<sup>26</sup> O questionário *on-line* será descrito no capítulo teórico-metodológico.

<sup>27</sup> O programa foi criado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), por meio do Decreto nº 7.219/2010, com a finalidade de fomentar a iniciação à docência e qualificar a formação inicial. Esse primeiro edital contemplava as Universidades Federais; somente a partir de 2010 passou a abranger também as Universidades Comunitárias e Estaduais. Disponível em: [gov.br/capes/pt-br](http://gov.br/capes/pt-br). Acesso em: 08 jul. 2024.

<sup>28</sup> Esse histórico será desenvolvido na seção 2.1.

para a formação continuada dos docentes envolvidos. Corroborando com esses trabalhos e avançando nesse debate, os participantes entrevistados neste estudo entendem que, para que o PIBID seja desenvolvido numa perspectiva colaborativa, é necessária não apenas a mudança de atitude e de atuação da universidade perante a formação docente, mas, igualmente, um maior comprometimento e envolvimento das escolas parceiras no desenvolvimento do Projeto.

A importância desse investimento tanto financeiro<sup>29</sup> quanto em relação à carga horária dedicada para a formação foi evidenciada em diversas pesquisas (Fabris, 2011-2016; André, 2012; Felício, 2014; Gatti *et al.* 2014; Neves, 2014; Brodbeck, 2015; Dal’Igna; Fabris, 2015; Oliveira, 2015; Bahia, 2017; Oliveira; Rezende; Carneiro, 2021, entre outros) com resultados positivos, mas que também apontaram limitações nas experiências em diversos estados e universidades. Uma das maiores recorrências nas pesquisas é que o programa proporciona que os licenciandos possam “[...] aprender com a experiência dos professores da escola e também pela observação das práticas construídas em ambas as instituições, conseguindo de alguma forma mobilizar novas formas de ensinar e aprender dentro do contexto escolar” (Bahia, 2017, p. 15).

Além de visar ao incentivo à formação de professores em nível superior para Educação Básica e contribuir para a valorização do magistério, o PIBID apresenta como metas “[...] incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como coformadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério<sup>30</sup>”. Oliveira (2015) analisou que

[...] nos documentos [do PIBID] existe um grande investimento no sentido da integração e articulação da universidade com a escola, ficou claro que os pibidianos não possuem apenas a incumbência de movimentar as escolas, mas também as suas licenciaturas, motivando seus colegas a participar das atividades de formação desenvolvidas pelo PIBID (Oliveira, 2015, p. 167).

---

<sup>29</sup> A CAPES concede 4 modalidades de bolsa (que foram reajustadas no ano de 2023): 1) bolsa de iniciação à docência: para aluno regularmente matriculado em curso de licenciatura que integra o projeto institucional da instituição de educação superior, com dedicação de carga horária mínima de trinta horas mensais ao PIBID, cujo valor da bolsa é R\$ 700,00 (setecentos reais); 2) Professor supervisor: para o docente da escola de educação básica das redes públicas de ensino que integra o projeto institucional, responsável por acompanhar e supervisionar as atividades dos bolsistas de iniciação à docência, sendo o valor da bolsa R\$ 1.100,00 (mil e cem reais); 3) Coordenador de área: para o professor da instituição de educação superior responsável pelas seguintes atividades: a) planejamento, organização e execução das atividades de iniciação à docência em sua área de atuação acadêmica; b) acompanhamento, orientação e avaliação dos bolsistas estudantes de licenciatura; e c) articulação e diálogo com as escolas públicas nas quais os bolsistas exerçam suas atividades; nessa modalidade é paga uma bolsa no valor de R\$ 2.000,00 (dois mil reais); 4) Coordenador institucional: para o professor de instituição de educação superior responsável perante a CAPES por garantir e acompanhar o planejamento, a organização e a execução das atividades de iniciação à docência previstas no projeto de sua instituição, que zele por sua unidade e qualidade. Valor da bolsa: R\$ 2.100,00 (dois mil e cem reais). Disponível em: [gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/pibid/pibid](http://gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/pibid/pibid). Acesso em: 08 jul. 2024.

<sup>30</sup> Disponível em: [ufrgs.br/pibideducampolitoral/o-pibid/](http://ufrgs.br/pibideducampolitoral/o-pibid/). Acesso em: 08 jul. 2024.



Esse programa foi o primeiro que tinha como um de seus objetivos principais a relação universidade e escola. Além de visar ao incentivo à formação de professores em nível superior para educação básica e contribuir para a valorização do magistério, o PIBID tem por objetivos:

I - incentivar a formação de professores da educação básica em nível superior e fortalecer os cursos de licenciatura das IES participantes; II - enriquecer a formação teórico-prática de estudantes de cursos de licenciatura; III - promover a integração entre a educação superior e a educação básica, estabelecendo a colaboração mútua entre IES, redes de ensino e escolas em prol da formação inicial de professores; IV - inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação básica, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências pedagógicas de caráter inovador e interdisciplinar; V - valorizar as escolas públicas de educação básica como espaço privilegiado dos processos de formação inicial para o magistério, mobilizando seus professores como coformadores dos futuros docentes; VI - contribuir para a construção e a valorização da identidade profissional docente dos licenciandos; VII - induzir a pesquisa, a extensão e a produção acadêmica, de modo colaborativo, com base no contexto escolar; VIII - contribuir para o aprimoramento de projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura das IES, a partir das experiências do PIBID; e IX - propiciar aos estudantes de licenciatura a vivência da cultura escolar e do magistério, por meio da apropriação e da reflexão sobre instrumentos, saberes e peculiaridades do trabalho docente<sup>31</sup>.

Esses objetivos vão ao encontro das necessidades que a formação inicial de professores tem mostrado, uma vez que os estágios obrigatórios e as horas de atividades na escola muitas vezes se apresentam insuficientes para estudantes que não têm contato com a escola. A relação entre a universidade e a escola durante a formação inicial docente também se mostrou importante para que os estudantes atribuam significados ao que estão estudando e consigam fazer ligações entre os conhecimentos adquiridos nos cursos universitários e as reflexões realizadas tanto na universidade quanto na escola, buscando aprender com a experiência dos professores da escola e também pela observação das práticas construídas em ambas as instituições, conseguindo de alguma forma mobilizar novas maneira de ensinar e aprender dentro do contexto escolar.

De acordo com André (2012, p. 15), em sua pesquisa sobre as políticas e programas de apoio aos professores iniciantes no Brasil, a criação do PIBID/CAPES teve um diferencial que

[...] é a concessão de bolsas não só a alunos e professores das universidades, mas também a professores de escolas públicas que acompanham as atividades dos bolsistas no espaço escolar, atuando assim como coformadores no processo de iniciação à docência, em articulação com o formador da universidade.

---

<sup>31</sup> Disponível em: [gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/pibid/pibid](http://gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/pibid/pibid). Acesso em: 08 jul. 2024.

Nesse contexto, em 2013, além do PIBID havia três programas<sup>32</sup>: Prodocência; Observatório da Educação; e PARFOR focados na formação inicial e continuada de professores. Mesmo com resultados de pesquisas com bons achados, o PIBID ao longo de seu tempo de duração passou por diversas mudanças, por questões governamentais e orçamentárias, mas se manteve ativo. Atualmente, o PIBID é definido como

[...] uma ação da Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação (MEC) que visa a proporcionar aos discentes na primeira metade do curso de licenciatura uma aproximação prática com o cotidiano das escolas públicas de educação básica e com o contexto em que elas estão inseridas<sup>33</sup>.

Pesquisas desenvolvidas por Bernadette Gatti e seus colaboradores têm mapeado os efeitos do PIBID em dimensão nacional. Uma das pesquisas abrangeu 16.223 licenciando bolsistas do PIBID e 4.892 coordenadores de área, coordenadores institucionais e professores supervisores das escolas, por meio de questionários *on-line*, contendo questões abertas e fechadas. Algumas das principais conclusões apontadas no estudo focam:

[...] a) na valorização e revitalização das licenciaturas; b) na geração de questionamentos sobre o currículo dos cursos e dos estágios levando a repensar essas atividades, buscando maior integração entre saberes da ciência com a ciência da educação; c) no conduzir ao contato direto dos bolsistas já nos inícios de seu curso com a escola pública favorecendo aproximação mais consistente entre teoria da prática; c) prover a aproximação dos docentes das instituições de ensino superior com as escolas e as práticas docentes; d) criando estímulo ao desenvolvimento de estratégias de ensino diversificadas e motivadoras; e) levando a um diálogo concreto e mais efetivo entre as formadoras de professores e as escolas públicas de educação básica, renovando práticas e reflexões teóricas nas graduações (Gatti *et al.*, 2019).

---

<sup>32</sup> “O Prodocência é um programa de consolidação das licenciaturas que visa ao fomento à inovação e à elevação da qualidade dos cursos de formação para o magistério da educação básica, na perspectiva de valorização da carreira docente. O OBEDUC, resultado da parceria entre a CAPES, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), foi instituído pelo decreto presidencial n. 5.803, de 8 de junho de 2006, com o objetivo de fomentar estudos e pesquisas em educação, que utilizem a infraestrutura disponível das instituições de educação superior e as bases de dados existentes no INEP. O programa visa, principalmente, a proporcionar a articulação entre pós-graduação, licenciaturas e escolas de educação básica e estimular a produção acadêmica e a formação de recursos pós-graduados, em nível de mestrado e doutorado. [...] O PARFOR, na modalidade presencial, é um programa emergencial criado em 2009 e implantado em regime de colaboração entre a CAPES, os estados, os municípios, o Distrito Federal e as instituições de educação superior. Ele visa a fomentar a oferta de turmas especiais em cursos de licenciatura, para os docentes e os tradutores da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) já em exercício e não portadores de diploma de curso superior; segunda licenciatura, para professores licenciados, já em exercício há pelo menos três anos na rede pública de educação básica e que atuam em área distinta de sua formação inicial; e formação pedagógica, para professores ou tradutores intérpretes de LIBRAS já em exercício, mas não licenciados” (Nacarato, 2016, p. 707-708).

<sup>33</sup> Disponível em: [gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/pibid/pibid](http://gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/pibid/pibid). Acesso em: 08 jul. 2024.

Além disso, é possível dizer que o programa em questão tem gerado alterações curriculares em alguns casos (Aparício, 2011; Prado, 2016; Andrade, 2019).

No ano de 2024, a CAPES conta com sete<sup>34</sup> Programas: PIBID, RP, PARFOR, Prof Licenciatura, Programa de Apoio a Eventos no País para a Educação Básica (PAEP-EB), PARFOR Equidade e Cooperação Internacional. A partir da emergência do PIBID, muitas pesquisas foram realizadas reforçando a importância do fortalecimento da relação universidade e escola (Fetzner; Souza, 2012; Bergamaschi; Almeida, 2013; Gatti *et al.*, 2014) e principalmente trazendo que não só os licenciandos eram beneficiados, mas também os professores das escolas por meio da experiência compartilhada com os bolsistas no dia a dia da sala de aula. Ademais, a partir da formação continuada, participando das formações oferecidas pelo PIBID<sup>35</sup>.

As pesquisas realizadas por Fabris e Oliveira (2013) em *blogs* nos quais bolsistas postavam suas atividades por meio de fotos e filmagens, mostraram a participação dos professores das escolas nas palestras, cursos e atividades propostas pelo programa. Isso indica

---

<sup>34</sup> O Programa de Residência Pedagógica é um programa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, que tem por finalidade fomentar projetos institucionais de residência pedagógica implementados por Instituições de Ensino Superior, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação inicial de professores da educação básica nos cursos de licenciatura. Tem por objetivos: Fortalecer e aprofundar a formação teórico-prática de estudantes de cursos de licenciatura; Contribuir para a construção da identidade profissional docente dos licenciandos; Estabelecer corresponsabilidade entre IES, redes de ensino e escolas na formação inicial de professores; Valorizar a experiência dos professores da educação básica na preparação dos licenciandos para a sua futura atuação profissional; Induzir a pesquisa colaborativa e a produção acadêmica com base nas experiências vivenciadas em sala de aula. O Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) é uma ação da CAPES que visa a induzir e fomentar a oferta de educação superior, gratuita e de qualidade, para profissionais do magistério que estejam no exercício da docência na rede pública de educação básica e que não possuem a formação específica na área em que atuam em sala de aula. O Programa de Fomento à Formação de Professores da Educação Básica (ProF Licenciatura) é uma ação da CAPES que visa a fomentar, nas Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras, a formação de professores para a educação básica e a melhoria da qualidade da formação nos cursos de licenciatura. O fomento do ProF Licenciatura consiste no apoio à realização das atividades dos projetos aprovados pelo Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e pelo Programa de Residência Pedagógica da CAPES, por meio da concessão de recursos de custeio às instituições, a serem destinados às atividades estabelecidas no projeto institucional que envolvam os licenciandos participantes do projeto e o acompanhamento das suas atividades, nas escolas, pelos coordenadores, docentes orientadores, supervisores e preceptores. Ações de Cooperação Internacional de Formação de Professores da Educação Básica. Programa de Desenvolvimento de Profissionais da Educação Básica no Canadá; Programa de Desenvolvimento de Profissionais da Educação Básica na Irlanda; Programa de Desenvolvimento Profissional para Professores de Língua Inglesa nos Estados Unidos (PDPI). PARFOR Equidade é uma ação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), idealizada junto à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão (SECADI/MEC).

“Programa de Apoio a Eventos no País para a Educação Básica (PAEP-EB) é um programa que concede apoio financeiro à realização de eventos de curta duração no país, de caráter acadêmico, científico, tecnológico ou de extensão universitária, com envolvimento de pesquisadores; docentes e discentes de cursos de licenciatura e de pós-graduação; e de profissionais da rede pública de educação básica. Disponível em: [gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/pibid/pibid](http://gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/pibid/pibid). Acesso em: 08 jul. 2024.

<sup>35</sup> Em 2024, a nova Portaria Capes 90/2024 instituiu uma quarta modalidade de bolsa (Coordenador de Área de Gestão de Processos Educacionais) e retomou muitos elementos da versão original do Programa. Em relação ao RP, até o presente momento, não foi aberto novo Edital Capes nem instituída nova Portaria.

que os professores das escolas também tiveram a oportunidade de participar de formações continuadas por meio das ações realizadas pelo PIBID. Nesse sentido,

ficou claro que os bolsistas possuem a incumbência de movimentar não apenas as escolas, mas também as suas licenciaturas, motivando seus colegas a participar das atividades de formação desenvolvidas pelo PIBID. [...] tornando as aulas mais interessantes e dinâmicas. O estímulo às perguntas, às experiências, à participação, à integração e às atividades práticas mostra o quanto os atores envolvidos buscam deslocar as práticas para uma ação constante e sistemática, desacomodando a escola [...] (Fabris; Oliveira, 2013, p. 438).

Essas escolhas e pesquisas me ajudam a explicitar algumas condições de possibilidade para que haja o fortalecimento e de certa forma a emergência da relação universidade e escola para que esse fosse o critério tanto para o meu recorte temporal quanto para constituir a temática desta pesquisa.

A proposta inicial do LABDOC era ter a participação de pibidianos e residentes das licenciaturas, mas isso não se efetivou por falta de adesão dos licenciandos. De toda forma, esse fato não impediu de ter movimentos que tocam a relação universidade e escola, a partir das conexões entre pesquisadores da universidade e pesquisadores da escola. Pensar a formação continuada em laboratório exigiu que repensássemos essas relações, para que pudéssemos vivenciar uma formação que se afastasse do que os professores, que responderam ao questionário preliminar desta pesquisa, apontaram como formações que não faziam sentido para sua docência.

Dito isso, na próxima seção, faço uma breve historicização sobre a formação de professores no Brasil, esse é um exercício de desconstrução, pois, na perspectiva que me aproximo, o único *a priori* é o histórico e a suspeita sobre a invenção das verdades que constituem os discursos sobre o que entendemos por formação de professores na contemporaneidade. Assim, “[...] para que um discurso seja legítimo e para que ele possa existir, para que o sujeito possa dizer alguma coisa em um determinado momento, são necessárias condições materiais de existência que irão atribuir um estatuto de verdade ao próprio discurso” (Costa, 2020, p. 3). Esse é o desafio da parte que segue: mostrar como a formação continuada foi sendo gestada a partir de algumas condições de possibilidades.

## 2.1 FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL NO BRASIL

[...] a formação de professores não emergiu de um projeto que supostamente teria sido posto em prática, mas de práticas que, examinadas e devidamente teorizadas,

transformaram-se em condição imprescindível para a formação e o aperfeiçoamento de uma maquinaria disciplinar, que é a Escola Moderna (Santos, 2006, p. 111).

Nesta seção busquei examinar alguns aspectos da história da formação de professores, que, de acordo com Santos (2006, p. 110), está situada “[...] no interstício que se forma na mudança da sociedade de soberania para a sociedade de disciplinas”. Proponho-me nesta Tese a apresentar algumas condições de possibilidade sem a pretensão de descrever a história linearmente. Com o auxílio de diversos autores, em especial a tese de Santos (2006, p. 110), buscarei expor aspectos históricos da formação de professores, dividida pelo autor em dois aspectos: “[...] primeiro que não há um pensador genial que teria num momento de luz concebido algo como um curso para formar professores e depois teria colocado essa ideia genial em prática; e, segundo, [...] que foram determinadas práticas que constituíram determinados sujeitos [...]”.

Nesse sentido, também não é possível negar que para muitos exista uma chamada “história universal da formação de professores”, que, segundo alguns historiadores, teria emergido na “França do século XVII para o século XVIII e que, por um milagre do progresso, teria evoluído e se espalhado para o resto do mundo” (Santos, 2006, p. 119). Já no Brasil, deu-se através da criação de Escolas Normais, na primeira metade do século XIX, quando já haviam emergido há cerca de um século, na Europa. De acordo com Briquet (1944, p. 13), “[...] fundase, em 1835, a primeira Escola Normal do país, na cidade de Niterói, sendo o exemplo seguido pela Bahia, em 1842, e por São Paulo e Rio de Janeiro, no ano de 1880”. De acordo com Bittencourt (1946), o primeiro curso superior para formar professores (licenciatura) foi instituído na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, em 1934.

Os estudos de Santos (2006, p. 92) me ajudaram a entender a emergência da formação continuada a partir do que o autor chama de dois vestígios, a saber:

[...] um que se forma com a passagem da sociedade de soberania para a sociedade disciplinar, em que emerge a chamada formação de professores; e outro que se forma com a passagem da sociedade disciplinar para a sociedade de normalização, em que se inicia a formação das condições de possibilidade para a emergência da formação continuada.

Dentre os principais acontecimentos na história da formação, selecionei os que são considerados basilares. No século XVIII, os jesuítas foram expulsos do Brasil e foram instituídas as chamadas aulas régias. “A partir de aulas fragmentadas e desconexas, deu-se paulatinamente a padronização da educação escolar brasileira, incluindo-se nesse processo a instauração e funcionamento do chamado ensino mútuo e, também, da Escola Normal” (Santos,

2006, p. 123). Essa padronização deu início ao chamado ensino mútuo, no século XIX. Porém, é “[...] o intervalo de um século, que separa a criação das primeiras Escolas Normais da criação da licenciatura, que constitui o ponto de partida [...] da lenta formação e transformação do que estou chamando de séries discursivas pró-formação” (Santos, 2006, p. 128).

Para dar continuidade a esse apanhado histórico, utilizo-me dos estudos que realizei no início desta pesquisa, intitulado *Professores do Brasil: novos cenários de formação*, produzido por Gatti *et al.* (2019). A partir dessa obra, organizei um breve *histórico da formação de professores*.

Segundo Gatti *et al.* (2019), de modo geral, o processo formativo de professores no Brasil foi lento e em sua constituição inicial contou com poucos espaços institucionais e professores que eram leigos ou tinham pouca formação, quando não a tinham em diferente área daquela em que atuavam. Olhando-se para a historicidade dos fatos, no período colonial, não havia o oferecimento de formação, pois havia a ideia de que o país era um espaço a ser explorado; não um lugar de investimentos. Nessa época, os jesuítas com suas escolas se ocupavam do papel de mestres e ensinavam as primeiras letras.

Saviani (2009) explica que foi no início do século XIX, com o surgimento das escolas de ensino mútuo, que se começou a pensar na necessidade de que os professores aprendessem sobre métodos, já que essas escolas aplicavam o método Lancaster, empregado na Inglaterra nos séculos XVIII e XIX, que pregava que um aluno treinado ou muito adiantado poderia ensinar — sob supervisão — a outros alunos. Esse período não fazia referência especificamente à formação de professores, mas era uma oportunidade de pensar sobre um método. Não era uma escola de formação, era um tipo de formação voltada para a prática.

Apenas após a reforma constitucional de 1834, é que as províncias criaram as escolas normais. Tanuri (2000) registra que, em 1867, existiam quatro instituições dessa natureza, dadas às dificuldades de se estabelecer e manter escolas em funcionamento. Nessa época, havia ainda o princípio de formação por observação, uma vez que nas salas estava a figura do adjunto, que trabalhava ao lado do regente de classe para com ele aprender. Somente uma década depois é que há valorização das escolas normais.

Na perspectiva de Gatti *et al.* (2019), o discurso favorável à educação como prioridade do governo começa no período imperial, com as elites governamentais republicanas, que inserem nesse contexto ideias liberais sobre democratização e obrigatoriedade do ensino primário. Em um cenário de agitação tanto político quanto cultural, as questões relativas ao ensino não frutificaram em razão dos tensionamentos da Primeira República. No início, as

escolas normais possuem ciclos de formação geral e profissional. Porém, na Primeira República seu currículo mudou, pois estava mais voltado para os conhecimentos necessários para lecionar as primeiras letras (Tanuri, 2000; Saviani, 2009).

Conforme Gatti *et al.* (2019), na década de 30, há mudança no cenário da formação de professores com o surgimento dos institutos de educação, que visavam à abertura ao ensino e à pesquisa, bem como a questões didático-pedagógicas. Com uma instituição no Rio de Janeiro e outra em São Paulo, ambos contavam com Escolas de Professores.

Assim, o número de escolas era reduzido e as primeiras pessoas encarregadas de ensinar eram, como dito, leigas ou tinham pouca formação. No final de 1930, a licenciatura aparece como uma extensão do bacharelado, mas era ofertada em poucas faculdades e universidades, e as aulas eram ministradas por professores de diferentes áreas, normalmente lecionando em disciplinas de natureza diversa de sua formação, além de não ter enfoque didático-pedagógico.

Em 1950, metade da população ainda era analfabeta. Foi nessa época que começaram a se expandir as Escolas Normais para formação de professores para atuarem nos AIEF brasileiros (Tanuri, 2000).

A fim de superar as dificuldades e deficiências das escolas normais, houve a criação dos Institutos de Educação, para elevar a formação, disponibilizando a etapa do ensino secundário (médio) e dando origem aos cursos de Pedagogia e Educação em nível superior. Isso acontece primeiramente no Rio de Janeiro e São Paulo; posteriormente no Distrito Federal. De toda forma, ainda eram poucas as escolas normais e os institutos, já que a maior necessidade era a educação primária (Gatti *et al.*, 2019). Somente após a promulgação da Lei nº 9.394/96, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (Brasil, 1996), a formação técnica de professores nas escolas normais começou a ser extinta e substituída pela formação superior definitivamente.

Em relação ao currículo também aconteceram diversas mudanças, dentre elas a criação de habilitação para a EI, e posteriormente — em 1970 — houve a transformação de todo o curso com apenas uma habilitação do ensino médio geral, com redução em seu currículo de vários aspectos formativos relativos à formação de professores para atuar nos primeiros anos da educação básica, sendo considerado que a identidade dos cursos normais no que diz respeito à finalidade foi perdida (Gatti *et al.*, 2019).

No período militar, com as políticas de desenvolvimento econômico, foi percebida a necessidade do desenvolvimento paralelo da educação, que tinha objetivo de suprir as novas demandas profissionais surgidas com as novas empresas e indústrias. Ainda assim, não houve



financiamento federal adequado, ficando os estados com essa responsabilidade, o que acentuou as desigualdades regionais. Nesse período, o foco eram os cursos profissionalizantes (Gatti *et al.*, 2019).

Gatti *et al.* (2019) argumentam que, em 1964, os dados do Censo Escolar mostram que, dentre os professores do curso primário (1ª a 4ª série), apenas 56% possuíam curso de formação para a docência e, entre os leigos, 72% tinham apenas o primário; e uma parte deles, o primário incompleto. Isso reflete a falta de políticas públicas do período.

Os autores explicam que, no período em questão, as licenciaturas especializadas em disciplinas eram orientadas pelo currículo mínimo, em razão das normatizações do Conselho Nacional de Educação (CNE) e da vigência do Registro de Professor no MEC. As normativas da época permitiam ao licenciado dar aulas em disciplinas diferentes das de sua formação (Gatti *et al.*, 2019).

Entre os anos 1960 e meados dos anos 1980, há a expansão das instituições particulares, que oferecem formação de professores em níveis médio e superior, e também a realização dos exames de suficiência e cursos de formação complementar, isso após as reformas ocorridas em 1971. Inicia-se também uma especialização maior nos cursos de Pedagogia com habilitação nas diversas áreas de atuação na escola (Gatti *et al.*, 2019).

No fim da década de 70, com os movimentos sociais pela redemocratização, surgem novas preocupações com o ensino e um novo ciclo de disputas por sua universalização e qualificação, dada à constatação da exclusão escolar ainda presente para parte da população. Nesse contexto, a Conferência Brasileira de Educação (ICBE) em 1980 produz documentos e análises importantes sobre a situação da educação no país, ainda no período da ditadura. Apesar das preocupações, apenas nos anos 90 o movimento pela educação como política pública federal ganha força, embora seu tratamento em políticas seja considerado controverso e com instabilidades e inconstâncias (Gatti *et al.*, 2019).

Também na década de 80 surgiram os Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério/CEFAM como uma proposta de aperfeiçoar o magistério. Foram implantadas propostas curriculares para formação em tempo integral e bolsas de estudos para futuros professores, o que foi extinto após a LDBEN (1996), porque ela propõe a formação superior dos professores (Gatti *et al.*, 2019).

Por esta Tese ter relações com os AIEF considere importante contextualizar o curso de Pedagogia no Brasil.



**Sobre o curso de Pedagogia no Brasil:** esse curso passou por grandes mudanças<sup>36</sup> desde a sua criação em 1939. Fundamentada nos estudos de Lima (2015) e Neves (2016), sistematizei essas mudanças, conforme apresento nos Quadro 2 e Quadro 3.

Quadro 2 - Curso de Pedagogia no Brasil

|                                                        |                                                         |                                                                |                                                                       |                                                    |                                                                                                    |
|--------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Década de 30: criação do curso de Pedagogia no Brasil. | Década de 60: primeiro momento - Parecer CFE nº 251/62. | Década de 60: segundo momento - Reforma Universitária de 1968. | Década de 80: debate pedagógico sobre os rumos do curso de Pedagogia. | Década de 90: o curso de Pedagogia e a nova LDBEN. | Década de 2000 em diante: Criação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia. |
|--------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------|

Fonte: Elaborado pela autora (2023) a partir dos estudos de Lima (2015).

Quadro 3 - Curso de Pedagogia no Brasil

|                                                                                                                                                                                                 |                                                                                                                                                                           |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |                                                                                                                                                                                              |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1) O Decreto-Lei de 1939 institui o curso, que se propõe a formar bacharéis e licenciados na modalidade conhecida como 3+1: três anos de formação voltada ao bacharel e um ano de licenciatura. | 2) Parecer do Conselho Federal de Educação - CFE nº 251/62, que institui um currículo mínimo ao curso.                                                                    | 3) Parecer CFE nº 252/67, pós-golpe civil-militar, estabelece as especialidades a serem formadas no curso, não mais um pedagogo generalista.                                                                                                                                                                                                                          | 4) Resolução CNE nº 5/2005 fixa novas diretrizes e indica que é preciso formar para o exercício da docência, deixando as especialidades para serem desenvolvidas em cursos de pós-graduação. |
| 5) A Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, trata dos procedimentos de monitoramento e supervisão de instituições de ensino superior e cursos superiores de graduação e pós-graduação.   | 6) Resolução CNE nº 2/2015, que legisla sobre os cursos de licenciatura, compreendendo-os como formação inicial de professores, e sobre os cursos de formação continuada. | 7) A Resolução CNE/CP nº 1, de 2 de janeiro de 2024, altera o artigo 27 da Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica. A nova resolução institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). |                                                                                                                                                                                              |

Fonte: Elaborado pela autora (2024) a partir de Neves (2016, p. 67).

Essa sistematização ajuda a entender as principais mudanças. No que tange às políticas e aos programas para formação de professores, é possível compreender, conforme Gatti *et al.*

<sup>36</sup> Ver: Lima (2015) e Neves (2016).

(2019), que a LDBEN (1996) em 2013 reinseriu a possibilidade da formação de professores para a EI e para os AIEF na modalidade normal em nível médio, pela Lei nº 12.796/2013, o que foi reafirmado pela Lei nº 13.415/2017 (Gatti *et al.*, 2019). Assim, a LDBEN propõe que professores para a educação básica sejam formados nos Institutos Superiores de Educação e nas Escolas Normais Superiores, podendo ocorrer dentro ou fora de universidades e também mediante orientações do CNE.

No entanto, a maioria das mudanças propostas não ocorreram da forma como foram pensadas, mantendo esses cursos, em sua maioria, no seu formato anterior, com prevalência de formação na área disciplinar. Em 2015 essa questão foi retomada pelo CNE (Gatti *et al.*, 2019).

O Parecer CNE/CP nº 115/1999, que trata dos Institutos Superiores de Educação, procura superar as deficiências apontadas como prejudiciais à qualidade da formação dos professores, principalmente na dificuldade da dicotomização da teoria e prática. Isso tem sido discutido sistematicamente na trajetória dos cursos, mesmo que com formas diversificadas.

Especificamente pensando sobre o curso de Pedagogia, Gatti *et al.* (2019) explicam que, desde o início, a principal marca do curso foi a formação de especialistas em educação, cujo currículo, quando bacharelado, tinha características básicas dessa certificação; quando licenciatura, seguia o modelo das demais áreas, apresentando um ano de formação mais específica para a docência no Ensino Médio normal. Com a promulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais, o curso deixa de ter duas certificações e torna-se integrado, tendo a responsabilidade de formar professores para a EI e para os AIEF, formação que alguns desses cursos já faziam com autorização do antigo Conselho Federal de Educação (ainda com um entendimento hierárquico entre a formação de professores para escolas normais e habilitação magistério; e professores para a EI e AIEF).

Os estudos de Gatti *et al.* (2019) mostram que, embora a formação para a docência seja o eixo no curso de Pedagogia, há uma diferença entre formar um professor de EI e um professor alfabetizador; e formar para outras especialidades ou níveis mais avançados de ensino ou para funções correlatas especializadas. Segundo os autores, as diretrizes estabeleceram um conjunto de aptidões que o professor deve levar em consideração em relação às peculiaridades a serem trabalhadas, mas essas não estavam no panorama de discussões dos legisladores implicados na questão.

**Sobre as políticas e programas para formação de professores:** as Diretrizes aprovadas em 2006 contribuíram para aprimorar o sistema de formação de professores, mas as normativas que permanecem são amplas e insuficientes para responder a questões mais gerais

e específicas da formação, como o papel da licenciatura, por exemplo. Outra questão é o aspecto da representação social, pois identificar-se como pedagogo parece vir em detrimento de ser professor, o que enfraquece a força social da classe de professores que atuam na EI e nos AIEF (Gatti *et al.*, 2019).

Um problema que se repete é equilibrar o currículo entre conhecimentos de área específica da docência e conhecimentos pedagógicos relacionados a práticas educativas voltadas à educação básica. O PNE 2014-2024 ressaltou a necessidade de requalificar os cursos de Pedagogia e demais licenciaturas de modo a integrá-los às demandas da educação básica para que haja formação necessária ao exercício profissional e que existam melhores condições de desenvolver o trabalho pedagógico com crianças e adolescentes desse nível educacional (Brasil, 2014). Nesse sentido, o CNE propõe a reformulação dos cursos destinados a formar docentes para a Educação Básica pelo Parecer CNE/CP 2/2015 (9 de junho de 2015) e Resolução CNE/CP 2/2015 (1º de julho de 2015) (Gatti *et al.*, 2019).

Conforme a Resolução CNE/CP nº 2/2015, os Cursos de Formação de Professores tinham um prazo de dois anos, a partir da data de publicação, para se adequarem às novas diretrizes, o que se estendia até julho de 2017. Em dezembro de 2019, foi publicada a Resolução CNE/CP nº 02/2019, estabelecendo novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores, bem como a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Esta resolução gerou muitas críticas por parte dos pesquisadores<sup>37</sup> na área de formação de professores e recebeu repúdio da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) (Gatti *et al.*, 2019).

Em 6 de julho de 2022, o CNE emitiu uma Nota de Esclarecimento em resposta a questionamentos das Instituições de Ensino Superior (IES). Posteriormente, em 3 de agosto de 2022, foi publicada a Resolução CNE/CP nº 2, de 30 de agosto de 2022, que modificou a Resolução CNE/CP nº 2/2019, concedendo um prazo de quatro anos para a implementação das novas Diretrizes Curriculares Nacionais e da BNC-Formação, a partir da data de sua publicação.

Em 19 de setembro de 2022, o CNE divulgou um Comunicado afirmando a decisão de “[...] avançar em torno de alterações e aperfeiçoamentos de itens ou artigos da referida Resolução” (Brasil, 2022, p. 1). Uma das justificativas para esse Comunicado foi a “[...] tentativa de superação das questões apresentadas ao CNE por um conjunto de Instituições de Educação Superior (IES), públicas e privadas” (Brasil, 2022, p. 1).

---

<sup>37</sup> Destaco os estudos de Rodrigues, Pereira e Mohr (2021); Franco e Mascarenhas (2021); Pires e Cardoso (2020).

Como foi possível observar, Gatti *et al.* (2019) chamam a atenção sobre diferentes ângulos da história da formação de professores, mais especificamente no âmbito da Pedagogia, tocando considerações sobre políticas públicas e abordando aspectos da tradição política em educação. A história da educação no Brasil teve como característica comum o descaso pela Educação Básica e a ênfase na educação das elites e classes ascendentes, com as ressalvas à formação técnica em momentos específicos de saltos de desenvolvimento econômico. Nesses termos, houve uma ação reativa, não proativa, em razão da própria constituição do país, com tensionamentos desde a colonização ao período da ditadura militar.

**Sobre a tradição política em educação:** os dados, no que diz respeito às políticas educacionais, remetem às necessidades das colocações do Manifesto histórico do ano de 1932 dos Pioneiros da Educação Nova, quando consideramos que as propostas desse Manifesto já reivindicam a expansão da escola pública, a partir de uma perspectiva que se mostrava renovadora, reivindicando escolas, qualificação da educação escolar e propondo formação superior para os professores para melhorar a qualidade educacional no país (Gatti *et al.*, 2019).

Gatti *et al.* (2019) apresentam que Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira, Lourenço Filho, Noemy da Silveira, Cecília Meireles, Paschoal Lemme eram alguns dos signatários do Manifesto, entre os 26 intelectuais preocupados com a educação brasileira. Apesar das preocupações apresentadas à época, os Pioneiros da Educação e suas demandas não tiveram impacto, o que levou a um segundo Manifesto em 1959, dessa vez com 161 signatários.

Importante é salientar que os desafios da educação se mantêm e se complexificam a cada dia. Muitas discussões não se concretizaram como pensadas, como exemplo podemos colocar a proposta da

[...] Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), de introduzir nova estrutura formativa para professores da educação básica por meio dos Institutos Superiores de Educação (dentro e fora das universidades), a proposta das Escolas Normais Superiores, bem como as proposições da Resolução CNE/CP 1/2002 (BRASIL, 2002), ao tratar pela primeira vez das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores, acabam por não se concretizar completamente (Gatti *et al.* 2019, p. 49).

Em meio aos desafios, no início do século XXI, houve a expansão da formação de professores via educação a distância (EaD), com políticas de apoio para formação de professores nesse formato, focando na Universidade Aberta do Brasil - UAB. Nesse sentido, o Decreto 9.057/17 ampliou a oferta de cursos de formação a distância, diminuindo os critérios de credenciamento dos cursos, permitindo que as IES possam criar seus polos independentemente de autorização (Gatti *et al.*, 2019).

**Sobre as Políticas Nacionais de Formação de Professores:** pensando especificamente nas políticas nacionais de formação inicial e continuada de professores, é possível, por exemplo, citar a implantação pelo Decreto nº 6.755/2009 da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, com Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente; a oferta de licenciaturas pela UAB; o Programa Pró-Licenciatura: formação inicial/complementar. Além dessas iniciativas, é oportuno destacar o PARFOR; e o Plano de Ações Articuladas (PAR), proposto no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE).

O PAR (que conforma os aspectos referentes à formação de professores e profissionais de serviços e apoio escolar; gestão educacional; práticas pedagógicas e avaliação; infraestrutura física e recursos pedagógicos, cada um com subáreas, seus indicadores e critérios de pontuação) é o instrumento jurídico do PDE. Para que tais aspectos sejam levados a cabo, em parceria com as IES públicas, os sistemas estaduais e municipais devem executar ou dar suporte às ações planejadas (Gatti *et al.*, 2019).

Gatti *et al.* (2019, p. 56) explicam que a

Rede Nacional de Formação Continuada de Profissionais da Educação Básica foi proposta para a oferta de formação em serviço de docentes em exercício nas redes escolares públicas, envolvendo instituições públicas de ensino superior, as comunitárias e sem fins lucrativos, e os institutos federais de educação, ciência e tecnologia, sendo colocado que esse programa deveria definir e coordenar a atuação das diferentes secretarias do MEC, da CAPES e do FNDE com as instituições de ensino superior e os sistemas de ensino para o desenvolvimento dessa formação.

Faziam parte dessa proposição iniciativas como Pró-Letramento; Gestar II; Especialização em Educação Infantil, entre outras. Embora com intenção articuladora, essa política apresentou fragmentação em várias atividades porque estavam encaminhadas por setores isolados do MEC, gerando número expressivo de propostas de pequeno porte ou delimitadas, conforme apontam Gatti *et al.* (2019). Em seu estudo, as autoras também argumentam que não foram alcançados os objetivos do PAR com os Fóruns Estaduais de Educação, em razão da burocracia criada por Secretarias de Educação, Conselhos Estaduais de Educação e órgãos do Ministério. Por outro lado, como fomento de formação, foram criados o PIBID e o RP, em 2007 e 2018, respectivamente (Gatti *et al.*, 2019).

Várias linhas de ação são propostas, no que tange à formação continuada, contemplando

[...] formação de gestores, criação de um Comitê Gestor composto por representantes do MEC (Secretarias do MEC, CAPES, INEP e CNE), do Conselho de Secretários

Estaduais de Educação (Consed), da União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e das Instituições Formadoras (Gatti *et al.* 2019, p. 65).

É previsto o aperfeiçoamento de uma Plataforma de Formação Continuada, com oferta variada de cursos e percursos formativos de modo a viabilizar certificações, formações autônomas e gestão do próprio desenvolvimento profissional, de modo que “[...] estados e municípios poderão organizar aí suas formações e institucionalização de um E-proinfo” (Gatti *et al.* 2019, p. 65).

A proposta é de que essas ações se deem em articulação com entes federados e IES, prevendo cooperação internacional para aperfeiçoamento de professores das redes, e haja a indução de Mestrados Profissionais em rede para professores de educação básica, com o objetivo de contemplar os componentes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Há também a ideia de criação de mestrados profissionais em Educação Infantil, Alfabetização, Currículo e Gestão Escolar, conforme aponta Gatti *et al.* 2019.

Ademais, há desejo de ampla discussão de parâmetros/referenciais relativos à atuação de docentes a fim de pensar rotas que apontem para uma orientação mais pragmática e com foco específico quanto a políticas de formação para a docência. A formação continuada se propõe a aprimorar a formação dos gestores e oferecer cursos de desenvolvimento profissional, sublinhando a criação de mestrados profissionais em diversas áreas, o que ainda não gerou dados suficientes para análise da sua eficácia, mas vem sendo objeto de críticas (Gatti *et al.*, 2019).

O PNE 2014-2024 apresenta 10 diretrizes e 20 metas, com 254 estratégias de implementação com o objetivo de aperfeiçoar a formação de professores, e estipula prazos para sua realização (Gatti *et al.*, 2019). O CNE já colocava em discussão questões ligadas à qualidade da formação. Com a aprovação do PNE pelo Congresso Nacional, essas ideias tomaram cursos mais concretos. Em seguida, de acordo com Gatti *et al.* (2019, p. 69),

[...] o Conselho Nacional propõe e aprova o Parecer CNE/CP 2/2015 e a Resolução CNE/CP 2/2015 (Brasil, 2015a, 2015b), que define novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura e para a formação continuada.

O objetivo desse novo cenário é rever proposições, inclusive com revogação, como é o caso da Resolução CNE/CP nº 1/2002.

As orientações contidas na Resolução CNE/CP nº 2/2015 circundam a justiça social, com foco no respeito à diversidade, promovendo gestão participativa e democrática. Assim, a

formação de professores deve estar guiada por princípios, a saber: assegurar os direitos das crianças, jovens e adultos à educação de qualidade, baseada em perspectivas técnicas e científicas; ter compromisso como projeto social, político e ético para consolidar uma nação soberana, democrática, justa e inclusiva; apresentar colaboração entre os entes federados; dar garantia de alto padrão em cursos de formação; prezar pela relação teoria-prática, perseguindo conhecimentos científicos e didáticos; reconhecer instituições de educação básica como necessárias à formação dos profissionais do magistério; garantir organicidade ao trabalho das diferentes unidades de formação, considerando suas especificidades; viabilizar equidade no acesso à formação inicial e continuada; articular formação inicial e continuada; compreender formação continuada como componente essencial da profissionalização, integrando-a ao projeto pedagógico da instituição de educação básica e ao cotidiano escolar; compreender profissionais do magistério como agentes formativos de cultura, garantia de seu acesso às informações, vivência e atualização culturais (Gatti *et al.*, 2019).

Segundo essas diretrizes, as instituições de educação básica são necessárias para a formação dos professores. Os cursos formadores devem ter o compromisso de levar excelência profissional, considerando fatores diversificados para a prática do ensino. Os egressos precisam, nessa perspectiva, dominar conteúdos específicos e pedagógicos, bem como conhecer e manejar abordagens teórico-metodológicas de forma interdisciplinar.

Para edificar seu fazer docente, é preciso que os profissionais da área reconheçam as variadas fases do desenvolvimento humano, bem como demonstrem domínio das tecnologias de informação e comunicação a fim de mais bem conduzir o ensino e a aprendizagem. Ademais, precisam exercitar o pensamento crítico, ter iniciativa para resolução de problemas e fazer trabalho coletivo e interdisciplinar, sabendo como pesquisar para chegar às conclusões necessárias para desenvolver sua atividade, além de ter ênfase no uso adequado da língua portuguesa (Gatti *et al.*, 2019).

Essa síntese, organizada a partir dos estudos de Gatti *et al.* (2019) e de outros documentos, ajudou-me a entender como as políticas foram sendo engendradas e constituem a educação brasileira na contemporaneidade, também optei por trazer a mais recente BNC-Formação. Nessa inserção nos documentos, analisei o Parecer MEC/CNE nº 2.167/2019 e a Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, que instituíram as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica e a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Educação Básica) e a Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020, com as Diretrizes Curriculares Nacionais



para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada).

De acordo com Curado Silva (2020, p. 104), a BNC-Formação é a ferramenta para “[...] formar professores para ensinar a BNCC”. Em meio a muitas críticas e possibilidades apontadas por pesquisadores e associações<sup>38</sup> da área, a BNC-Formação foi implementada. Segundo Costa, Mattos e Caetano (2021, p. 903), houve um “[...] aligeiramento na promulgação de uma nova Resolução que se justifica pela necessidade de repensar a concepção de formação docente”. Nesse novo cenário político, “a pedagogia das competências ganha centralidade, tornando-se o eixo estruturante do currículo dos cursos de formação de professores”.

As análises mostram um paradigma que “[...] centraliza a formação e a atuação docente a uma epistemologia da prática, prevalecendo assim o saber-fazer como elemento estruturante da formação. Tem-se, desse modo, uma formação esvaziada de teoria com foco nas competências” (Costa; Mattos; Caetano, 2021, p. 905). Embora haja muitos encaminhamentos que vão ao encontro de resultados de pesquisas e a necessidade de uma formação pensada a partir da escola, é perigoso esse esvaziamento e dicotomização de teoria-prática.

No que diz respeito à estrutura, a BNC-Formação é organizada em três dimensões: conhecimento profissional, prática profissional e engajamento profissional, como é possível verificar no artigo 4º, parágrafos 1º, 2º e 3º, desta Resolução:

§ 1º As competências específicas da dimensão do conhecimento profissional são as seguintes: I - dominar os objetos de conhecimento e saber como ensiná-los; II - demonstrar conhecimento sobre os estudantes e como eles aprendem; III - reconhecer os contextos de vida dos estudantes; e IV - conhecer a estrutura e a governança dos sistemas educacionais. § 2º As competências específicas da dimensão da prática profissional compõem-se pelas seguintes ações: I - planejar as ações de ensino que resultem em efetivas aprendizagens; II - criar e saber gerir os ambientes de aprendizagem; III - avaliar o desenvolvimento do educando, a aprendizagem e o ensino; e IV - conduzir as práticas pedagógicas dos objetos do conhecimento, as competências e as habilidades.

[...]

§ 3º As competências específicas da dimensão do engajamento profissional podem ser assim discriminadas: I - comprometer-se com o próprio desenvolvimento profissional; II - comprometer-se com a aprendizagem dos estudantes e colocar em prática o princípio de que todos são capazes de aprender; III - participar do Projeto Pedagógico da escola e da construção de valores democráticos; e IV - engajar-se profissionalmente, com as famílias e com a comunidade, visando melhorar o ambiente escolar (Brasil, 2019, p. 3).

---

<sup>38</sup> Destaco o posicionamento da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), da ANPEd, da Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE).



Assim, com tais diretrizes é esperado que esses docentes demonstrem conhecimento sobre os alunos e seus processos de aprendizagem, planejem as ações de ensino que resultem na aprendizagem efetiva, saibam criar e gerir ambientes de aprendizagem, tenham plenas condições de avaliar a aprendizagem e o ensino e conduzam as práticas pedagógicas (Brasil, 2019).

Em relação à formação continuada, na BNC-Formação, tem-se que:

Art. 4º A Formação Continuada de Professores da Educação Básica é entendida como componente essencial da sua profissionalização, na condição de agentes formativos de conhecimentos e culturas, bem como orientadores de seus educandos nas trilhas da aprendizagem, para a constituição de competências, visando o complexo desempenho da sua prática social e da qualificação para o trabalho (Brasil, 2020, p. 2).

Nesse sentido, considero importante destacar no Quadro 4 alguns parágrafos que estão alinhados com as pesquisas sobre as necessidades formativas e colaborativas dos professores.

#### Quadro 4 - Destaques da BNC-Formação

III - Trabalho colaborativo entre pares - a formação é efetiva quando profissionais da mesma área de conhecimento, ou que atuem com as mesmas turmas, dialogam e refletem sobre aspectos da própria prática, mediados por um com maior senioridade, sendo que comunidades de prática com tutoria ou facilitação apropriada podem ser bons espaços para trabalho colaborativo, principalmente para professores de escolas menores, que não possuem colegas da mesma área de atuação para diálogo.

IV - Duração prolongada da formação - adultos aprendem melhor quando têm a oportunidade de praticar, refletir e dialogar sobre a prática, razão pela qual formações curtas não são eficazes, precisando ser contínua a interação entre os professores e os formadores, sendo, assim, a formação em serviço na escola a mais efetiva para melhoria da prática pedagógica, por proporcionar o acompanhamento e a continuidade necessários para mudanças resilientes na atuação do professor.

Art. 11 As políticas para a Formação ao Longo da Vida, em Serviço, implementadas pelas escolas, redes escolares ou sistemas de ensino, por si ou em parcerias com outras instituições, devem ser desenvolvidas em alinhamento com as reais necessidades dos contextos e ambientes de atuação dos professores.

Art. 12 A Formação Continuada em Serviço deve ser estruturada mediante ações diversificadas destinadas ao desenvolvimento de aprendizagens significativas ao longo da vida profissional, e contextualizada com as práticas docentes efetivamente desenvolvidas.

Art. 13 A Formação Continuada em Serviço deve oferecer aos docentes a oportunidade de aprender, junto com seus colegas de trabalho, com suporte de um formador experiente (mentoria ou tutoria), compartilhando aprendizagens já desenvolvidas, atendendo ao disposto no Parágrafo único do artigo 61 da LDB.

Art. 14 A programação da Formação Continuada em Serviço deve ser articulada com programas e cursos flexíveis e modulados, que permitam a complementação, atualização ou aperfeiçoamento de seu processo de desenvolvimento profissional.

Fonte: BNC-Formação (2020).

Destaquei esses trechos por considerar que podem ser utilizados para fundamentar estudos sobre as necessidades dos professores. Embora sejam de extrema importância os

movimentos de resistência<sup>39</sup>, a legislação está implementada, de modo que nesse momento a reflexão pode ocorrer de modo mais ambivalente, buscando alternativas, *contracondutas*<sup>40</sup> e até mesmo modos de ressignificar os conceitos a partir de outras lógicas.

Depois desse histórico e contextualização, entendo que há muitos modos de compreender a formação inicial e continuada, por esse motivo escolhi alguns autores que me ajudaram a construir e me deram subsídios para me aproximar historicamente da formação de professores e edificar meu argumento. Assim, inspirada em Santos (2006, p. 126), busco construir uma argumentação “[...] de outra ordem: nem história das instituições, nem história das ideias, propriamente. Desenvolve-se por entre ambas ou por baixo delas, questionando minimamente alguns aspectos referentes à proveniência e não à origem, propriamente”.

Cunha (2013), em seu artigo intitulado *O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação*, também me ajudou a entender as mudanças paradigmáticas que atingiram a formação de professores. “Tendo em vista uma dimensão mais pontual, a literatura vem assumindo, enquanto possibilidades formais de desenvolvimento profissional dos professores, dois espaços preferenciais: o da formação inicial e o da formação continuada” (Cunha, 2013, p. 612). A autora apresenta duas definições importantes. A primeira sobre a formação inicial:

por formação inicial entendem-se os processos institucionais de formação de uma profissão que geram a licença para o seu exercício e o seu reconhecimento legal e público. Os cursos de licenciatura, segundo a legislação brasileira, são os responsáveis pela formação inicial de professores para atuação nos níveis fundamental e médio e devem corresponder ao que a legislação propõe em relação aos seus objetivos, formatos e duração (Cunha, 2013, p. 612).

A segunda se refere à formação continuada de professores:

já a formação continuada refere-se a iniciativas instituídas no período que acompanha o tempo profissional dos professores. Pode ter formatos e duração diferenciados, assumindo a perspectiva da *formação como processo*. Tanto pode ter origem na iniciativa dos interessados como pode inserir-se em programas institucionais. Nesse caso, os sistemas de ensino, as universidades e as escolas são as principais agências mobilizadoras dessa formação (Cunha, 2013, p. 612, grifos meus).

---

<sup>39</sup> Desde a homologação do Parecer CNE/CP nº 22/2019, que visava revisar e atualizar a Resolução CNE/CP nº 2/2015, a BNC-Formação tem sido alvo de debates e críticas por parte de associações educacionais e educadores. A Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) se posicionou a favor da manutenção da Resolução CNE/CP nº 2/2015 e, em 23 de outubro de 2019, solicitou o arquivamento do Parecer. No entanto, em 20 de dezembro do mesmo ano, foi publicada a Resolução CNE/CP nº 2/2019 (Gatti *et al.*, 2019).

<sup>40</sup> Desenvolvida brevemente no capítulo 1.

Nesse sentido, a formação continuada também é pensada na relação universidade e escola, pois essas são as principais agências mobilizadoras dessa formação.

O Quadro 5 foi organizado por Cunha (2013) e apresenta um panorama sobre os paradigmas, bem como aborda as tendências atuais na formação de professores, tanto no contexto de pesquisa quanto de prática. A autora apresenta a importância da formação docente para a qualidade da educação e examina diferentes abordagens e modelos de formação ao longo do tempo.

Quadro 5 - Tendências investigativas na formação de professor

| TENDÊNCIAS                                        | ESTUDOS                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              | PERÍODO            |
|---------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------|
| Psicologia Comportamental                         | Valor profissional medido pela capacidade de fazer os alunos compreenderem as informações.                                                                                                                                                                                                                                           | 1960-1970          |
| Interacionista                                    | A medida da influência do comportamento do professor (verbal e interativo) sobre o aluno revela sua eficácia.                                                                                                                                                                                                                        | 1960-1970          |
| Psicologia Cognitivista                           | A ação do professor relaciona-se com os processos de pensamento dos alunos e a construção das habilidades de ensino. Evolui para o impacto da perspectiva epistemológica construtivista.                                                                                                                                             | 1970-1980          |
| Psicologia Afetiva                                | A afetividade do educador, seus traços de personalidade, interesses e autoconceito são básicos para a construção da profissionalidade e das suas formas de ensinar.                                                                                                                                                                  | 1970-1980          |
| Política Filosófica                               | O professor é entendido dentro da estrutura de poder da sociedade, na qual sua identidade é uma construção social. Competências técnica e política se aliam.                                                                                                                                                                         | 1980               |
| Política Antropológica                            | O professor é um sujeito culturalmente produzido e politicamente situado. Sua história e condição de trabalho ressignificam a sua formação.                                                                                                                                                                                          | 1980-1990          |
| Política Sociológica/Culturalista                 | A profissionalização do professor e sua condição de trabalho na organização da sociedade capitalista, sua condição de gênero, classe e etnia têm profundos significados nas suas práticas sociopedagógicas.                                                                                                                          | 1980-1990          |
| Política Pós-estruturalista                       | O professor e suas formas de ser e agir estão subordinados a um regime de verdade produzido pelas teorias críticas, tendo efeitos de poder e de verdade específicos sobre os processos de subjetivação docente, relacionados a um dever moral. Centra seu interesse nos processos de subjetivação e nas questões de governabilidade. | 1990-2000          |
| Política Neoliberal                               | O professor é preponderantemente um gestor de pedagogias predeterminadas em forma de competências a serem alcançadas pelos estudantes, na perspectiva da produtividade. É atingido por um processo de proletarianização e desqualificação progressiva pelo esvaziamento de sua condição intelectual.                                 | Final de 1990-2000 |
| Políticas centradas na epistemologia da prática   | O professor é um sujeito reflexivo que toma a prática como ponto de partida da formação e da sua profissionalidade, ressignificando contextualmente a teoria. Assume a autoformação como princípio e a reflexão como possibilidade de desenvolvimento. Considera os contextos institucionais e sociais em que atua.                  | 1990-2000          |
| Narrativas culturais desenvolvimento profissional | O professor age com base nos saberes estruturais, provenientes de diferentes fontes e contextos. Constrói seus saberes a partir das múltiplas influências de formação, em cotejamento com o contexto cultural e institucional em que atua.                                                                                           | 2000               |

Fonte: Cunha (2013, p. 620).

Esse panorama nos ajuda a entender a necessidade de uma formação continuada e reflexiva, que esteja alinhada com as demandas e desafios contemporâneos da educação. Ao explorar as trajetórias históricas e as novas direções no campo da formação de professores, a autora aponta que “[...] todas as fases que marcam as tendências dos estudos a respeito da formação de professores produziram conceitos e apresentaram-se como produtos e produtoras das ações formativas, influenciando e sendo influenciadas pelas políticas, legislações e culturas” (Cunha, 2013, p. 621).

Diniz (2000), em sua obra intitulada *Formação de Professores: pesquisas, representações e poder*, faz um levantamento bibliográfico e documental, mapeando as principais discussões acadêmicas sobre a formação docente no Brasil, ocorridas entre 1980 e 1995. Nessa análise, a formação continuada está ligada principalmente à ideia de professor pesquisador e reflexivo, que “pensa-na-ação” e investe na relação de sua atividade com pesquisa. Para o autor, as principais concepções ocorridas entre 1980 e 1995 seriam as seguintes: “[...] do treinamento do técnico em educação, na década de 70, observa-se a ênfase na formação do educador na primeira metade dos anos 80 e, nos 90, um redirecionamento para a formação do professor pesquisador” (Diniz, 2000, p. 51).

Nóvoa *et al.* (2011), ao ser questionado sobre as particularidades das pesquisas sobre formação de professores e trabalho docente, respondeu que, nos últimos anos, houve um retorno dos professores ao centro das discussões educacionais, após quase quatro décadas de relativa ausência de destaque. Embora sua relevância nunca tenha sido questionada, o foco estava voltado para outros desafios.

Nos anos 70, foi o tempo da racionalização do ensino, da pedagogia por objetivos, do esforço para prever, planificar, controlar. Depois, nos anos 80, vieram as grandes reformas educativas, centradas na estrutura dos sistemas escolares e, muito particularmente, na engenharia do currículo. Nos anos 90, dedicou-se uma atenção especial às organizações escolares, ao seu funcionamento, administração e gestão. Recentemente, as tecnologias digitais, nas suas diversas formas, têm merecido a atenção de todos. Agora, parece voltar o reconhecimento unânime de que, apesar da importância de todas estas dimensões, o papel do professor é fundamental. E, por isso, a pesquisa tende a valorizar, de novo, as questões relacionadas com a profissão, o trabalho docente e a ação dos professores (Nóvoa *et al.*, 2011, p. 534).

Na formação de professores, existe um consenso sobre os princípios que garantem a aprendizagem e o desenvolvimento profissional, a

[...] articulação da formação inicial, indução e formação em serviço numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida; atenção aos primeiros anos de exercício profissional e à inserção dos jovens professores nas escolas; valorização do professor reflexivo e de uma formação de professores baseada na investigação; importância das

culturas colaborativas, do trabalho em equipe, do acompanhamento, da supervisão e da avaliação dos professores etc. (Nóvoa *et al.*, 2011, p. 534).

Esse discurso dominante foi construído por três grupos principais: (1) investigadores da área da formação de professores, das ciências da educação e das didáticas, redes institucionais e grupos de trabalho diversos; (2) especialistas que atuam como consultores ou que fazem parte das grandes organizações internacionais (OCDE, União Europeia etc.); (3) a chamada indústria do ensino (livros, materiais, tecnologias etc.). Isso resultou em um desequilíbrio, onde os docentes foram marginalizados no debate sobre sua própria profissão. “Nestas três esferas de ação produziu-se uma inflação discursiva sobre os professores. Mas os professores não foram os autores desses discursos e, num certo sentido, viram o seu território profissional e simbólico ocupado por outros grupos” (Nóvoa *et al.*, 2011, p. 534).

Outra condição de possibilidade para a emergência da formação continuada foi a democratização da educação, pois quanto mais escolas e alunos, mais professores deveriam ser formados. Um dos documentos que marcam essa emergência é o relatório da Comissão Internacional para o Desenvolvimento da Educação, liderado por Edgar Faure e criado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), foi publicado em 1972 sob o título *Aprender a ser*. Este documento é amplamente reconhecido como uma referência internacional em abordagens sobre o desenvolvimento educacional.

De acordo com Camozzato e Costa (2017, p. 157), essa obra “[...] mostra-se exemplar para essa discussão, uma vez que parece ter sido uma das principais portas de entrada da temática da educação permanente no Brasil, nas políticas públicas em educação e em seus múltiplos discursos”. Nesse sentido, para Faure *et al.* (1972) a expressão “era da tecnologia”, assim como a “revolução científico-técnica” é utilizada para contextualizar e justificar suas análises pois, reconheceram o quanto a sociedade em transformação exigia novas competências, cabendo à educação permanente a função de preparar o indivíduo para viver em um cenário de constantes mudanças. A diferença é que Faure *et al.* (1972) souberam identificar as diversas transformações e o crescente papel da tecnologia, entendendo-a como parte de um conjunto mais amplo de mudanças, que incluíam aquelas que possibilitaram o surgimento da chamada condição pós-moderna (Camozzato; Costa, 2017).

Esse processo desencadeou a *desformalização das instituições* que gerou a necessidade de “[...] ampliar a quantidade de meios pelos quais a educação seria ministrada e adquirida. Tal princípio – associado, sobretudo, às mutações científico-tecnológicas daquele tempo e contexto

[...]” (Camozzato; Costa, 2017, p. 158). Segundo Faure *et al.* (1972, p. 277), isso aconteceria por meio da articulação de duas tendências:

uma para a diversificação e a multiplicação das instituições educativas; a outra para a desformalização das estruturas tradicionais. Estas orientações não são de modo algum incompatíveis. A “dessacralização” de algumas instituições escolares pode acompanhar a manutenção e o desenvolvimento de estruturas escolares fortemente elaboradas; a extensão dos circuitos de ensino pode realizar-se tanto pela multiplicação dos estabelecimentos escolares do tipo existente como pela criação de escolas de tipos diferentes, pelo ensino a tempo parcial e por modalidades extra-escolares. Desde logo, todas as vias – formais e não formais, intra-institucionais ou extra-institucionais – poderiam em princípio reconhecer-se como igualmente válidas. É nesse sentido que convém aceitar os termos “desformalização” e “desinstitucionalização”.

Essas são algumas condições para que a educação permanente se tornasse um imperativo contemporâneo, conforme ia considerando que “[...] a maior parte dos homens (sic) não estão suficientemente preparados para responder às condições e às eventualidades duma vida vivida na segunda metade do século vinte” (Faure *et al.*, 1972, p. 224). As instituições formais não davam conta de educar por toda a vida, e para isso se organizou um tipo de educação que funcionasse em qualquer lugar, sem as fronteiras do tempo-espço (Camozzato; Costa, 2017, p. 167).

Outra obra importante para pensar a formação continuada foi *A educação amanhã: um projeto de educação permanente*, do pesquisador Bertrand Schwartz (1976), na qual ele faz uma crítica ao modelo educacional tradicional, reforçando a necessidade de uma educação mais flexível e conectada à realidade contemporânea. Para o autor, essa aprendizagem ao longo da vida deve ser pensada como um processo contínuo, que vai além dos anos escolares e se estende por toda a vida do indivíduo. Para que isso se efetive, seria necessária a personalização do aprendizado, a conexão com o mundo real, o desenvolvimento integral.

Schwartz (1976, p. 148), ao questionar se a educação continuada é um direito ou um dever, responde: “Um direito por certo, mas é um dever? O problema por vezes levantado consiste em saber se a educação contínua não é um dever, uma obrigação. Não pensemos que seja desejável sua generalização, na medida em que as motivações têm um importante papel no aproveitamento de uma formação”. O autor já defendia que uma formação continuada deve “[...] permanecer livre, à mercê da vontade de cada um, contando com as diversas estimulações e a pressão geral, para fazer com que essa espontaneidade, de fato, para ela conduza a grande maioria dos adultos” (Schwartz, 1976, p. 149).

Na década de 1990, o Relatório Delors<sup>41</sup> reafirmou a importância da aprendizagem ao longo da vida, destacando seu papel central na adaptação às novas demandas da economia do conhecimento. O avanço das tecnologias digitais possibilitou novas formas de aprendizado contínuo, com plataformas on-line facilitando o acesso a recursos educacionais. Esse relatório delineou quatro pilares fundamentais da educação: (1) aprender a conhecer (desenvolvimento contínuo da capacidade de aprender); (2) aprender a fazer (aplicação prática do conhecimento em diversas situações); (3) aprender a conviver (promoção da paz e cooperação entre as pessoas); (4) aprender a ser (foco no desenvolvimento integral do indivíduo, incluindo aspectos emocionais e éticos) (Unesco, 1996).

O autor Imbernón tem produzido muitas pesquisas na área da formação continuada de professores. Por esse motivo, selecionei algumas de suas obras para compor este capítulo.

Em seu livro *Formação continuada de professores* (Imbernón, 2010), apresenta propostas globais que pretendem melhorar a formação continuada de professores, abordando conceitos de profissão docente, a situação de trabalho dos professores, a história e a atualidade da educação continuada no Brasil e na Europa, tudo pensado a partir de aproximações e distanciamentos. Além disso, aponta algumas mudanças possíveis e necessárias no contexto social e educacional.

O autor inicia questionando “por que atualmente é necessário desenvolver uma nova pesquisa na formação continuada de professores?” (Imbernón, 2010, p. 7). Para responder a essa pergunta, explica que, nos últimos 30 anos do século XX, houve avanços na formação continuada no Brasil, mas não acompanharam as mudanças globais, e, se “[...] focarmos no campo do professor, poderemos perceber uma falta de delimitação clara de suas funções, que implica a demanda de soluções dos problemas derivados do contexto social e o aumento de exigências e competências no campo da educação [...]” (Imbernón, 2010, p. 8).

Outra pergunta importante que o autor nos traz é “para onde nos levam os tempos do passado?”. Nessa reflexão, ele realiza uma retomada sobre as relações com o conceito de conhecimento de formação continuada de professores, organizado da seguinte forma: até os anos 1970: início; nos anos de 1980: paradoxo da formação. O auge da técnica na formação e a resistência prática e crítica; dos anos de 1990: introdução da mudança, apesar de tímida; e dos anos 2000 até a atualidade: busca de novas alternativas, organizadas pelo autor, conforme apresento no Quadro 6.

---

<sup>41</sup> O Relatório Delors, elaborado em 1996 pela UNESCO sob a presidência de Jacques Delors, apresentou um modelo educativo para o século XXI. Intitulado “Educação: Um Tesouro a Descobrir.”



Quadro 6 - Relação entre o conceito de conhecimento e o de formação

| ANOS                            | FORMAS DE VER O CONHECIMENTO FORMADOR NOS PROFESSORES                                                            | FORMAS DE VER A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES                                                                                                           | METÁFORAS                                                                                                                  |
|---------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1980                            | Uma informação científica, cultural ou psicopedagógica para transmitir.                                          | Um produto assimilável de forma individual, mediante conferências ou cursos ditados.                                                               | Metáfora do produto que se deve aplicar nas salas de aula. Época de busca de receitas. A formação “salva tudo”.            |
| 1990                            | O desenvolvimento de conhecimentos, habilidades, destrezas e atitudes profissionais para mudar as salas de aula. | Um processo de assimilar estratégias, para mudar os esquemas pessoais e práticos de interpretação dos professores, mediante seminários e oficinas. | Metáfora do processo. Época curricular que inunda tudo.                                                                    |
| 2000                            | Compartilhar significados no contexto educacional para mudar as instituições educacionais.                       | Criação de espaços e recursos para construir aprendizagem, mediante projetos de inovação e intercâmbio. Processos de prática reflexiva.            | Metáfora da construção. Época de novas redes de formação presenciais e virtuais.                                           |
| Rumo ao futuro (ou ao desejado) | Construção coletiva com todos os agentes sociais, para mudar a realidade educativa e social.                     | Elaboração de projetos de transformação, com a intervenção da comunidade, e pesquisas sobre a prática.                                             | Metáfora da subjetividade, da intersubjetividade, do dialogismo. Época de novas alternativas e participação da comunidade. |

Fonte: Imbernón (2010, p. 24).

Imbernón (2010) aponta que nos anos 1970 foram realizadas muitas pesquisas para mapear as atitudes dos professores em relação aos programas de formação. Já os anos de 1980 foram o auge da técnica na formação; e a resistência prática e crítica invadem a educação, havendo uma dominância do paradigma da racionalidade técnica e a busca das competências do bom professor para serem incorporadas a uma chamada “formação eficaz”. “No início dos anos de 1980, a sociedade espanhola consegue escolarização total da população. Este e outros aspectos sociológicos sugerem uma mudança na escola, já que as salas de aula se enchem e os professores assumem o novo papel” (Imbernón, 2010, p. 17).

Nesse momento as universidades começaram a criar programas de formação continuada do professor, “[...] situados, em sua maioria, em modalidades de treinamento e de práticas dirigentes próprias do modelo de observação/avaliação” (Imbernón, 2010, p. 18). Nos anos de 1990, há o início de uma mudança no contexto da formação continuada. Segundo o discurso daquela época, a institucionalização da formação continuada nasce com a intenção de adequar os professores aos tempos atuais, facilitando um constante aperfeiçoamento de sua prática segundo as necessidades presentes e futuras (Imbernón, 2010, p. 19).

O autor também salienta que essa institucionalização é uma parte considerada negativa, “[...] já que potencializou um modelo de treinamento mediante cursos padronizados que ainda



perduram. O modelo de treinamento era considerado sinônimo de formação continuada” (Imbernón, 2010, p. 19-20). Nesse período histórico também se propagam os conceitos de pesquisa-ação e um novo conceito de currículo.

Nos anos 2000 até 2010, há uma busca constante de novas alternativas e “[...] os contextos sociais que condicionam a formação refletem uma série de forças em conflito, e começa a surgir uma crise da profissão de ensinar” (Imbernón, 2010, p. 22). Essa crise institucional da formação se consolida por se considerar o sistema educacional do século passado ultrapassado, e por ser necessário uma nova forma de ver tanto o sistema de educação quanto a formação inicial e continuada de professores e a formação dos alunos das escolas.

Imbernón (2017), em entrevista sobre o livro mencionado, é questionado sobre “quais foram os principais avanços da formação em serviço desde o início do século 21?” Em sua resposta, ele explica que:

a partir da metade do século 20, uma das ações políticas majoritárias presentes nos países foi a criação das escolas de professores visando ao seu desenvolvimento profissional. Isso envolveu a descentralização da formação e criou a necessidade de ter pessoal especializado para ajudar nas políticas de formação continuada. Hoje em dia, me parece que esse modelo continua válido, apesar das críticas que recebe (Imbernón, 2017, p. 47).

Em 2022 foi lançado o livro *Formação docente e profissional: Formar-se para a mudança e a incerteza*, no qual o autor aborda cinco eixos para pensar a formação continuada:

(1) “a reflexão prático-teórica sobre a própria prática mediante a análise, e compreensão, a interpretação e a intervenção sobre a realidade. A capacidade do professor de gerar conhecimento pedagógico por meio da prática educativa” (Imbernón, 2017, p. 49);

(2) “troca de experiências entre iguais para tornar possível a atualização em todos os campos de intervenção educativa e aumentar a comunicação entre professores” (Imbernón, 2017, p. 49-50);

(3) “a união da formação a um projeto de trabalho” (Imbernón, 2017, p. 50);

(4) “a formação como estímulo crítico ante práticas profissionais como a hierarquia, o sexismo, a proletarização, o individualismo, o pouco prestígio etc., e práticas sociais como a exclusão, a intolerância etc.” (Imbernón, 2017, p. 50);

(5) “o desenvolvimento profissional da instituição educativa mediante o trabalho conjunto para transformar essa prática. Possibilitar a passagem da experiência de inovação (isolada e individual) à inovação institucional” (Imbernón, 2017, p. 50).

Nesse sentido, a formação continuada é entendida como um processo reflexivo e investigativo, a partir de uma abordagem centrada na desconstrução e reconstrução de saberes. O autor também destaca a importância da formação como um processo contínuo de reflexão crítica, investigação e reconstrução de saberes. Essa perspectiva vai além da aquisição de conhecimentos técnicos, pois visa ao desenvolvimento de profissionais reflexivos e investigadores, capazes de questionar suas próprias práticas, valores e concepções sobre o ensino e a aprendizagem (Imbernón, 2017).

A formação continuada pode ser estruturada de forma a apoiar os professores em uma análise de suas escolhas teórico-práticas, seus esquemas de funcionamento e atitudes. Isso envolve a autoavaliação crítica de suas práticas, a identificação de crenças e valores e a análise dos impactos dessas concepções no processo de ensino. Por meio da reflexão crítica, os professores são desafiados a questionar permanentemente seus próprios valores e concepções, tanto individualmente quanto com seus pares e com a escola. Isso inclui a análise crítica das estruturas sociais, políticas e culturais que influenciam a educação e a construção de novas perspectivas pedagógicas (Imbernón, 2017).

A formação inicial e continuada de professores pode ser vista como um processo dinâmico e transformador, que visa ao desenvolvimento de professores reflexivos, críticos e investigadores. A partir da desconstrução e reconstrução de saberes, os professores podem aprimorar suas práticas, contribuir para a melhoria da qualidade da educação e promover a transformação social. “O eixo fundamental do currículo de formação do professor é o desenvolvimento de instrumentos intelectuais para facilitar as capacidades reflexivas sobre a prática docente, cuja meta principal é aprender e refletir sobre a educação e a realidade social de forma comunitária” (Imbernón, 2017, p. 57).

Nesse sentido, Silva (2001), no seu livro *A formação do professor centrada na escola: uma introdução*, parte do entendimento de que a melhor formação continuada é aquela que acontece na escola, a partir de um relato da experiência dos ginásios vocacionais do Estado de São Paulo, e entende que “[...] muitas das propostas relacionadas à formação continuada de professores, apresentadas hoje, por alguns autores, como inovadoras e avançadas tiveram sua concretização no Brasil, na década de 60” (Silva, 2001, p. 14).

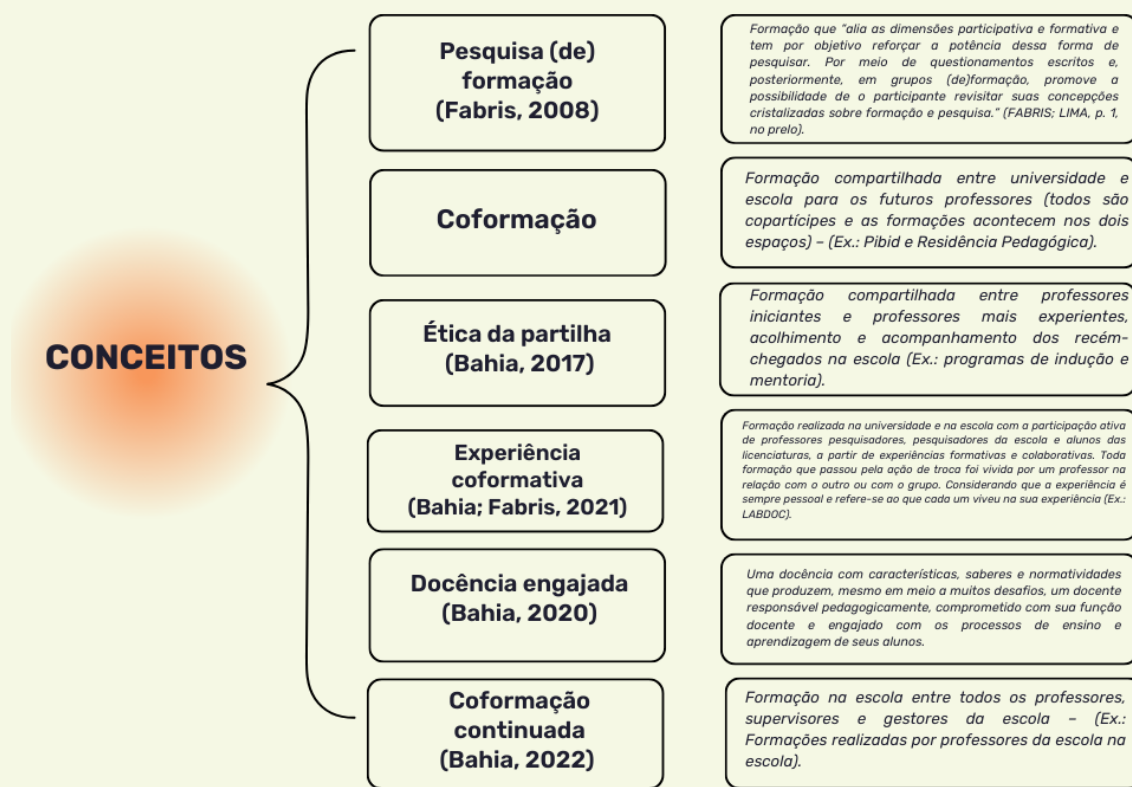
As pesquisas de Foster, desenvolvidas a partir das experiências de parceria entre universidade e escola, buscam qualificar essa relação. Em seu grupo de pesquisa, intitulado “Formação de professores e práticas pedagógicas, vem experimentando isso desde 2001, por

meio de vários projetos investigativos” (Foster; Leite, 2014, p. 866). Alguns resultados dessas pesquisas foram sistematizados e contribuem para esta revisão:

[...] a universidade e a escola são espaços ricos de contradições; os sujeitos que nelas habitam têm o que dizer, produzem saberes que precisam ser registrados, valorizados, publicizados; a forma como as instituições funcionam podem ser facilitadoras ou dificultadoras de aprendizagem e desenvolvimento profissional; os profissionais se formam em seu espaço de trabalho e o modificam; o diálogo e a reflexão apresentam-se como primordiais na conquista de espaços de aprendizagem; espaços de reflexão e problematização compartilhados facilitam o processo de desenvolvimento profissional, são formativos e podem resultar em aprendizagem para a profissão; o trabalho pedagógico continuado e a identificação dos benefícios desse para as aulas e os alunos favorecem a aprendizagem e o desenvolvimento profissional; a acolhida positiva e propositiva da equipe diretiva ao trabalho do professor, ouvindo-o e valorizando-o, favorece o desenvolvimento de aprendizagens profissionais; as mudanças de representações e de discursos dos professores podem ser acompanhados por mudanças nas práticas docentes, e a parceria Universidade/Escola/Universidade pode ser potencializadora de ações docentes mais qualificadas (Foster; Leite, 2014, p. 866).

Esses resultados se aproximam da proposta do LABDOC de pensar de outros modos essa relação. Muito do que produzimos está alicerçado em pesquisas, teorizações e na própria história da formação de professores. Nossas pesquisas realizadas no grupo de orientação e no Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Docências, Pedagogias e Diferenças (GIPEDI) também ressaltam essa importância e nestes anos produzimos alguns conceitos que buscam ressignificar as relações que se estabelecem na relação universidade e escola, na formação inicial e continuada de professores, em especial entre bolsistas de iniciação à docência (pibidianos) e professores supervisores, bem como entre professores iniciantes e professores mais experientes que atuam nas escolas. Uma relação que busca enxergar a potência da escola e de seus professores e alunos. Na Figura 1, para uma melhor compreensão desses conceitos, fiz uma sistematização do que produzimos.

Figura 1 - Conceitos de pesquisa



Fonte: Elaborada pela autora (2023).

Essas pesquisas anteriores me auxiliaram a construir esta Tese e o conceito de *(de)formação continuada de professores*, que se afasta do modelo de treinamento (Imbernón, 2010) e de uma lógica de aceleração e competitividade, pois focamos em um entendimento de formação que tem na *(de)formação, participação, cooperação, engajamento, coformação* seus eixos sustentadores.

Podemos ver um forte movimento de captura da formação continuada por empresas que atuam sob a lógica neoliberal e que estão dominando o cenário da formação. Essas têm como foco o empresariamento da educação, que, de acordo com Alves, Klaus e Loureiro (2021, p. 1), nessa lógica, “[...] para se adaptar a uma economia em contínua mudança e cada vez mais competitiva, é necessário que o indivíduo aprenda a ser autor e protagonista de sua própria vida, responsabilizando-se pelo aprendizado permanente das competências e habilidades [...]” exigidas pelo mercado.

Esse entendimento se distancia do que entendemos como *(de)formação continuada* como forma de vida docente, pois no laboratório articulamos o conceito foucaultiano de cuidado de si, “de ocupar-se consigo, preocupar-se consigo” (Foucault, 2010, p. 4) com outros conceitos, para analisar como as pesquisadoras da escola e da universidade se mobilizam ou

não a partir dos experimentos e experiências no LABDOC-AIEF, propondo práticas de leitura, reflexão, escrita, exposição e relação consigo mesmo e com os outros. De acordo com Oliveira (2015, p. 103), “ocupar-se de si — o que de uma forma ou de outra está presente em toda ética desde a falência da ética coesiva — não é uma preparação para a vida; é uma forma de vida”.

Também analisei as (im)possibilidades de mobilizar esse cuidado na formação continuada, em meio a essa lógica e uma cultura formativa gerencialista que dificulta esses exercícios, pois demandam uma outra relação com o tempo, engajamento e com a formação. Esse entendimento de (de)formação continuada vai na contramão de como as reformas educacionais e as práticas pedagógicas no Brasil têm se organizado na atualidade, pois estão sendo orientadas pela lógica de mercado, que pauta não só os modos de vida como os padrões de comportamento. Alves, Klaus e Loureiro (2021) reforçam, ainda, que essa lógica na área da educação avança desde a Educação Básica até o Ensino Superior, pois se expressa nas políticas, programas e projetos advindos do “sistema S”<sup>42</sup>, de empresas e ou fundações privadas.

Mesmo que não seja o foco deste trabalho, considero importante salientar as condições de possibilidade para o domínio, disseminação e expansão dessa governamentalidade liberal e neoliberal que está intimamente ligada a essa aprendizagem ao longo da vida — o entendimento de governamentalidade, que compõe uma grade de inteligibilidade, para tensionar os discursos sobre a formação continuada de professores. Essa governamentalidade tem como base *governar menos para governar mais*, isto é, “[...] essa forma de governar cujo fundamento é a liberdade, o interesse, a agência e a autorregulação dos indivíduos.

Podemos dizer que a aprendizagem é hoje a forma de governo pedagógico, governo não mais do cidadão, mas do aprendiz permanente, do *Homo discentis*” (Noguera-Ramírez, 2011, p. 230, grifos do autor). Podemos entender que esse “[...] aprender ao longo da vida, aprender a aprender, é a divisa do governo contemporâneo. Estamos sendo compelidos a nos comportar como aprendizes permanentes, que moram em sociedades de aprendizagem ou cidades educativas” (Noguera-Ramírez, 2011, p. 230).

De acordo com Méhaut (2011, p. 420), a formação ao longo da vida foi desenvolvida “[...] nos anos de 1990, com estímulo das grandes instituições internacionais (UNESCO, OCDE

---

<sup>42</sup> “Termo que define o conjunto de organizações das entidades corporativas voltadas para o treinamento profissional, assistência social, consultoria, pesquisa e assistência técnica, que, além de terem seu nome iniciado com a letra S, têm raízes comuns e características organizacionais similares. Fazem parte do sistema S: Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai); Serviço Social do Comércio (Sesc); Serviço Social da Indústria (Sesi); e Serviço Nacional de Aprendizagem do Comércio (Senac). Existem ainda os seguintes: Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (Senar); Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo (Sescoop); e Serviço Social de Transporte (Sest)”. Disponível em: [12.senado.leg.br/noticias/glossario-legislativo/sistema-s](https://12.senado.leg.br/noticias/glossario-legislativo/sistema-s). Acesso em: 08 jul. 2024.

e depois a União Europeia), a noção de ‘formação permanente’ foi motivo, ao mesmo tempo, de vivos debates e de interpretações e realizações diversas, segundo os países e os atores” (UNESCO, 2006).

O enunciado<sup>43</sup> de que o professor deve aprender ao longo da vida é evidenciado nos documentos e nas pesquisas analisadas, e os discursos sobre a formação continuada estão ligados a esse entendimento. Isso porque essa característica do professor em permanente formação é um elemento de subjetivação fundamental na matriz da formação, porque ela mostra o que os professores têm feito consigo, a que verdades estão se curvando a partir do que é dito/tido como verdade sobre a formação. Esses discursos são baseados nessa lógica e na “[...] noção do sujeito-flexível e do tempo de curto prazo, os enunciados de competência, atitudes e habilidades não apenas se materializam nas propostas curriculares dos cursos de formação inicial e continuada de professores, mas inventam [...] um novo tipo de trabalhador” (Costa, 2020, p. 2).

A partir desses resultados de pesquisas e de um breve apanhado histórico sobre a formação inicial e continuada de professores, pude entender que ainda há muito a se pensar sobre o tema, bem como a ser aprofundado na revisão de literatura e nas análises desta pesquisa.

Pensar a formação continuada e suas discontinuidades se colocou como um desafio constante, pois, ao mesmo tempo que muito já havia sido dito sobre o tema, ainda considerava que poderia olhar de outros modos, uma vez que “[...] o discurso da formação continuada — sendo um discurso pretensamente verdadeiro sobre a formação — expressa uma racionalidade que almeja ser assumida e praticada, deixando antever o ‘ideal’ de professor a ser formado” (Santos, 2006, p. 27). Para isso, consegui de alguma forma traçar esse percurso de pesquisa de modo artesanal, permitindo-me ler, estudar e retomar diversos autores, de diversas perspectivas que contam a história a partir de suas lentes.

No próximo capítulo, apresento a revisão de literatura e a contextualização das pesquisas em âmbito nacional a partir de seus desafios e potencialidades, anunciando o que diferencia esta pesquisa das demais e buscando outras formas de entender a formação continuada de professores que atuam nos AIEF.

---

<sup>43</sup> “Para Foucault, um enunciado não é qualquer coisa dita (ou mostrada...); ele não é cotidiano. O enunciado é um tipo muito especial de um ato discursivo: ele se separa dos contextos locais e dos significados triviais do dia a dia, para construir um campo mais ou menos autônomo e raro de sentidos que devem, em seguida, ser aceitos e sancionados em uma rede discursiva segundo uma ordem – seja em função do seu conteúdo de verdade, seja em função daquele que praticou a enunciação, seja em função de uma instituição que o acolhe” (Veiga-Neto, 2016, p. 94).





**A formação continuada de professores: uma  
questão de memória**

### 3 A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: UMA QUESTÃO DE MEMÓRIA

Se concordamos com a análise sobre o modo como as ciências humanas e sociais são construídas e vivem, é igualmente necessário trabalhar a questão da memória (Charlot, 2006, p. 17).

A pesquisa em educação (ou sobre a educação) produz um saber, rigoroso como o é todo saber científico (Charlot, 2006, p. 11).

Este capítulo de revisão de literatura mostra uma memória da produção acadêmica, bem como o rigor e compromisso com uma produção de conhecimento, pois as pesquisas apresentadas mostram um diálogo com a sociedade, com a comunidade, com os grupos sociais, com a escola e com os sujeitos da pesquisa, isso faz com que esses trabalhos sejam relevantes e reverberem mudanças políticas, sociais e educacionais. Charlot (2006) argumenta que ainda é necessário trabalhar em ciências humanas e sociais a questão da memória dos saberes construídos historicamente, demonstrando a relevância dessas pesquisas para a produção e o avanço do conhecimento científico. Este foi o intuito deste capítulo de revisão: estudar, a partir de diferentes pesquisadores, uma memória da formação continuada de professores, pois

[...] a pesquisa educacional no Brasil carece de memória. A principal consequência disso é que refazemos continuamente as mesmas teses, as mesmas dissertações, sem sabermos o que foi produzido anteriormente. Fazemos uma tese que já foi feita há dez anos, no mesmo país ou no exterior, e até mesmo, às vezes, uma tese que foi defendida uma semana antes, em outra universidade, sem que tivéssemos conhecimento disso. Também nos esquecemos dos debates que aconteceram em décadas anteriores, em proveito dos autores “da moda”. Nossa disciplina não tem uma memória suficiente, e isso freia o progresso da pesquisa em educação (Charlot, 2006, p. 17).

Tendo em vista essas considerações, a partir de pesquisas anteriores, busquei construir a minha problematização, tendo algumas perguntas em mente: “o que sabemos que foi estabelecido? Sobre o que discutimos hoje em dia, o que questionamos, e quais as posições assumidas no debate? [...] Quais foram as dissertações de mestrado e as teses de doutorado defendidas nos últimos anos, e que resultados foram estabelecidos?” (Charlot, 2006, p. 17).

A partir desses questionamentos, busquei fazer três movimentos: *aproximação*, *distanciamento* e *ruptura*.

Com a intenção de aproximar-me do tema e de mapear as produções sobre a formação continuada de professores, realizei alguns movimentos de busca em bases de dados, procurando



por teses e dissertações com os descritores “*Formação continuada de professores* AND<sup>44</sup> *Ensino Fundamental* AND *Universidade* AND *Escola*”. Por meio do site da Biblioteca Unisinos, acessei o banco de teses e dissertações do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), o qual considerei como sendo o mais completo e mais abrangente nas pesquisas, também complementei a busca no Repositório Digital da Biblioteca da Unisinos (RDBU). Na primeira consulta com os descritores mencionados, obtive 534 resultados, derivados de 81 repositórios de universidades de todo o país<sup>45</sup>.

Diante do grande número de pesquisas, estabeleci critérios para selecionar os trabalhos que mais se aproximavam de minha temática e do referencial teórico a partir do qual organizei esta pesquisa. Como critério temporal, restringi a busca entre os anos 2007 e 2021. Assumir essa temporalidade mais extensa foi relevante por considerar que importantes estudos sobre formação inicial e continuada de professores e a relação universidade e escola foram realizados após 2007, pois nesse ano foi aprovado o primeiro edital do PIBID, com a finalidade de fomentar a iniciação à docência, qualificar a formação inicial e promover a relação universidade e escola.

Depois dessa primeira inserção nas bases de dados, e por encontrar muitos resultados de pesquisas semelhantes, também fiz uma segunda busca nos mesmos repositórios com o descritor “*Formação continuada de professores*” AND “*Ensino Fundamental*” AND “*Inovação,*” com um recorte temporal de 6 anos (2016-2021), a fim de mapear o que tem sido considerado inovador sobre o tema. Essa seleção foi importante para que eu conhecesse um pouco mais sobre o tema, e até para que eu pudesse diferenciar a minha pesquisa das demais. Obtive 26 resultados, dos quais selecionei 4 para compor este capítulo.

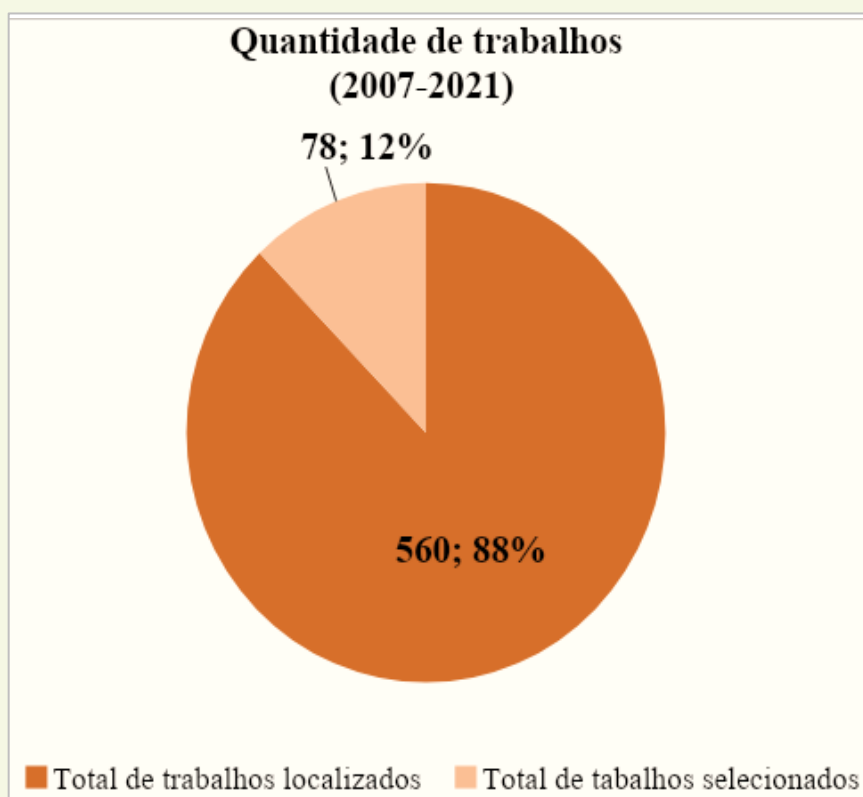
Por meio da leitura dos títulos, resumos e palavras-chave, selecionei 78 trabalhos, de um total de 560, sendo 16 teses e 62 dissertações, que mais se aproximaram da temática que me proponho a pesquisar. O Gráfico 1 demonstra a quantidade de trabalhos selecionados.

---

<sup>44</sup> AND (intersecção) é um operador booleano que recupera trabalhos cujos títulos ou temas contenham as palavras/termos da pesquisa.

<sup>45</sup> Disponível no Apêndice A.

Gráfico 1 - Quantidade de trabalhos selecionados

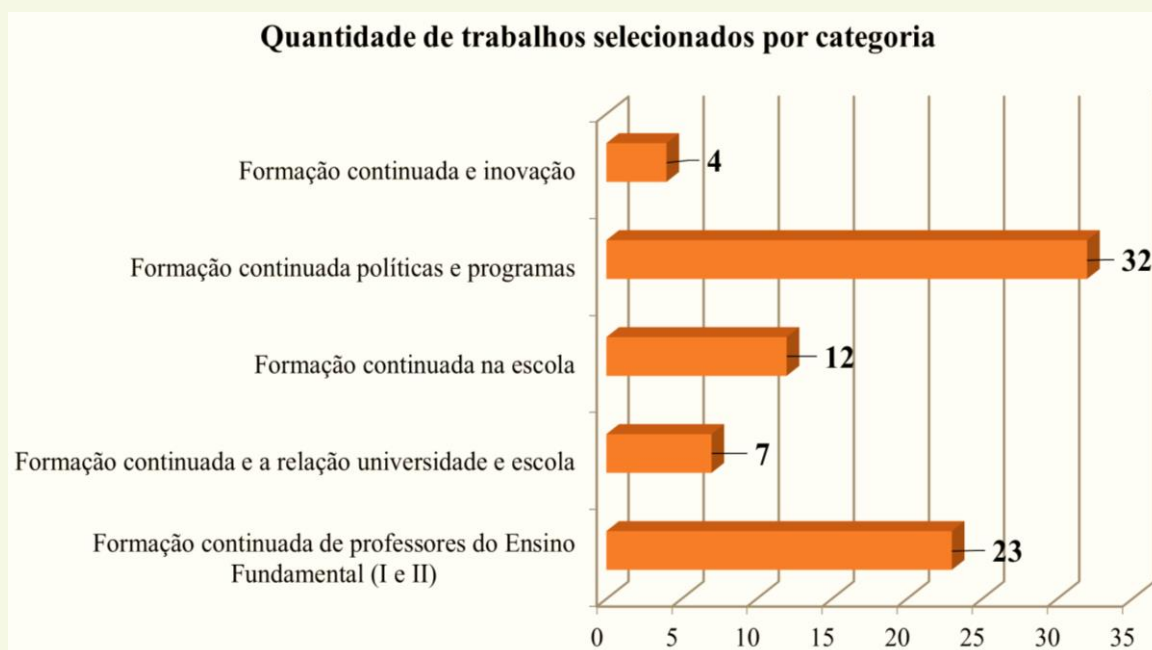


Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Depois dessa primeira seleção, construí cinco grupos, a fim de organizar a revisão de literatura e também para que pudesse estudar os trabalhos conforme suas recorrências e resultados. Os cinco grupos temáticos foram nomeados como: (1) *Formação continuada de professores do Ensino Fundamental (I e II)*; (2) *Formação continuada e a relação universidade e escola*; (3) *Formação continuada na escola*; (4) *Formação continuada políticas e programas*; e (5) *Formação continuada e inovação*<sup>46</sup>. A partir deles, organizei as pesquisas, separando-as e identificando-as por cores em tabelas. Mesmo entendendo que alguns trabalhos se encaixam em mais de um grupo temático, e que as considerações das pesquisas se aproximam, optei por colocá-los onde considerei que havia mais recorrências. O Gráfico 2 demonstra a quantidade de trabalhos por grupo.

<sup>46</sup> Organizei esse grupo para mapear o que era considerado inovador na formação continuada, pois entendo a revisão de literatura como uma oportunidade de encontrar nas pesquisas pontos que se aproximam e se afastam do que pretendemos pesquisar, bem como mapear lacunas e questões que ainda podem ser mais aprofundadas.

Gráfico 2 - Quantidade de trabalhos por grupos temáticos



Fonte: Elaborado pela autora (2021).

A maioria das pesquisas analisadas utilizaram, metodologicamente, a dimensão qualitativa como a principal. Entretanto, diferentes escolhas teórico-metodológicas, referenciais teóricos e tipos de produção e análise dos materiais foram explorados. Na articulação das pesquisas por grupos temáticos optei por trazer apenas os resultados das pesquisas desta revisão de literatura em articulação com os conceitos que já produzimos no nosso grupo de pesquisa.

Dentre os 23 trabalhos selecionados que focaram a *formação continuada de professores do Ensino Fundamental*, 19 focaram nos AIEF<sup>47</sup> e destacaram em sua maioria que há uma distância entre as necessidades apontadas pelos professores e as ações formativas existentes. Assim, é evidenciada a urgente reformulação do modo de desempenhar ações de formação continuada junto aos professores, ajustando-as às demandas dos docentes.

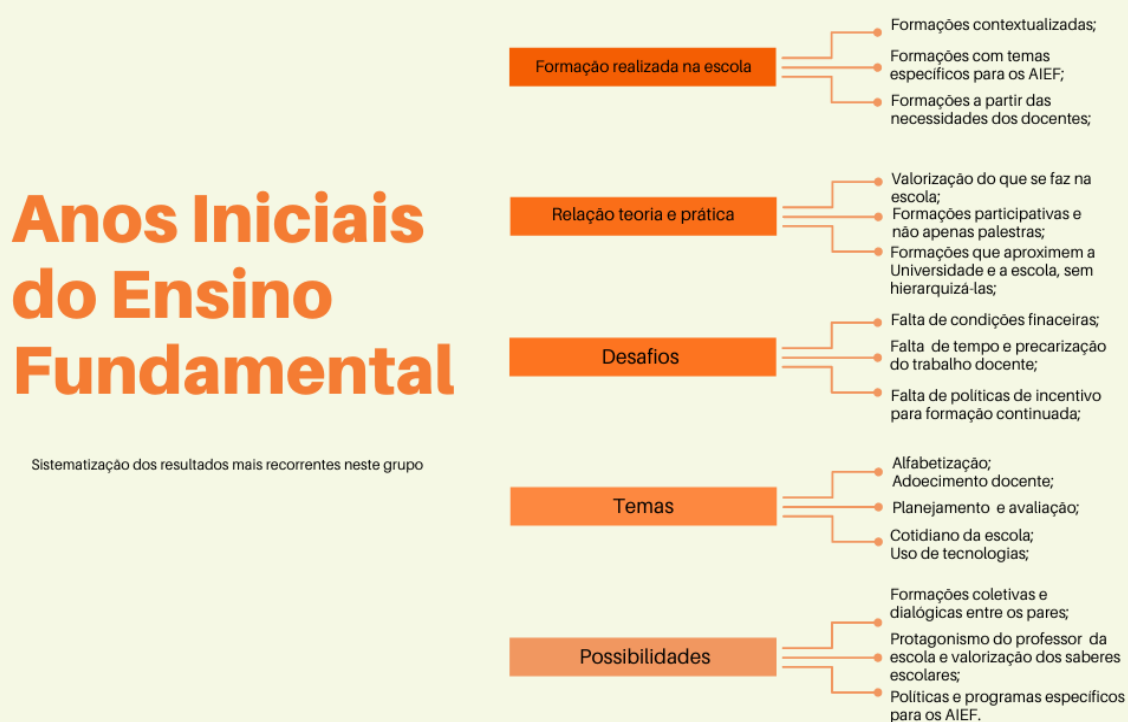
Outra questão relevante é a importância levantada nas pesquisas de que a formação continuada de professores possa acontecer nos espaços escolares, para além do que é chamado de *tarefismo* (Nogueira, 2017) e de propostas de formação continuada que buscam “erradicar as dificuldades” que os professores encontram, e que permanecem em um discurso ineficaz que não leva em conta a realidade e o contexto do professor. Justamente por isso muitos problemas

<sup>47</sup> Galindo (2007; 2011); Yamashiro (2008); Mantovanini (2009); Carmona (2012); Costa (2012); Domingues (2013); Duarte (2013); Almeida (2014); Astori (2014); Santos, (2014); Brazier (2017); Nogueira (2017); Soares (2017); Turatti (2018); Albertino (2019); Ronco (2019); Monteiro (2020); Pereira (2020).

ainda persistem, Nogueira (2017) aponta alguns deles: (1) má estruturação, descontinuidade dos programas governamentais com ações fragmentadas, repetitivas e desconexas com a realidade da sala de aula, que reforçam a dicotomia teoria e prática; (2) professores formadores permanecem distantes da realidade do professor; (3) falta articulação e relação entre a universidade e a educação básica; (4) falta de financiamento para que o professor possa participar de formações continuadas; (5) falta de valorização salarial; (6) as ações, muitas vezes, não são planejadas de acordo com a estrutura das escolas e dos municípios. Esses são alguns motivos que dificultam a efetividade das formações nas escolas.

A partir dos resultados das pesquisas desse grupo de sentidos, organizei a Figura 2, com a finalidade de melhor visualizar as maiores recorrências dos temas que as pesquisas abordam nos AIEF.

Figura 2 - Principais resultados dos AIEF



Referências: Galindo (2007); Monteiro (2020); Mantovanini (2009); Nogueira (2017); Costa (2012); Soares (2017); Galindo (2011); Santos, (2014); Domingues (2013); Pereira (2020); Albertino (2019); Yamashiro (2008); Astori (2014); Ronco (2019); Carmona (2012); Turatti (2018); Duarte (2013); Almeida (2014); Brazier (2017).

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

No esquema apresentado, fica visível que as pesquisas selecionadas apontam, em sua maioria, para a necessidade de uma formação continuada mais contextualizada, a partir das demandas dos professores, mas isso ainda por uma visão que supervaloriza a prática, a partir

de uma perspectiva dicotômica de teoria-prática. Essa visão expressa que a teoria estaria na universidade e na formação oferecida por seus professores, e a prática estaria na atuação dos professores da escola.

As pesquisas selecionadas neste grupo temático também apontam que, para melhorar a qualidade da formação continuada e atender, em certa medida, as demandas dos professores, poderia ser realizado um diagnóstico das necessidades específicas dos professores, pelas instituições formadoras, redes educacionais, pesquisadores da área, responsáveis pela formação continuada, entre outros. Esse diagnóstico mais abrangente é mais focado nas necessidades formativas específicas de cada etapa da Educação Básica, no desenvolvimento pessoal e profissional do professor e organizacional da escola, na valorização das experiências e saberes dos professores, na valorização do “[...] processo reflexivo sobre a prática educativa em um movimento progressivo de aquisição de novas competências, assim como consolidar o que se sabe, sendo o professor sujeito de sua formação, capaz de refletir sobre sua prática [...]” (Ronco, 2019, p. 7).

Nos estudos mais focados na alfabetização, destacam-se a importância do trabalho com projetos, o uso de novas ferramentas digitais, a parceria entre a universidade e a escola, formações focadas no desenvolvimento cognitivo da criança, formações que proporcionem a revisão e atualização dos conceitos de alfabetização, letramento, fundamentos da psicogênese da língua escrita e sobre as práticas de leitura, literatura, planejamento e avaliação nos AIEF.

É apontado também que, embora haja uma precarização do trabalho docente e adoecimento físico e emocional devido à falta de tempo e condições financeiras do professor e da escola para realizarem formações continuadas, ainda há um esforço quase sempre individual, para participação e um compromisso com a própria formação, que entende a formação como possibilidade de “[...] associação entre teoria e prática, postura de investigação por meio do espaço de formação continuada, como espaço de atualização, troca de saberes e participação coletiva. Além de destacar que esse espaço possibilita um olhar mais específico às questões da escola” (Turatti, 2018, p. 4).

Nesse sentido, também é relevante salientar o entendimento de que a formação continuada “[...] não acontece somente em cursos, seminários e palestras, mas também na ação pedagógica, na troca com colegas de trabalho, na participação em outras funções dentro do espaço escolar” (Pereira, 2020, p. 8). Diante das constatações das pesquisas, pode-se perceber que a escola e as redes de ensino permanecem atentas à formação continuada de professores e buscam com frequência ofertar e indicar cursos, bem como apoiar seus professores a cursarem

pós-graduações, buscando aprimoramento sobre práticas pedagógicas e aprimoramento profissional.

Assim, é considerada a importância do acesso à pós-graduação e de incentivo aos professores para que eles participarem de forma ativa em grupos de pesquisa e tenham a oportunidade de participar de pesquisas formativas realizadas com a escola. Isso pode ser proposto por meio de experiências coformativas (Bahia; Fabris, 2021), tal como a partir do fortalecimento de laboratórios de docências que proporcionem que pesquisadores da universidade e da escola vivenciem o que denominei de *(de)formação continuada de professores*, que possibilita uma formação mais participativa com experiências e experimentos vivenciados tanto no laboratório quanto na escola, a partir das condições de possibilidade que serão apresentadas no decorrer desta Tese.

Os saberes escolares muitas vezes não aparecem em livros nem artigos, porque acontecem dentro das escolas, na relação entre os professores, supervisores e gestores. Sabemos que nesse cenário há uma *responsividade compartilhada* (Astori, 2014) sobre a formação do outro, há uma ética da partilha (Bahia, 2017), que coloca os saberes dos professores iniciantes e dos professores mais experientes em diálogo.

Em relação aos AFEF<sup>48</sup>, selecionei 4 trabalhos que considerei mais relevantes. Mesmo tendo optado por realizar a pesquisa com um recorte nos AIEF, considerei importante manter uma revisão mais ampliada, por possibilitar um panorama mais abrangente das pesquisas realizadas no Ensino Fundamental. Isso porque muitos dos resultados são semelhantes aos de outros grupos, então optei por repeti-los com o intuito de mostrar que há recorrências nas diversas pesquisas, em diferentes etapas da Educação Básica.

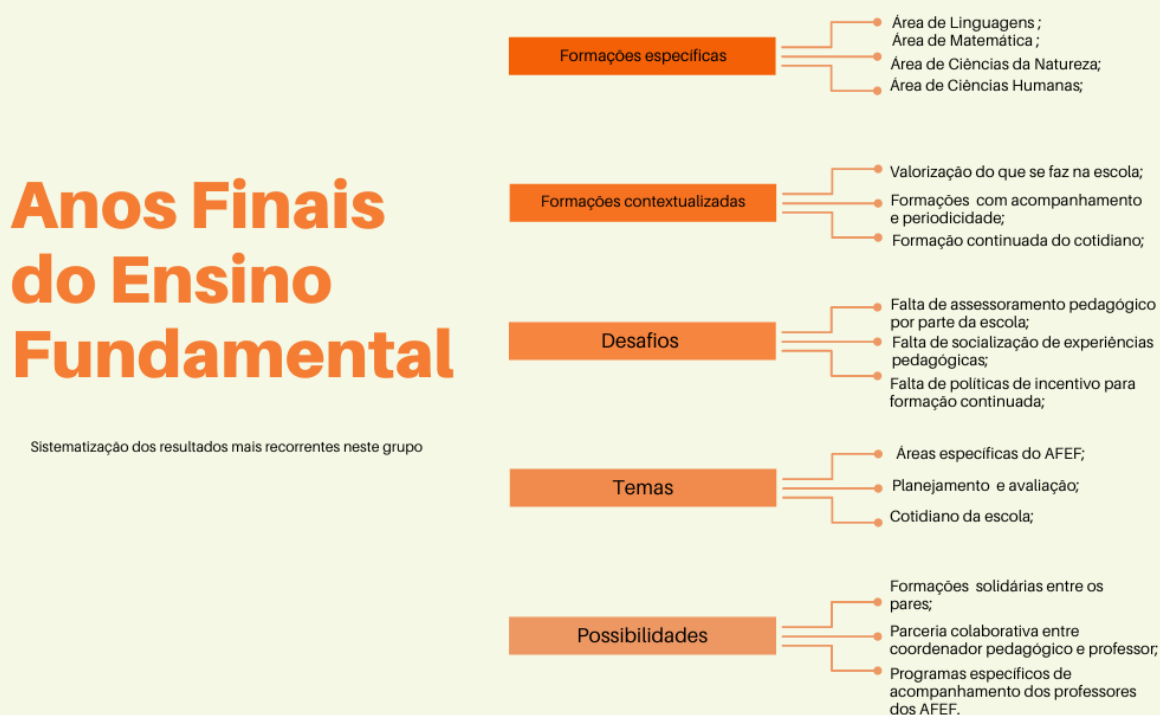
Neste grupo também ficou evidenciada a importância de ressaltar que os processos de formação vivenciados na escola, pelos professores dos AFEF, não contemplam as suas necessidades nem as especificidades dos professores de diferentes áreas do conhecimento<sup>49</sup>. A partir dos resultados das pesquisas deste grupo, organizei o esquema, apresentado na Figura 3, com suas maiores recorrências.

---

<sup>48</sup> Moraes (2009); Veiga (2015); Alfonsi (2018); Nonato, (2020).

<sup>49</sup> De acordo com a BNCC, as áreas do conhecimento e os componentes curriculares para os AFEF são divididos da seguinte maneira: (1) Área de Linguagens (Língua Portuguesa; Arte; Educação Física; Língua Inglesa); (2) Área de Matemática (Matemática); (3) Área de Ciências da Natureza (Ciências); (4) Área de Ciências Humanas (Geografia e História); (5) Área de Ensino Religioso (Ensino Religioso) (Brasil, 2018).

Figura 3 - Principais resultados dos AFEF



Referências: Alfonsi (2018); Nonato, (2020); Veiga (2015); Moraes (2009).

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Na Figura 3 também é evidenciado que as pesquisas selecionadas apontam, em sua maioria, que ainda é preciso pensar em formações mais contextualizadas e que tenham as necessidades das áreas específicas do conhecimento como um de seus focos. Também foi explicitada a importância dos saberes e as experiências de cada área, e que isso pode contribuir com formações mais coletivas dentro da escola, mas o que ainda fica evidente é um trabalho mais solitário e individual, que faz com que esses professores enfrentem as dificuldades e problemas do cotidiano escolar de forma isolada.

As alternativas levantadas pela pesquisa de Nonato (2020) são de que as formações continuadas ocorram semanalmente, utilizando o Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC)<sup>50</sup>. Essa pesquisa sinalizou que a experiência formativa, foco do estudo, indicou a necessidade e o interesse de um grupo em estudar, aprender e compartilhar situações geradoras de novas aprendizagens entre docentes de uma mesma escola, sendo elementos potentes do desenvolvimento profissional do grupo e da transformação da cultura formativa no espaço escolar (Nonato, 2020).

<sup>50</sup> Pesquisa realizada em uma escola pública da Rede Municipal de Educação de Barueri/SP.

Há estudos que também mostram a importância do apoio da gestão e do coordenador pedagógico, bem como de uma carga horária específica para formação. Esse assessoramento pedagógico poderia ser feito “[...] como rotina sistemática de acompanhamento individual e coletivo; [com] a socialização de experiências pedagógicas; [bem como com] a análise partilhada das práticas e a criação da cultura da avaliação na escola” (Veiga, 2015, p. 7).

Os resultados também indicaram que os professores que atuam em escolas que são localizadas em municípios e estados que têm programas específicos<sup>51</sup> de formação continuada, contextualizados, organizados, sistematizados, com continuidade e acompanhamento, conseguem atender, em certa medida, às necessidades formativas dos professores. No entanto, ainda ficaram evidentes nas pesquisas tendências de retorno a formações organizadas como treinamento e de elaboração de manuais que “ensinam como fazer”.

No terceiro grupo, intitulado *Formação continuada e a relação universidade e escola*<sup>52</sup>, selecionei 6 trabalhos. Os resultados desse estudo apontam que a formação continuada ainda está distante de ser um processo contextual e contínuo, no qual o professor seja mais que um expectador, e que lhe sejam oportunizados momentos de partilha, em que este assuma o protagonismo na produção de conhecimentos (Mendes, 2008). A partir dos resultados das pesquisas desse grupo temático, organizei a Figura 4.

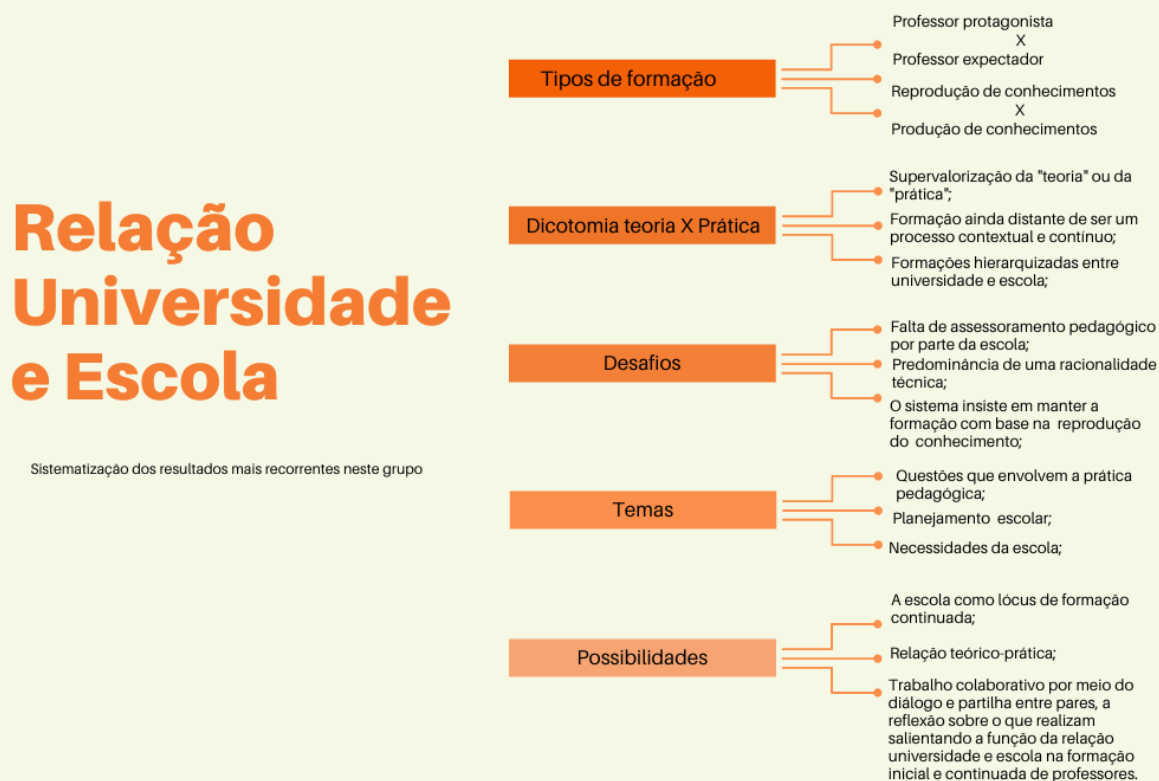
---

<sup>51</sup> Um dos programas analisados é o Programa de Ensino Integral (PEI), realizado em estaduais da cidade de São Paulo e que proporciona formação continuada e acompanhamento de coordenadores para os professores da Educação Básica (Alfonsi, 2018).

<sup>52</sup> Mendes (2008); Reis (2010); Costa (2012); Passalacqua (2013); Graziola Junior (2016); Bersch (2019).



Figura 4 - Principais resultados da relação universidade e escola



Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Os resultados organizados na Figura 4 mostram que a relação universidade e escola, no que se refere à formação continuada, ainda está ancorada em uma racionalidade técnica e organizacional da ação docente, que ainda a mantém na perspectiva de apenas reprodutora do conhecimento. Os principais resultados indicam a grande dificuldade de entendimento da relação teórico-prática, a relevância do trabalho colaborativo e participativo por meio do diálogo entre os professores, a reflexão sobre o que realizam e como podem trazer sentido aos seus conhecimentos em formações que aliem a universidade e a escola.

Já as necessidades coletivas vislumbram a melhoria das condições de trabalho, a valorização do espaço escolar e suas relações cotidianas, bem como questões que envolvem a prática pedagógica, o planejamento escolar e o desenvolvimento pessoal aliado ao estabelecimento de parcerias, em que “[...] os diferentes participantes se legitimem como co-formadores e co-aprendentes” (Bersch, 2019, p. 6). Essa parceria entre universidade e escola pode potencializar a formação dos professores e repercutir em mudanças em suas didáticas, metodologias, aulas e na maneira que se relacionam com o conhecimento.

Essa parceria fica mais explícita na formação inicial de professores, nos estágios realizados na escola com a supervisão de um professor universitário e de um professor da escola, bem como pela emergência de programas que aliam esses dois espaços para a formação de seus futuros professores (PIBID/RP). De acordo com Leite (2015, p. 9), “o trabalho colaborativo e a docência compartilhada são destacados como fatores que podem contribuir [...] para a formação continuada. O reconhecimento da emergência da formação continuada aparece como fator preponderante para o desenvolvimento do trabalho docente”.

No grupo *Formação continuada na escola*<sup>53</sup> selecionei 12 trabalhos. Em todos os grupos essa é uma especificidade, mas considerei importante analisar trabalhos focados na escola, para conhecer pesquisas com foco nas ações formativas realizadas dentro do contexto escolar. Na Figura 5, podemos observar os principais resultados das pesquisas do grupo mencionado.

Figura 5 - Principais resultados da formação continuada na escola



Referências: Passalacqua (2017); Brollo (2017); Machado (2013); Alves (2019); Fontoura (2018); Assunção (2013); Lourenço (2014); Eltz (2008); Chaigar (2014); Gai (2015); Fripp (2006); Hepp (2008).

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

<sup>53</sup> Fripp (2006); Chaigar (2008); Eltz (2008); Hepp (2008); Assunção (2013); Machado (2013); Lourenço (2014); Gai (2015); Brollo (2017); Passalacqua (2017); Fontoura (2018); Alves (2019).

Dentre os principais resultados, destaquei que essas formações possuem características reflexivas, coletivas, colaborativas, de partilha de vivências, de aquisição de conhecimentos, de uma orientação e acompanhamento mais próximos dos professores, mas muitas vezes ainda muito com foco em práticas e concepções tecnicistas. Isso se reflete na constatação de quase todas as pesquisas selecionadas, que em muitos casos não são atendidas as necessidades formativas dos professores, pois ainda há uma

[...] oposição entre as suas necessidades particulares e coletivas, pessoais e sistêmicas e entre as suas necessidades conscientes e inconscientes. Os resultados ainda mostraram o estabelecimento de ações e parcerias colaborativas artificiais entre universidade e escolas básicas (Passalacqua, 2017, p. 8).

Outra questão apontada é que há uma expectativa de tornar o espaço das reuniões pedagógicas um locus de formação, com “[...] a necessidade da criação de uma cultura formativa em serviço, no espaço da escola, a partir da priorização de espaços-tempos que possibilitem a construção coletiva de ações que qualifiquem a prática pedagógica desenvolvida” (Machado, 2013, p. 7). Também ficou evidenciado que a formação na escola tem mais significado porque oportuniza ao grupo de professores o protagonismo, em parceria com a coordenação e gestão “[...] num processo de formação e autoformação permanente, onde as experiências individuais e coletivas se configuram em aprendizagens, em saberes diversos” (Assunção, 2013, p. 10).

As dificuldades apontadas pelas pesquisas foram a falta de políticas públicas de formação continuada docente; pouca participação dos professores, seja ela oferecida na escola ou não; formações superficiais em formato de palestras que não atendem aos interesses dos professores; desvalorização social e salarial dos professores. Além disso, foi destacado: falta de gestão democrática; falta de acompanhamento pedagógico e organização de espaços para reuniões que favoreçam as trocas; a integração e a possibilidade de os professores participarem ativamente da organização da formação continuada na escola; e a possibilidade da formação oferecida não ser apenas uma atividade para realizar obrigações burocráticas de cumprimento de carga horária obrigatória.

Em suas considerações finais, a grande maioria das pesquisas aponta a potência da escola como locus privilegiado de formação inicial e continuada de professores desde que haja “[...] a organização e efetivação de um Programa de Formação Continuada de Professores em Serviço, [...], por meio de um Grupo de Trabalho e Estudo” (Fontoura, 2018, p. 12), bem como

[...] a valorização e alteração de fazeres pedagógicos dos/as professores/as, o reconhecimento e a valorização de conhecimentos produzidos pela escola, a produção de uma memória afetiva e identitária entre colegas, as desmistificações de representações sobre as escolas parceiras, o contágio pela troca e o convívio, o enfrentamento de novos desafios e a mudança de paradigmas, tanto no que tange às práticas pedagógicas, quanto à concepção de formação realizada nas escolas (Chaigar, 2008, p. 7).

Nesse sentido, a escola precisaria de uma organização da gestão, dos professores, das secretarias municipais e estaduais, bem como do poder público para oferecer tempo na carga horária e propostas de valorização dos saberes escolares e uma parceria eficaz entre os professores, porque

[...] a compreensão de que os momentos de formação continuada dentro do espaço escolar podem se constituir em uma experiência formadora, que no exercício do pensar coletivamente no e sobre o fazer docente tem potencial significativo para melhorar a prática docente em prol de um ensino de qualidade (Alves, 2019, p. 8).

No grupo *Formação continuada políticas e programas*<sup>54</sup>, selecionei 32 trabalhos<sup>55</sup> que analisavam políticas e/ou programas em âmbito municipal, estadual e nacional. Os resultados da análise dos cursos de formação continuada demonstram a utilização de modelos padronizados de formação de professores com generalizações que, em sua maioria, não atendem às especificidades da escola, dos alunos nem dos professores, pois não há contextualização em relação às demandas da região em que a escola está localizada. A Figura 6 apresenta os principais resultados das pesquisas desse grupo.

---

<sup>54</sup> Giron (2007); Machado (2007); Pimenta (2007); Aquino (2008); Branco (2008); Fornazari (2009); Praseres (2009); Martins (2010); Antich (2011); Souza (2011); Magalhães (2012); Pupo (2012); Silva (2013); Branco (2014); Candeia (2014); Paula (2014); Alves (2015); Eleutério (2016); Mélo (2016); Pereira (2016); Almeida (2017); Camerini (2017); Franco (2017); Oliveira (2017); Sensato (2017); Arnout (2019); Batista (2019); Frasson (2019); Figueiredo (2019); Silva (2019); Pedro (2020).

<sup>55</sup> Nestes trabalhos foram analisados os seguintes projetos e políticas: Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental (FUNDEF) - Campinas/SP; Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA) - Ji-Paraná/RO; Programa Pró-Letramento; Projeto Especial de Ação (PEA) - São Paulo; Jornada Especial Integral de Formação (JEIF) - São Paulo; Plano de Ações Articuladas (PAR) - Maranhão; Programa de Intervenção Pedagógica/Alfabetização no Tempo Certo (PIP/ATC) - Juiz de Fora/MG; Programa São Luís Te Quero Lendo e Escrevendo (PSLTQLE) - São Luís/MA; Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC).

Figura 6 - Principais resultados da formação continuada políticas e programas



Referências: Almeida (2017); Pupo (2012); Machado (2007); Fornazari (2009); Martins (2010); Camerini (2017); Alves (2015); Frasson (2019); AQUINO (2008); Batista (2019); Pereira (2016); Figueiredo (2019); Fonseca (2013); Arnout (2019); Branco (2014); Praseres (2009); Pimenta (2007); Oliveira (2017); Melo (2016); Magalhães (2012); Paula (2014); Silva (2013); Sensato (2017); Branco (2008); Eleutério (2016); Souza (2011); Franco (2017); Silva (2019); Giron (2007); Antich (2007); Pedro (2020); Candeia (2014).

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Dentre os principais resultados, destaco que alguns programas realizados na área dos AIEF aprimoraram as metodologias relacionadas às questões do letramento e alfabetização, embasadas na “[...] influência do modelo teórico do ‘professor reflexivo’ como princípio norte e da proposta de formação continuada de professores e dos modelos teóricos ‘construtivismo’ e ‘interacionismo’ [...]” (Martins, 2010, p. 10). Destacam também que algumas políticas e programas ainda precisam promover uma maior participação dos professores, desde o momento de sua “organização de pauta,” para, efetivamente, considerar suas demandas.

Além disso, apontam que seria preciso criar iniciativas de formação continuada com maior abrangência e continuidade, que sirvam de acompanhamento e apoio para o trabalho na sala de aula do professor, e o fomento de formações e programas ancorados na troca de experiências e vivências entre os pares. Ademais, indicam que é necessário haver a ampliação dos saberes coletivos, a partir das necessidades formativas dos professores. Por fim, é destacada

[...] a necessidade de se pensar uma formação contínua que valorize tanto a prática realizada pelos docentes no cotidiano escolar quanto o conhecimento que provém das pesquisas, de modo a articular teoria e prática na formação e na construção do conhecimento profissional do professor (Pimenta, 2007, p. 7).

Nesse grupo observei a maior recorrência das palavras *teoria e prática* e o desejo de que os programas e projetos as “aliem” e/ou associem. Ademais, essa união seria necessária para a eficiência de uma formação de qualidade. As pesquisas apontam que algumas das formações/programas analisados praticamente não contribuíram com o desenvolvimento dos professores e não foram consideradas significativas para os participantes ou não tiveram continuidade pela baixa adesão de escolas e dos professores. Algumas ainda perderam sua efetividade por mudanças de administração e descontinuidades governamentais.

Os estudos de Giron (2007) apontam que os programas/políticas têm sempre uma “data de validade”, pois são continuados ou não dependendo dos resultados das eleições, e fica explícita a importância

[...] de os governos: pensarem políticas públicas mais amplas e continuadas (projetos de Estado e não de governo), proporem políticas educacionais que contemplem a discussão e a participação coletiva, uma vez que a implementação de políticas se constitui num processo contínuo [...] (Giron, 2007, p. 12).

Outra questão apontada é que as formações oferecidas, muitas vezes, não levam em conta o tempo e as condições dos professores e indicam que, se houvesse “[...] articulação entre as propostas formativas do Ministério da Educação, da própria rede e da escola, as ações do programa [PNAIC], talvez, pudessem ter sido efetivamente apreendidas e possivelmente convertidas em mudanças no fazer docente” (Oliveira, 2017, p. 10).

Outra questão relevante é o modo como o setor privado tem assumido a condução das políticas de formação continuada. Pedro (2020) analisa a complexa trama das discursividades sobre formação continuada e aponta em suas pesquisas que

[...] I - formação continuada no contexto do mercado, que está ancorada nos aspectos legais que regulam e, por vezes, burocratizam a educação brasileira, em especial o próprio contexto de formação continuada, faz emergir, dentre outros sentidos, a formação articulada ao empreendedorismo de si; II - em um contexto de formação continuada *ad aeternum*, é possível mostrar que menos de 40% das professoras brasileiras, segundo os dados do INEP do ano de 2017, tiveram acesso a algum tipo de formação continuada, o que ressalta ainda mais a ideia de que elas devem atuar sobre si mesmas e se responsabilizar individualmente pelo seu próprio processo de formação; III - como última categoria, a autoria e a (re)criação da formação continuada nos possibilita identificar e analisar outros modos das professoras se relacionarem com os espaços formativos aos quais têm acesso e como o ethos de formação é constituído nesta caminhada (Pedro, 2020, p. 10).

A partir desses resultados, é possível perceber que a captura da formação continuada sofre por lógicas neoliberais que, em muitos casos, impossibilitam as propostas que vão ao encontro do que as pesquisas mostram sobre a necessidade de um trabalho coletivo entre os

pares. Esse trabalho justamente precisa ser mais coletivo e colaborativo e menos focado na lógica individualista e competitiva.

Nesse último grupo, intitulado *Formação continuada e inovação*<sup>56</sup>, optei por fazer uma pesquisa separada, busquei pelos descritores “*Formação continuada de professores*” AND *inovação*,” com um recorte temporal menor, entre os anos de 2016 e 2021. Meu intuito foi pesquisar o que nos últimos anos estava sendo considerado inovador na formação continuada. Nessa revisão sobre o tema, na leitura dos resumos, não encontrei algo que se diferenciasse dos resultados que já havia analisado, mas selecionei 4 trabalhos<sup>57</sup> para mostrar alguns exemplos do que é considerado “inovador” ou bem-sucedido sobre o tema.

Na Figura 7 podemos observar os principais resultados das pesquisas desse grupo.

Figura 7 - Principais resultados da formação continuada e inovação



Referências: Motta (2020); Nikolay (2018); Ferreira (2020); Cichocki (2018).

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Os principais resultados sobre inovação apresentados são: utilização de tecnologias educacionais como ferramentas de mediação pedagógica no processo de ensino e aprendizagem, a implementação do projeto denominado *Comunidade de Aprendizagem*, que “[...] tem como referências a Escola da Ponte de Portugal e o Projeto Âncora do Brasil, reconhecidos internacionalmente como inovadores na escolarização voltada ao

<sup>56</sup> Cichocki (2018); Nikolay (2018); Ferreira (2020); Motta (2020).

<sup>57</sup> Tais trabalhos analisaram os seguintes projetos e programas: comunidades de aprendizagem - DF; Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) - José dos Pinhais - projetos didáticos de gênero (PDG) - PR; Novo Hamburgo/RS.



desenvolvimento da autonomia e do protagonismo dos estudantes” (Ferreira, 2020, p. 7). Além disso, foi evidenciada uma

[...] bricolagem teórica com base na Pedagogia da Escola Nova e da Pedagogia Crítica. A análise das narrativas [...] evidenciou múltiplas compreensões acerca do que caracteriza um projeto pedagógico inovador, [...] e também pelos estudos na formação continuada para a adesão ao projeto (Ferreira, 2020, p. 7).

De acordo com o autor, nessa perspectiva, a inovação assume uma dimensão mais multifacetada abrangendo tanto aspectos teóricos quanto metodológicos que se intercalam em torno de concepções pedagógicas críticas e liberais (Ferreira, 2020). No entanto, algumas práticas pedagógicas reafirmam e fortalecem o compromisso com uma educação crítica e emancipatória, principalmente no que diz respeito ao caráter de escola democrática participativa.

Nesse sentido, algo que não foi recorrente, mas apontado nesta pesquisa como possibilidade de inovação, é o compromisso com a educação crítica e com escola democrática e participativa (Ferreira, 2020). A pesquisa de Cichocki (2018), ao analisar o Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), buscou identificar formas inovadoras de alfabetização dos professores que participaram do Programa PNAIC entre os anos de 2013 e 2016. Os resultados apresentados abrangeram as questões relacionadas aos conceitos de inovação e mudança educacional, e como ocorrem nas práticas pedagógicas:

as professoras entrevistadas destacam que o professor deve se permitir inovar, bem como ir em busca de estratégias que irão propiciar uma aprendizagem significativa para os alunos. [...] também permitiu identificar que as professoras percebem uma relação estreita entre inovações e estratégias de ensino. Elas consideram que ambas são importantes e estão relacionadas à forma de pensar sobre o ensino em que acreditam (Cichocki, 2018, p. 125).

As análises também mostraram que as professoras que participaram do PNAIC implementaram em suas práticas pedagógicas como estratégias inovadoras jogos pedagógicos e sequências didáticas, que proporcionaram mudanças no planejamento das professoras e uma melhor contextualização dos conteúdos (Cichocki, 2018).

A partir desses cinco grupos<sup>58</sup>, mapeei as recorrências dos trabalhos e os resultados das pesquisas na revisão de literatura que me instigam a continuar pesquisando a formação continuada de professores. De acordo com o pesquisador Imbernón (2010, p. 17), “atualmente,

---

<sup>58</sup> (1) Formação continuada de professores do Ensino Fundamental (I e II); (2) Formação continuada e a relação universidade e escola; (3) Formação continuada na escola; (4) Formação continuada políticas e programas; (5) Formação continuada e inovação.



existem evidências quase inquestionáveis para todos aqueles que, de uma forma ou de outra, dedicam-se à formação continuada de professores. Conhecê-las implica analisar os acertos e os erros e atentar para tudo aquilo que nos resta conhecer e avançar”.

Utilizo essa revisão como base para construir este estudo, pois me ajuda a avançar e pensar em outras possibilidades.

Mesmo optando, após a banca de qualificação, por desenvolver a minha pesquisa apenas nos AIEF, considerei importante manter a revisão mais abrangente, por entender que este estudo pode ser potente para mapear o campo de modo mais ampliado. Ao finalizar a revisão, reforço o quanto esse movimento de “memória” (Charlot, 2006) da produção acadêmica que me antecedeu, e de conhecer e mapear o que foi produzido no nosso campo de pesquisa é de extrema importância para que possamos ver *aproximações*, *distanciamentos* e até mesmo *rupturas* com a pesquisa que realizamos. Eu me desafiei a fazer esses três movimentos: *aproximação*, *distanciamento* e *ruptura*.

De acordo com Ribeiro (1999), “não há pior inimigo do conhecimento que a terra firme”, eu confesso que, por ser um pouco mais pragmática e sistemática, tenho mais dificuldade de me desprender e romper com os autores que fundamentam minha pesquisa, mas busquei fazer esse movimento de criação ao assumir, juntamente com meu grupo de pesquisa, um outro tipo de formação, com possibilidades de pensar uma outra cultura formativa como forma de vida docente. Isso porque “Há temas interessantíssimos, mas que são devastados pela tendência a simplesmente reduzi-los à ilustração de uma tese bibliográfica” (Ribeiro, 1999, p. 191). Eu busquei nessa revisão valorizar o que foi produzido, antes desta Tese, buscando aproximações com o meu tema em seus resultados, e não somente um capítulo para citar as pesquisas como uma mera formalidade acadêmica.

Aproximo-me das pesquisas e me conecto com a potência da escola e de seus professores, pesquisas que analisam e sistematizam os saberes do cotidiano das escolas, pesquisas que valorizam a universidade de forma não hierarquizada, que não dicotimizam a teoria-prática, que buscam mudanças nas políticas e apontam para a melhoria da formação e da educação básica, pesquisas que buscam romper com a lógica de aceleração da formação, que fazem pesquisa com e não sobre os professores e principalmente pesquisas e formações que buscam a participação dos professores, possibilitando exercício do pensamento, criação e reflexão sobre suas práticas. Tudo isso pode reverberar em suas salas de aula. Pesquisas que colocam sob suspeita verdades cristalizadas na formação inicial e continuada.

Distancio-me de pesquisas que apenas descrevem os problemas da escola, sem apontar possibilidades de mudanças, de pesquisas em que os professores e a escola não têm uma devolutiva dos resultados da pesquisa. Distancio-me de casos que não consideram o contexto social, as condições de trabalho, o adoecimento docente, a falta de valorização da profissão, as jornadas de trabalho. Distancio-me daquelas que culpam a escola e os professores pelos problemas de aprendizagem de seus alunos, a partir de índices de avaliações de larga escala e de pesquisas que veem a formação continuada apenas como cursos, seminários e palestras, e desconsideram a ação pedagógica e a coformação entre colegas de trabalho na escola.

Eu rompo com lógicas de mercado e empresariamento da formação docente que focam no individualismo e na competição; com formações aligeiradas e superficiais que são oferecidas apenas para acumular mais horas de formação ou ter mais um certificado; ou formações baseadas em “boas práticas” que dão receitas prontas de como os professores devem replicar, em suas salas de aula, o conteúdo visto.

Busquei, no meu processo artesanal de ler os trabalhos, selecioná-los e tabulá-los para que de alguma forma eu pudesse dar mais um passo nesse terreno instável que é produzir conhecimento na área da educação, entendendo que os pesquisadores que me precederam de alguma forma precisaram fazer esse movimento de se posicionar e criar a sua autoria, pois “[...] todo autor que é utilizado como referencial só conseguiu esse papel porque, em algum momento, inovou. Soube romper com as referências que o antecederam. Soube afastar-se, pelo menos um pouco, da tendência a considerar os autores como autoridades [...]” (Ribeiro, 1999, p. 191).

Esta Tese se diferencia das outras pesquisas já mencionadas por fazer parte de uma pesquisa mais abrangente que criou um laboratório de docências, e que buscou romper com o entendimento de uma formação e pesquisa passivas, hierarquizadas e que apenas buscam produzir materiais analíticos. Acredito que, mais especificamente nos AIEF, pude mapear como essas professoras alfabetizadoras se relacionam consigo mesmas, com as outras e com as suas docências, com a responsabilidade de ensinar seus alunos considerando sua heterogeneidade, tendo os desafios do aceleração do tempo e das cobranças por resultados, tendo de acompanhar os conteúdos programáticos, em especial no pós-pandemia.

O que eu gostaria de destacar é a construção conjunta do laboratório nos AIEF, entre pesquisadoras da universidade e da escola. Houve interação, houve espaço para mostrar nossas dúvidas, dilemas e mudanças de rota, sobretudo acerca do que cada uma de nós viveu nos

exercícios do pensamento, nas experiências e experimentos discutidos tanto no laboratório quanto na escola.

Esse movimento possibilitou que eu criasse, a partir de um conceito-chave do laboratório, a (de)formação (FABRIS, 2008), a possibilidade de pensar no *conceito (de)formação continuada de professores dos AIEF como forma de vida docente*. Esse pode ser um pequeno movimento de ruptura na lógica de aceleração e competitividade, de formações focadas em treinamento (Imbernón, 2010), pois focamos em um entendimento de formação que tem na (de)formação, participação, cooperação, engajamento, coformação seus eixos sustentadores. Trata-se, portanto, de uma formação que forme e (de)forme os professores e sua docência, no sentido de não permanecerem os mesmos e não se acomodarem a exercer sua profissão sem problematização, exercício do pensamento e reflexão sobre as suas práticas.

Antes de finalizar este capítulo e para dar mais abrangência à revisão de literatura, fiz também uma busca na plataforma de pesquisa *Ebscohost*, por meio do *site* da Biblioteca da Unisinos. Nessa pesquisa utilizei os seguintes descritores “*Formação continuada de professores*”, “*continued formation of teachers*”, “*continuing education*”, “*formación continua de profesores*”, “*formação contínua de professores*”, “*formação permanente de professores*”, “*formação de professores em exercício*”, “*educação continuada*”, “*formação de professores em serviço*” com recorte de 2018 e 2022. Essa busca foi feita com o intuito de conhecer as produções sobre a formação continuada de professores em artigos nacionais e internacionais em língua portuguesa, inglesa e espanhola.

A busca resultou em 64 trabalhos que ofereciam opção para ter acesso ao trabalho completo. Desses 64 selecionei apenas 4 por meio de informações iniciais: títulos, resumo e palavras-chave.

Também busquei trabalhos no Grupos de Trabalho (GT) 8 *Formação de professores*, da ANPEd. Além disso, recorri aos “*alertas do Google acadêmico*”, que envia semanalmente artigos com o descritor *formação continuada*, destes selecionei 27 trabalhos. Também atualizei essa busca na plataforma de pesquisa *Ebscohost*, com o recorte temporal de 2023 a 2024, para verificar o que foi produzido depois da minha qualificação de Tese. A busca resultou em 36 trabalhos, destes selecionei 6 que abordavam a formação continuada nos AIEF ou a formação continuada como campo.

De todas essas buscas, 37 artigos<sup>59</sup> foram tabulados e foram inseridos, quando necessário, no decorrer do texto como fundamentação tanto no desenvolvimento quanto nas análises desta Tese.

No capítulo a seguir, faço um detalhamento dos procedimentos teórico-metodológicos e da organização do material de pesquisa, a fim de situar o leitor sobre os caminhos percorridos e o modo como os dados foram produzidos, constituindo um *corpus* de pesquisa a partir do referencial escolhido.

---

<sup>59</sup> Disponível no Apêndice A.



**Escolhas teórico-metodológicas:**  
um trabalho artesanal

#### 4 ESCOLHAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS: UM TRABALHO ARTESANAL

O trabalho artesanal possui um ritmo próprio, bem como materializa *rituais específicos em suas oficinas*. Os gestos, os olhares e os *jeitos de fazer*, de forma compartilhada, caracterizam uma dimensão específica para o aprendizado de uma atividade (Silva, 2015, p. 98, grifos meus).

Ao detalhar o passo a passo do trabalho de produção de dados para a pesquisa de onde selecionei o material para análise, reitero a importância do conceito de trabalho artesanal (Sennett, 2013), pois neste capítulo me sinto em uma “oficina”, na qual me permiti experimentar, fazer, repetir e, se for necessário, refazer. Esse trabalho exige tempo, pois, para desenvolver essa “habilidade artesanal”, como a proposição da “regra das dez mil horas”, de Sennett, que seria o tempo mínimo para a formação de um artesão, é necessário abrir sua oficina para que outros possam observar, questionar, aprender e em especial aprimorar o que foi construído, “[...] considerando que o trabalho artesanal é uma tarefa pública” (Silva, 2015, p. 101). Essa habilidade “[...] seria a produção derivada da inquietude do artífice, de sua consciência no uso dos materiais e no conhecimento da atmosfera de sua oficina. Uma característica desse arranjo seria o engajamento, isto é, a disposição e a capacitação desenvolvida em longo prazo” (Silva, 2015, p. 101).

Nesse processo de fazer as escolhas teórico-metodológicas, precisei me cercar de algumas ferramentas e pressupostos de pesquisa. Com esse entendimento de pesquisa que possibilita desconstruir, inquietar, interrogar e pensar de outros modos, explicito quatro pressupostos, organizados por Dal’Igna (2012) a partir de outros autores, para pensar meu percurso na pesquisa: o primeiro deles é que se *exercite a suspeita*, desconfiando das verdades e certezas; o segundo, que se *assuma suas intenções*, não no sentido de posição de privilégio, mas compreendendo que os conhecimentos são produzidos em termos de relação de verdade e poder; o terceiro, que se *abandone a pretensão de totalidade*, o que implica admitir os limites e possibilidades da pesquisa; e o quarto, que se *adote uma postura ética*, entendendo-se que ética e pesquisa são indissociáveis.

Junto a esses quatro pressupostos assumo ainda outros seis pressupostos mais relacionados com a pesquisa do nosso grupo. O *primeiro* deles é a decisão clara de que pesquiso com os professores, não pesquiso sobre eles, indicando que a pesquisa que assumo é participativa e colaborativa. O *segundo* é que a pesquisa é formativa, o que me leva a assumir com a minha orientadora a pesquisa (de)formação (Fabris, 2008). O *terceiro* pressuposto é assumir a crítica radical ou hipercrítica como ferramenta e perspectiva de pesquisa,

considerando que as análises sobre a formação continuada de professores não são neutras, não são boas ou ruins *a priori*, são construções históricas — invenções e são construídas e significadas a partir de relações de poder.

O *quarto* pressuposto é que o exercício do pensamento faz parte do próprio ritmo da investigação, ele oxigena e cria novas possibilidades de análise, que só são possíveis de ver dessa forma por causa dos óculos que escolhi usar — com certeza outros pesquisadores fariam de outras formas e veriam/fariam outras relações, pois considero que não existe neutralidade na pesquisa<sup>60</sup>. O *quinto* é a criação. Não se pode pesquisar sem o compromisso de fazer nascer algo novo, não no sentido de novidade, mas de tensionar os conhecimentos existentes e algo emergir desse tensionamento. A invenção é condição de uma nova pesquisa.

O *sexto* é o da relevância social. Como pesquisadores que pesquisam com professores e escolas, ocupamos um espaço público, e as nossas pesquisas têm um compromisso de ocupar esse espaço público e de popularização dos resultados produzidos. É com essa afirmação que tenho construído esta investigação, pois, ao fazer algumas escolhas, demonstro que estou alinhada com um referencial a partir do qual me desloco.

Com base nesses pressupostos, organizei a presente Tese, tendo em conta que os procedimentos éticos adotados não se resumem à assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)<sup>61</sup>, tais pressupostos envolvem também uma postura ética durante todos os momentos da pesquisa, na relação que se estabelece entre pesquisador e sujeitos de pesquisa, no caso desta pesquisa, dos pesquisadores da universidade e da escola, na forma que é realizada a análise, na escrita e na devolução dos dados. No entanto, o TCLE promove o contrato com o sujeito participante, em que ele declara o aceite para participação na pesquisa. Além disso, esse termo contém informações da investigação, tais como: objetivos, metodologia e trato com o material empírico.

Nesta pesquisa, o termo foi enviado juntamente com o questionário *on-line*, assegurando que o anonimato seria preservado e que as informações seriam utilizadas apenas para fins da pesquisa, para publicações e trabalhos científicos. Além disso, foi sublinhado que o participante poderia escolher participar ou não da investigação e sair dela quando desejasse, conforme regras constantes na Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde, que definem procedimentos para as pesquisas envolvendo seres humanos (Brasil, 2016). Esta pesquisa, por

---

<sup>60</sup> “Recusar os pressupostos de neutralidade e objetividade não implica argumentar a favor da falta de rigor na pesquisa. É preciso compreender que há uma distinção entre rigor e *exatidão*” (Dal’Igna, 2012, p. 196, grifo da autora).

<sup>61</sup> Disponível no Apêndice B.



fazer parte da pesquisa mais abrangente, foi aprovada pelo Comitê de Ética da instituição (Unisinos)<sup>62</sup>, via submissão pela Plataforma Brasil.

Tendo em vista esse compromisso ético, acordado com as professoras pesquisadoras das três fases da pesquisa, não as identificamos<sup>63</sup>, para manter a confidencialidade. Assim, optamos por nomeá-las nas respostas do questionário *on-line* (2021) como: *PAIEF* (Professora dos AIEF). O número que acompanha o código é organizado pelo próprio questionário *on-line*, de acordo com a ordem das respostas. O material analítico dos questionários foi organizado em quadros, em grupos de sentidos.

Já as professoras que participaram dos encontros LABDOC-AIEF (fase 1 (2022) e fase 2 (2023)) foram nomeadas de *Pesquisadoras da escola*. O número que acompanha o código foi colocado respeitando a ordem alfabética das professoras inscritas.

Optamos também por nomear as pesquisadoras da Universidade como: *Pesquisadoras da Universidade*. O número que acompanha o código foi colocado respeitando a ordem de fala desde o primeiro encontro.

Nas análises optei por utilizar a grafia no feminino (pesquisadoras e professoras), pois todas as pesquisadoras, tanto da escola quanto da universidade, são mulheres.

O material analítico do LABDOC-AIEF (fase 1 (2022) e fase 2 (2023)) foi organizado em quadros, estando agrupados no que denominei de *momentos de experiência coformativa*. Esse cuidado com o material faz parte de uma postura ética. Retomo aqui o pressuposto quatro, citado anteriormente, por entender que não basta seguir os passos propostos pelo Comitê de Ética, é necessário *postura ética* da pesquisadora em todos os passos da pesquisa. Segundo Dal'Igna (2012, p. 200), se considerarmos que a pesquisa

[...] não é um procedimento guiado pela pura racionalidade, admitiremos também que ética e pesquisa são indissociáveis. Toda pesquisa tem implicações éticas. Tais implicações poderão variar conforme: a) a natureza da pesquisa [...]. b) as pessoas envolvidas [...]. c) as finalidades do estudo [...].

Conforme esta pesquisa tem me ensinado, ética e pesquisa, além de inseparáveis, precisam tomar os sujeitos da pesquisa como partícipes privilegiados. Eles deram respostas, indicaram os caminhos e me desacomodaram, apontando possibilidades que eu não havia imaginado, penso que isso é o que faz com que cada “obra” do artesão seja única.

Neste capítulo teórico-metodológico, apresento e desenvolvo os pressupostos que

---

<sup>62</sup> Disponível no Anexo A.

<sup>63</sup> Reconheço que algumas pesquisas optam por manter o nome dos participantes, mas por se tratar de uma pesquisa que envolve escolas, professores, alunos e a SMED, consideramos mais produtivo não identificar os participantes.



conduziram esta pesquisa, construídos a partir de teorizações pós-estruturalistas e foucaultianas e de estudos sobre formação de professores. Faço o detalhamento dos materiais empíricos escolhidos, das ferramentas e das estratégias utilizadas para a produção, descrição, análise e constituição do *corpus* da pesquisa. Na próxima seção, faço a contextualização da pesquisa, apresentando a cidade de São Leopoldo/RS e sua Rede Municipal de Educação.

#### 4.1 O MUNICÍPIO DE SÃO LEOPOLDO/RS: UM ESPAÇO PARA A PESQUISA

A cidade de São Leopoldo está localizada no Vale dos Sinos, no estado do Rio Grande do Sul. É considerada o berço da colonização alemã. O primeiro grande impulso no seu desenvolvimento foi dado no início do século XIX, com a chegada dos primeiros imigrantes alemães, somando-se aos descendentes de portugueses e negros ou descendentes de africanos escravizados que trabalhavam nas fazendas, até então predominantes na economia local (São Leopoldo, 2021). No Quadro 7, apresento algumas das principais características do município.

Quadro 7 - Características da cidade de São Leopoldo/RS

|                                                                                     |                                                                       |
|-------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------|
|  | <b>Área Territorial</b> 103,009km <sup>2</sup> [2022]                 |
|  | <b>População residente</b> 217.409 pessoas [2022]                     |
|  | <b>Densidade demográfica</b> 2.110,58hab/km <sup>2</sup> [2022]       |
|  | <b>Escolarização</b> 6 a 14 anos 96,8% [2010]                         |
|  | <b>IDHM</b> Índice de desenvolvimento humano municipal 0,739 [2010]   |
|  | <b>Mortalidade infantil</b> 6,86 óbitos por mil nascidos vivos [2020] |
|  | <b>Receitas realizadas</b> 823.933,22R\$ (×1000) [2017]               |
|  | <b>Despesas empenhadas</b> 683.237,36R\$ (×1000) [2017]               |
|  | <b>PIB per capita</b> 45.159,57R\$ [2021]                             |

Fonte: IBGE.

Disponível em: [cidades.ibge.gov.br/brasil/rs/sao-leopoldo/panorama](https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rs/sao-leopoldo/panorama). Acesso em: 09 jul. 2024.

Em relação à Rede Municipal de Educação, dados do IBGE, em relação ao ano de 2023, o município contava com 69 escolas de Ensino Fundamental (36 Municipais, 20 Estaduais e 10 Privadas). Em termos de matrículas no Ensino Fundamental, em 2023, havia 27.471 alunos matriculados. Destes, 2.995 estão matriculados no 1º ano, 3.179 estão matriculados no 2º ano, 3.309 estão matriculados no 3º ano, 3.013 estão matriculados no 4º ano e 3.003 no 5º ano (Dados da Rede Municipal, Estadual e Privada)<sup>64</sup>.

Em relação aos professores do Ensino Fundamental, em 2023, o município contava com 1.567 docentes, destes 949 atuam nos AIEF, 665 na Rede Municipal de Educação, 129 na Rede Estadual e 167 na Rede Privada. Em relação ao IDEB, a avaliação dos AIEF, em 2021, foi de 5,8.

O Ensino Fundamental é um dos níveis da Educação Básica obrigatório no Brasil. Por isso, deve ser oferecido gratuitamente nas escolas públicas, atendendo crianças a partir dos 6 anos de idade. O objetivo do Ensino Fundamental brasileiro é prover a formação básica do cidadão<sup>65</sup>. Para isso, segundo o artigo 32º da LDBEN, é necessário:

I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo; II - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade; III - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores; IV - o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social. Desde 2006, a duração do Ensino Fundamental, que até então era de 8 anos, passou a ser de 9 anos. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9395/96) foi alterada em seus artigos 29, 30, 32 e 87, através da Lei Ordinária 11.274/2006, e ampliou a duração do Ensino Fundamental para 9 anos, estabelecendo como prazo para implementação da Lei pelos sistemas de ensino, o ano de 2010.

O Ensino Fundamental passou, então, a ser dividido da seguinte forma: os AIEF vão do 1º ao 5º ano, sendo que a criança ingressa no 1º ano aos 6 anos de idade. Já os Anos Finais vão do 6º ao 9º ano. Além dessas especificidades, também se faz importante salientar que o currículo para o Ensino Fundamental brasileiro tem a BNCC, que deve ser complementada por cada sistema de ensino, de acordo com as características regionais e sociais, desde que obedeçam às seguintes diretrizes: (1) difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática; (2) consideração das condições de escolaridade dos alunos em cada estabelecimento; (3) orientação para o trabalho; (4) promoção e apoio às práticas desportivas não formais. Além da LDBEN, o Ensino

---

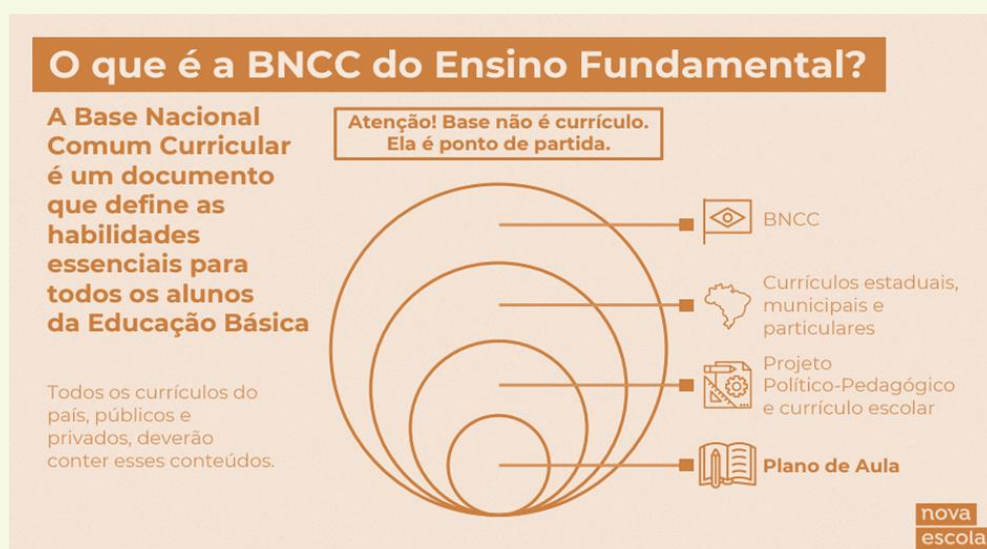
<sup>64</sup> Disponível em: [cidades.ibge.gov.br/brasil/rs/sao-leopoldo/panorama](https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rs/sao-leopoldo/panorama). Acesso em: 01 jun. 2024.

<sup>65</sup> Disponível em: [infoescola.com/educacao/ensino-fundamental/](https://infoescola.com/educacao/ensino-fundamental/). Acesso em: 11 jul. 2024.

Fundamental é regrado por outros documentos, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, o Plano Nacional de Educação, os pareceres e resoluções do CNE e as legislações de cada sistema de ensino<sup>66</sup>.

Outro ponto a ser destacado, uma vez que esta pesquisa se propõe a analisar professores que atuam nos AIEF, é que no ano de 2018 houve a aprovação da nova BNCC para a EI, para o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, que estabeleceu diretrizes para cada nível de ensino. A Figura 8 exemplifica a abrangência e os desdobramentos pretendidos pela BNCC no Ensino Fundamental.

Figura 8 - O que é a BNCC no Ensino Fundamental?



Fonte: Disponível em: [novaescola.org.br/bncc/conteudo/119/baixe-a-apresentacao-em-powerpoint-ou-pdf-sobre-as-competencias-gerais-da-bncc](https://novaescola.org.br/bncc/conteudo/119/baixe-a-apresentacao-em-powerpoint-ou-pdf-sobre-as-competencias-gerais-da-bncc). Acesso em: 10 jul. 2024.

A BNCC propõe competências gerais, que têm como objetivos a “mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (Brasil, 2018).

No *Documento orientador do currículo do território de São Leopoldo/RS* (2021), organizado pela SMED, temos um panorama de como a educação básica é organizada no município. Esse documento teve como objetivo principal se tornar uma “[...] referência para o estabelecimento de princípios e de concepções que embasem/orientem os currículos escolares e produções administrativas correlatas, elaborados pelas instituições de ensino deste território”

<sup>66</sup> Disponível em: [infoescola.com/educacao/ensino-fundamental/](https://infoescola.com/educacao/ensino-fundamental/). Acesso em: 11 jul. 2024.

(São Leopoldo, 2021, p. 9). A justificativa para a construção dessa orientação foi pela “[...] necessidade de que sejam produzidos materiais didático-pedagógicos afins com a realidade experienciada pelos sujeitos provenientes das comunidades de conhecimento que compõem São Leopoldo” (São Leopoldo, 2021, p. 9).

Em relação ao Ensino Fundamental, o documento, em consonância com a BNCC, organiza algumas questões importantes para a Rede Municipal de Educação, bem como salienta o modo como a rede tem se organizado e como entende o processo de ensino e aprendizagem nas escolas:

- o Ensino Fundamental, nas redes pública e privada, deve ofertar um processo educativo através do qual os sujeitos se desenvolvam e ampliem os conhecimentos de maneira dialógica e relacional [...].
- A aprendizagem é um processo contínuo que envolve o meio e a realidade em que o/a estudante está inserido e as peculiaridades da etapa do desenvolvimento em que se encontra [...].
- A aprovação e a permanência escolar são focos principais do trabalho pedagógico no Ensino Fundamental, visto que é nesta etapa que ocorre a alfabetização, a pós-alfabetização, a construção e a consolidação de conhecimentos fundamentais para a vida escolar dos sujeitos.
- O/a estudante/a aprende apenas quando se torna sujeito da sua aprendizagem. Para se tornar sujeito de sua aprendizagem, ele/ela precisa participar das decisões que dizem respeito ao projeto da escola, que faz parte também do projeto de sua vida. [...].
- A BNCC impõe que todos os sistemas de ensino repensem seus currículos e modos de produzir conhecimentos. Os conteúdos de cada componente curricular deixam de ser o foco da aprendizagem, que passa a ser as competências, habilidades e direitos de aprendizagens que devem ser desenvolvidos por todos os componentes de maneira transdisciplinar, ao longo do ensino básico.
- A proposta da BNCC compõe dez competências gerais a serem desenvolvidas pelos/as estudantes, em todo o território nacional (conhecimento, pensamento científico, crítico e criativo, repertório cultural, comunicação, cultura digital, trabalho e projeto de vida, argumentação, autoconhecimento e autocuidado, empatia e cooperação, responsabilidade e cidadania), estando elas organizadas em unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades a serem trabalhadas dentro de cada área do conhecimento e componentes curriculares específicos.
- Um dos pontos importantes durante as discussões deste documento aponta para a transição entre as etapas que devem acontecer de maneira gradual e contínua, respeitando o desenvolvimento dos sujeitos envolvidos, ou seja, tanto o último ano de uma etapa quanto o primeiro da outra devem considerar o processo em que os/as educandos/as se encontram.
- O processo de ensino-aprendizagem deverá levar em conta as peculiaridades etárias dos sujeitos inseridos nas diferentes etapas do ensino (crianças, adolescentes, jovens, adultos/as e idosos/as).
- A interação entre os sujeitos que produzem conhecimento (professor/a - aluno/a) dar-se-á pautada no processo dialógico em que o/a professor/a é o/a mediador/a.
- A prática pedagógica desenvolvida nas escolas públicas de São Leopoldo é de caráter popular. Origina-se de um exercício da educação preocupado com a promoção da reflexão direcionada a contextos que favoreçam a resolução de problemas, estando estes intrinsecamente ligados aos direitos humanos e à qualidade de vida do estudante e de sua comunidade.
- As escolas da Rede pública, na perspectiva da educação popular, são âncoras de práticas efetivas e comprometidas com as classes populares, quando com elas conseguem estabelecer relação de respeito, reciprocidade e amorosidade, tecendo perspectivas e amanhã de oportunidades para todos/as. Da mesma maneira, existe a

preocupação com a garantia do direito à alfabetização.

- Nas escolas e/ou redes privadas do município, são seguidas e desenvolvidas as orientações das Mantenedoras, conforme suas características e peculiaridades, amparadas pela legislação educacional vigente (São Leopoldo, 2021, p. 36-39).

Esse documento destaca também a importância da aprendizagem que vai além dos componentes curriculares, abrangendo o desenvolvimento integral da criança ou do estudante. Isso inclui não apenas o domínio de conhecimentos específicos, mas também a promoção de habilidades motoras, cognitivas e emocionais, bem como a incorporação de hábitos saudáveis para melhorar a qualidade de vida (São Leopoldo, 2021).

Contudo, aponta que, para que o estudante se perceba como protagonista de sua própria jornada educacional, é crucial contar com os professores como mediadores qualificados no ambiente escolar. Os professores desempenham um papel fundamental nesse processo, pois a aprendizagem é vista como uma experiência social que ocorre por meio da linguagem e da ação. Além disso, os estudantes também aprendem uns com os outros em um processo dialógico, desenvolvendo habilidades enquanto se desenvolvem socialmente (São Leopoldo, 2021).

Quanto à educação para o uso das diversas tecnologias, a alfabetização digital é mais importante do que nunca. Ela não só incentiva a escrita, mas também se torna uma necessidade vital no novo paradigma de comunicação social (São Leopoldo, 2021).

No município de São Leopoldo/RS, foi implementado um espaço de retomada escolar para atender às necessidades dos estudantes com defasagem ou distorção idade-série, em virtude da preocupação com a formação cidadã. Nesse contexto, destaca-se o compromisso com uma educação pautada nos direitos humanos e na igualdade de oportunidades para todos os cidadãos leopoldenses, bem como a preocupação em garantir o direito à aprendizagem, refletido no Projeto Acelera. Esse projeto visa a amenizar as lacunas na alfabetização em língua portuguesa e matemática dos estudantes da Rede Municipal de Educação. É importante adotar estratégias que evitem as distorções mencionadas, antecipando-se às estatísticas e promovendo uma educação que verdadeiramente respeite os direitos das crianças e adolescentes do município (São Leopoldo, 2021).

A avaliação do trabalho pedagógico deve ser um processo contínuo, diagnóstico e horizontal, que considere as singularidades dos estudantes e utilize diferentes metodologias e tecnologias para abranger as diversas dimensões do sujeito (São Leopoldo, 2021). A escola tem a responsabilidade social de promover a emancipação cidadã dos alunos, garantindo que a avaliação esteja alinhada com objetivos de aprendizagem reflexivos, humanizados e contextualizados de acordo com a comunidade e as etapas do processo ensino-aprendizagem

(São Leopoldo, 2021).

Durante as transições entre etapas, é fundamental adotar metodologias inclusivas que levem em conta as especificidades de cada uma delas, promovendo o diálogo e o compartilhamento de responsabilidades entre os professores para assegurar o desenvolvimento integral dos alunos (São Leopoldo, 2021). A criança possui diversas potencialidades para ser agente da própria aprendizagem, e é imprescindível que o ambiente escolar proporcione condições para seu desenvolvimento integral, ativo, consciente e crítico, estimulando a curiosidade e o prazer pelo conhecimento por meio de experiências significativas. Nesse sentido, as escolas de São Leopoldo/RS são incentivadas a reconhecer sua autonomia e a desenvolver propostas de aprendizagem alinhadas com a realidade da comunidade escolar (São Leopoldo, 2021).

Tendo tudo isso em vista, busca-se fortalecer as relações entre família e escola por meio de estratégias que envolvam todos os segmentos da comunidade escolar, promovendo a participação ativa das famílias nos espaços escolares e contribuindo para a gestão democrática da escola (São Leopoldo, 2021). O documento de território evidencia o posicionamento do município sobre a educação.

Em relação à formação continuada de professores, esse mesmo documento orienta que:

a formação continuada deve estimular o aperfeiçoamento dos saberes dos professores e incentivar a prática crítico-reflexiva, abrangendo o cotidiano escolar e a realidade do território, incluindo conhecimentos transversais necessários à promoção de ações educativas que articulem a cultura da paz nas escolas. É imprescindível o apoio aos/as profissionais da educação, reconhecidos/as como agentes transformadores da própria prática e atores/atrizes sociais capazes de promover mudanças, nos desafios do fazer pedagógico ou social, *vinculando a formação com a realidade das escolas, superando o distanciamento das propostas de formação com a realidade escolar* (São Leopoldo, 2021, p. 78, grifos meus).

Pelo que está posto, podemos ver a proposta de uma formação contextualizada que aproxima a universidade e a escola. As professoras desta Rede Municipal de Educação possuem um terço da sua carga horária destinada ao planejamento de atividades para sala de aula. A carga horária de trabalho é de 20 horas semanais, das quais quatro horas são destinadas à Hora Atividade em Local de Livre Escolha e duas horas semanais em Hora Atividade na Escola, totalizando seis horas de planejamento por semana. A rede também prevê quatro horas destinadas para a Reunião Administrativa Pedagógica, as quais devem ser cumpridas mensalmente por todos os professores. O tempo para planejamento e formação são garantidos na legislação que organiza a carreira docente no município (Lei Municipal nº 6573/2008) e o Plano Municipal de Educação (Lei Municipal nº 8291/2015), que estabelece metas e estratégias

voltadas para a educação da cidade.

Depois dessa contextualização, considero importante especificar os critérios de escolha desse município como lócus de pesquisa. Esses critérios foram antes delineados na pesquisa guarda-chuva. Cabe salientar que a escolha desse município também se deu pela abertura e proximidade que existe entre a Rede Municipal de Educação e a Unisinos, pois muitas das atividades da Universidade são realizadas nas escolas do município (programas, pesquisas, observações, estágios e outros), além de formações continuadas e cursos de extensão realizados.

Conforme Fabris (2017), o compromisso político com a região de inserção da Universidade é um dos motivos para focar a pesquisa no município onde a Unisinos tem o seu primeiro *campus* e a estrutura mais completa instalada. Esses critérios vão ao encontro da meta principal da pesquisa mais abrangente, que pretende contribuir para a articulação entre ensino, pesquisa e extensão. Olhar de forma mais específica para a formação, bem como para a criação de um espaço empírico, um laboratório de docências nesse município pode trazer dados para a continuidade dos estudos sobre as docências contemporâneas e sobre a formação inicial e continuada de professores, pesquisas que já vêm sendo desenvolvidas no GIPEDI.

Algo importante também que salientamos é o compromisso ético e político da continuidade da formação com esse grupo de professores, pois esta pesquisa foi pensada a partir dos resultados das pesquisas anteriores e das demandas que os professores trouxeram, suas necessidades, dificuldades e principalmente seu desejo de uma formação pensada a partir da escola, de modo que pudessem trazer suas dúvidas e discuti-las no coletivo. Segundo Fabris (2020, p. 9), nos resultados das pesquisas percebemos

[...] a necessidade de consolidação de um espaço formativo, de ensino, pesquisa e extensão, em que os professores pudessem exercitar suas práticas pedagógicas, suas docências, a partir de intervenções baseadas em dados de pesquisas; mais ainda, em que pudessem produzir docências com a ferramenta da artesanaria [...].

Este é o desafio do LABDOC: ser um espaço de trabalho integrado entre futuros professores, professores de escola, gestores e professores universitários em um espaço onde tenham a oportunidade de “[...] exercitar, experimentar, criar, realizar um trabalho de laboratório com as práticas pedagógicas e formativas, dentro de uma concepção de artesanaria (Sennett, 2013), ou ainda, de formação de professores e trabalho docente que utilizam tal ferramenta para qualificá-los” (Fabris, 2020, p. 9).

Com essa apresentação do lócus da pesquisa, espero ter esclarecido onde, de que forma, por que e como os professores desse município vieram a compor esta pesquisa. Na próxima



seção, mostro de forma mais detalhada a descrição da produção de dados.

#### 4.2 PRODUÇÃO DE DADOS: A CONSTITUIÇÃO DE UM *CORPUS* DE PESQUISA

Uma metodologia de pesquisa é sempre pedagógica porque se refere a um *como fazer*, como fazemos ou como faço minha pesquisa. Trata-se de caminhos a percorrer, de percursos a trilhar, de trajetos a realizar, as *formas* que sempre têm por base o *conteúdo*, uma perspectiva ou uma teoria (Meyer; Paraíso, 2012, p. 15, grifo das autoras).

Por entender que uma metodologia é sempre pedagógica, detalho como procedi com a produção de dados e na análise do material, pois penso que aprendemos o “ofício” de fazer pesquisa com outros pesquisadores e com a forma com que nos ensinam ou não a mostrar como conduzimos nossas investigações. “Pode se referir a *formas mais ou menos rígidas* de proceder ao realizar a pesquisa, mas sempre se refere a um *como fazer*. Uma metodologia de pesquisa é pedagógica, portanto, porque se trata de uma condução: como conduzo ou conduzimos a pesquisa” (Meyer; Paraíso, 2012, p. 15, grifos meus). Ainda, gostaria de ressaltar que o uso da expressão metodologia é em um sentido menos rígido e não apegado a um método pré-estabelecido, pois, na perspectiva que adoto, esse é um caminho, uma forma de me conduzir na pesquisa, portanto, não é definido *a priori*, ele vai se constituindo e sendo desenvolvido, durante o desenvolvimento da pesquisa, junto aos participantes, referenciais e ferramentas utilizadas.

Na produção, organização e análise dos dados, considerei as especificidades desta pesquisa e optei pela dimensão qualitativa. Gray (2012, p. 136) diz que a “[...] pesquisa qualitativa não é construída a partir de uma teoria ou de uma abordagem metodológica unificada (Flick, 2006), mas pode adotar várias posturas e métodos, estes incluindo observações, entrevistas, questionários e análises documentais”. A postura do pesquisador nas análises será de “[...] ‘*sensibilidade teórica*’, que significa ter visão, demonstrando a capacidade de entender e diferenciar o que é importante do que não é para as questões investigativas desta pesquisa” (Gray, 2012, p. 150, grifos do autor). No caso desta pesquisa, é preciso *sensibilidade perceptiva*, pois, ao assumir a pesquisa colaborativa e formativa, assumo o outro (professores das escolas) como parceiro da pesquisa. Posso dizer que este tipo de pesquisa em laboratório só é possível com essa sensibilidade perceptiva do outro e de cada contexto analisado.

A partir desse entendimento, organizei o *corpus* da pesquisa. É importante pontuar que os documentos selecionados não são o *corpus*; o *corpus* é o que se produz a partir deles. A partir



dos estudos de Veiga-Neto (2022, p. 1)<sup>67</sup>, organizei o Quadro 8, explicando sobre o *corpus*.

#### Quadro 8 - Definição de *corpus*

“De origem latina, *corpus*, *corpōra* significa o *corpo*, os *corpos*. Etimologicamente, *corpus*, *corpōra* deriva do radical indo-europeu *k<sup>w</sup>-rep* (aquilo que tem uma determinada aparência, corpo). Usa-se a palavra *corpus* para designar o conjunto de dados ou documentos que foram selecionados intencionalmente, para serem usados, trabalhados e cotejados com relação a uma teoria prévia que se pretende problematizar, testar, demonstrar etc. Assim, o *corpus* implica uma coletividade *sobre a qual ou com a qual* vão ser feitas as análises quantitativas e/ou qualitativas da pesquisa. Mas o *corpus* não é algo que exista por si mesmo; ele tem de ser montado e organizado segundo determinados interesses de uma pesquisa. Nessa montagem do *corpus*, temos de observar duas etapas prévias: a primeira é a etapa dos *dados* ou *materiais brutos*; a essa, segue a etapa dos *dados* ou *materiais da pesquisa* propriamente dita. Só a partir daí se pode falar em *corpus*. No campo da Metodologia da Pesquisa, fala-se em *dados* ou *materiais brutos* para designar os dados — elementos, medidas, enunciados, observações, documentos, depoimentos, registros, informações etc. — na sua condição de coleta e disponibilidade imediata e mais primária, ainda em estado original. Os *dados* ou *materiais brutos* estão dispersos no mundo, desorganizados, desarrumados, pois ainda não foram trabalhados. Com esses *dados* ou *materiais brutos*, é feita uma seleção, de modo a organizá-los para compor o que se chama *dados* ou *material da pesquisa*<sup>68</sup>. Tal seleção é sempre interessada, ou seja, é orientada por um ou mais critérios previamente estabelecidos que nortearão as escolhas: tudo o que pode ser aproveitado, tudo o que serve, parece servir e que pode ter um significado relevante (agora ou no futuro) etc. Os critérios para a seleção e organização se estabelecem em função de pressupostos teóricos, das hipóteses a serem testadas, dos fins a que se quer chegar etc. Importante: tais critérios poderão ser alterados/modificados, revogados, abandonados ou refinados, à medida que vão sendo usados e se mostrando mais ou menos utilizáveis, úteis e/ou significativos para os propósitos da pesquisa, do levantamento etc. Naturalmente, os *dados* ou *material da pesquisa* são um subconjunto do conjunto maior que se denomina *dados* ou *materiais brutos*”.

Fonte: Veiga-Neto (2022, p. 1, grifos do autor).

De forma resumida, Veiga-Neto (2022) organizou três níveis e três operações nesse processo de constituição do *corpus*, que nesta tese foi organizado da seguinte forma:

(1) “**juntada** ou **coleta** dos dados ou materiais brutos” (Veiga-Neto, 2022, p. 2, grifos do autor): revisão de literatura, documentos oficiais; questionários *on-line*, material produzido nos encontros do LABDOC-AIEF;

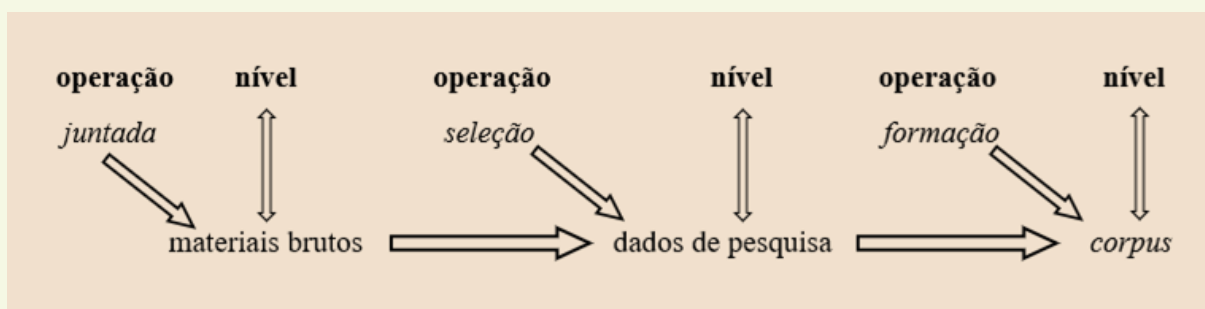
(2) “**seleção** do que interessa para compor os dados ou material da pesquisa” (Veiga-Neto, 2022, p. 2, grifos do autor): organização dos dados em grupos de sentidos e em momentos de experiência coformativa;

(3) “**formação** do *corpus* (da pesquisa)” (Veiga-Neto, 2022, p. 2, grifos do autor): dados em articulação com a teorização (produção da pesquisa).

De forma didática, podemos ver esse processo de forma esquemática na Figura 9.

<sup>67</sup> Este texto foi produzido pelo professor Alfredo Veiga-Neto a pedido da professora Elí Fabris. Essa demanda surgiu quando em nossa orientação do projeto de Tese não encontramos textos sobre *corpus* e ainda havia dúvidas se eu usaria *corpus* ou *arquivo*.

<sup>68</sup> O autor utiliza “[...] material no singular, pois se trata de um conjunto de dados” (Veiga-Neto, 2022, p. 1).

Figura 9 - Constituição de um *corpus* de pesquisa

Fonte: Veiga-Neto (2022, p. 2).

O *corpus* se constitui, então, “[...] no ‘material’ final a ser usado e trabalhado na pesquisa, segundo determinadas condições e critérios estabelecidos desde o início do processo” (Veiga-Neto, 2022, p. 2). Por entender a importância de ter diversos materiais analíticos, optei por compor esta pesquisa com materiais distintos sobre formação continuada de professores, mesmo que esses materiais tomem posições diferenciadas na arquitetura da pesquisa. De acordo com Santos (2006),

[...] a própria organização do *corpus* é, já, um procedimento analítico, arqueológico e genealógico, na medida em que na realização dessa atividade somos obrigados a ‘escavar verticalmente as camadas descontínuas de discursos já pronunciados, muitas vezes de discursos do passado, a fim de trazer à luz fragmentos de idéias, conceitos, discursos talvez já esquecidos’ (Veiga-Neto, 2003a, p. 54). E, ao mesmo tempo, atentando para escolher aqueles enunciados que interessam, conforme o problema proposto para ser investigado (Santos, 2006, p. 55).

É a partir desse entendimento que na próxima subseção apresento e descrevo os materiais de pesquisa.

#### 4.2.1 A produção de dados: questionário *on-line*

Tendo em vista os pressupostos já citados, optamos por utilizar o questionário *on-line* tendo em conta as questões temporais e de amplitude da pesquisa, além da potência que esse tipo de instrumento tem evidenciado em pesquisas de diferentes áreas e em outros segmentos. Em tempos pandêmicos, fez-se mais necessária a utilização de plataformas *on-line* para produção de dados de pesquisa. O questionário é uma das mais conhecidas técnicas de pesquisa para a produção de dados e tem muitos benefícios, pois sua utilização leva em consideração o tempo e as condições da pesquisa.

Gray (2012) elencou alguns benefícios para sua utilização, tais como: baixo custo

financeiro, um influxo rápido de dados e com maior número de pessoas; os respondentes podem escolher responder quando lhes for conveniente, pois possui flexibilidade de horário e local; a análise de perguntas fechadas é relativamente mais simples, e elas podem ser organizadas mais facilmente; há anonimato garantido do participante, o que pode facilitar a participação. Em pesquisas anteriores, utilizamos questionários *on-line* e obtivemos um número satisfatório de respostas, o que possibilitou as análises; por esse motivo, no grupo de pesquisa, optamos por continuar utilizando essa ferramenta para produção de dados preliminares, que nesta pesquisa serviram para mapear as expectativas dos professores em relação à formação continuada no LABDOC-AIEF. Assim, os questionários foram construídos em uma plataforma *on-line*, já que esse espaço virtual tem se mostrado um importante instrumento para a pesquisa em educação, dada a sua praticidade e a sua maior abrangência, uma vez que possibilita o envio para uma quantidade maior de sujeitos e auxilia na organização dos dados produzidos.

Essas são algumas das justificativas para a escolha do questionário, também considerando a abrangência da pesquisa e o grupo selecionado para responder ao questionário *on-line*, envolvendo professores que atuam na EI, nos AIEF e nos AFEF, nas 20 escolas selecionadas na Rede Municipal de Educação de São Leopoldo/RS.

A seleção das escolas se deu a partir de dois critérios: (1) Escolas que recebiam estudantes das licenciaturas da Unisinos para estágios, PIBID e RP; e (2) Escolas que fazem parte do Mais Educa<sup>69</sup>. Esses critérios foram criados levando em consideração as pretensões da pesquisa com o LABDOC, ou seja, criar no laboratório um espaço para experimentação entre futuros professores<sup>70</sup>, professores das escolas, gestores e professores universitários, por meio de experiências coformativas.

Ao longo do processo da Fase 1 e 2 do laboratório, alguns ajustes precisaram ser feitos, pois não tivemos a adesão e continuidade de todos os professores que responderam ao questionário e se inscreveram no LABDOC. Dentre essas reorganizações destaco que outras escolas foram convidadas para participar, por meio do convite da SMED.

---

<sup>69</sup> *Mais Educa* é um ação desenvolvida pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos), por meio da Unidade Acadêmica de Graduação (UAGRAD) em convênio de cooperação entre a SMED de São Leopoldo/RS, que, por meio de edital, seleciona acadêmicos dos cursos de licenciatura Pedagogia, Letras-Português, Letras-Português/Inglês, Letras-Português/Espanhol e Matemática para acompanhamento pedagógico de Reforço Escolar em escolas municipais. Os licenciandos dispõem de um auxílio de custo no valor de R\$ 1.260,00. Disponível em: <https://www.saoleopoldo.rs.gov.br/noticia/33298?titulo=Programa+Mais+Educa+ser%C3%A1+ampliado+e+passar%C3%A1+a+atender+alunos+de+todas+as+escolas+municipais+de+ensino+fundamental>. Acesso em: 09 jun. 2024.

<sup>70</sup> Tanto os alunos que faziam parte do PIBID quanto os que faziam parte da RP foram convidados, mas não tivemos interessados em participar no grupo dos AIEF. O LABDOC realizado no Instituto Federal de Vacaria está sendo feito com os alunos das licenciaturas.

Reitero, esta pesquisa faz parte de uma pesquisa mais abrangente intitulada *A produção de docências contemporâneas: a experiência coformativa entre professores e futuros professores em tempos de Covid-19* (2020), coordenada pela Profa. Dra. Elí Fabris, que conta com colaboradores em universidades nacionais e internacionais. A pesquisa maior tem como objetivos principais:

1. Estudar outras possibilidades de docências a partir da crise da Covid-19; 2. Compreender como o contexto cultural pode integrar a docência contemporânea, dentro de uma perspectiva de escola e cidade aberta; 3. Analisar, no espaço do laboratório de docências contemporâneas, por meio de experiências coformativas: a) narrativas de docências desenvolvidas nas escolas e no curso de formação; b) planejamento e aspectos teórico-metodológicos para o ensino e a aprendizagem; c) experimentação de práticas pedagógicas na artesanaria de outras formas e modos de exercer as docências; 4. Identificar e descrever os elementos da constituição de um ethos de formação nos espaços escolares e universitários que desenvolvem propostas formativas; 5. Descrever os elementos teórico-metodológicos que participaram das experiências coformativas para fins de replicação em outros contextos formativos (caixa de ferramentas); 6. Mobilizar propostas educativas que envolvam a cidade (Fabris, 2020, p. 11).

Conhecendo as metas e os objetivos da pesquisa mais abrangente, fiz um recorte por área de atuação, e analisei apenas o material dos professores que atuam nos AIEF. Tudo será explicado a seguir.

Primeiramente, fizemos contato com a coordenação da SMED de São Leopoldo/RS, para obter a autorização e o acesso aos dados para contato<sup>71</sup> das escolas, diretores e professores. Nesse contato, além de disponibilizarmos o projeto de pesquisa e as questões éticas, obtivemos a autorização do Secretário Municipal de Educação para a realização da pesquisa. Nesse primeiro momento, obtivemos todas as autorizações necessárias para a realização da pesquisa tanto na Universidade, por meio de autorização do Comitê de Ética na pesquisa, quanto do município por meio de Termo de Anuência.

O segundo movimento foi realizar uma reunião com os diretores das 20 escolas selecionadas. Nessa reunião<sup>72</sup> apresentamos o projeto de pesquisa e questões éticas tanto da pesquisa mais abrangente quanto das pesquisas derivadas dela, bem como apresentamos a proposta do LABDOC. Obtivemos representação da equipe diretiva de 13 escolas, que se manifestaram positivamente em relação à participação de sua escola no projeto, bem como no que diz respeito a auxiliarem na participação dos professores. Nessa reunião acordamos com a equipe diretiva que enviaríamos primeiramente um questionário *on-line* que seria repassado aos

---

<sup>71</sup> Nome, e-mail e telefone.

<sup>72</sup> Realizada nos dias 23 de junho de 2021 e 24 de junho de 2021. Esses dois dias e horários foram disponibilizados para facilitar a participação dos gestores, mas a pauta foi a mesma em ambas as situações.

professores das escolas em seus grupos de *WhatsApp* específicos de cada escola. A partir dessas combinações, organizamos um grupo no aplicativo *WhatsApp*, que tem sido muito utilizado pela sua rapidez e agilidade no envio e recebimento de mensagens. Esse grupo foi utilizado para enviar o *link* dos questionários *on-line*, vídeos explicativos da pesquisa e para comunicação direta entre a equipe de pesquisa e a equipe gestora das escolas.

O terceiro movimento foi realizar, a partir das revisões de literatura sobre os temas abordados na pesquisa mais abrangente, a construção do primeiro questionário<sup>73</sup> para os professores que atuam na EI, nos AIEF e nos AFEF que atuam em São Leopoldo/RS. Tal questionário foi produzido coletivamente pelo grupo de pesquisa, para que as questões pudessem dar conta das especificidades das várias pesquisas do grupo de orientação que utilizaria o material produzido. Posteriormente foram produzidos mais dois questionários, o segundo deles foi enviado aos licenciandos que participam do PIBID e da RP, por meio de seus coordenadores; e o terceiro foi enviado para os gestores da escola. Desses três questionários, selecionei apenas o questionário número 1<sup>74</sup> e as respostas dos professores que atuam nos AIEF para fazer as análises da fase preliminar do laboratório, tendo em vista o recorte já estabelecido.

O questionário foi organizado na plataforma *Google Forms*, que foi utilizada para desenvolvê-lo. Antes do envio, foram realizados vários testes, a fim de fazer ajustes nas questões e na dinâmica de envio do questionário.

No questionário enviado aos professores, havia 31 questões, sendo 07 de identificação, 06 de formação acadêmica, 3 questões optativas e 15 dissertativas. Dentre essas, 3 foram direcionadas para o tema específico da formação continuada, para que eu pudesse fazer um mapeamento de como os professores dos AIEF estavam participando, significando e entendendo a formação continuada. São elas:

- (1) Como acontece a formação continuada na escola em que atua?
- (2) Você participa de atividades de formação continuada em outros locais? Quais?
- (3) O que você considera mais importante em uma formação continuada? Descreva características que você considera necessárias para que essa formação tenha impacto na sua docência.

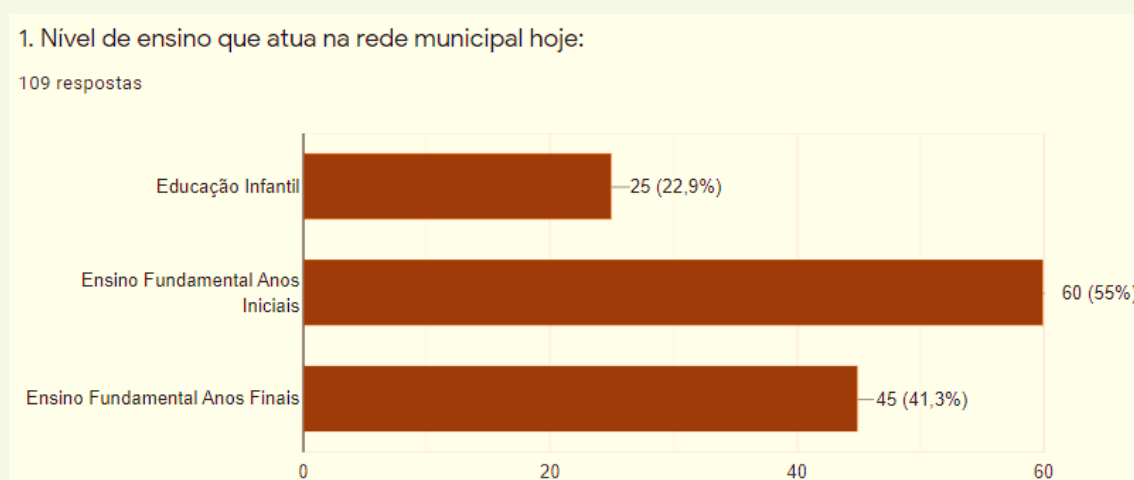
Recebemos 109 respostas, em diferentes etapas da educação básica. O Gráfico 3 apresenta a porcentagem de professores por nível de ensino em que atuam.

---

<sup>73</sup> Disponível no Apêndice C.

<sup>74</sup> Disponível no Apêndice C.

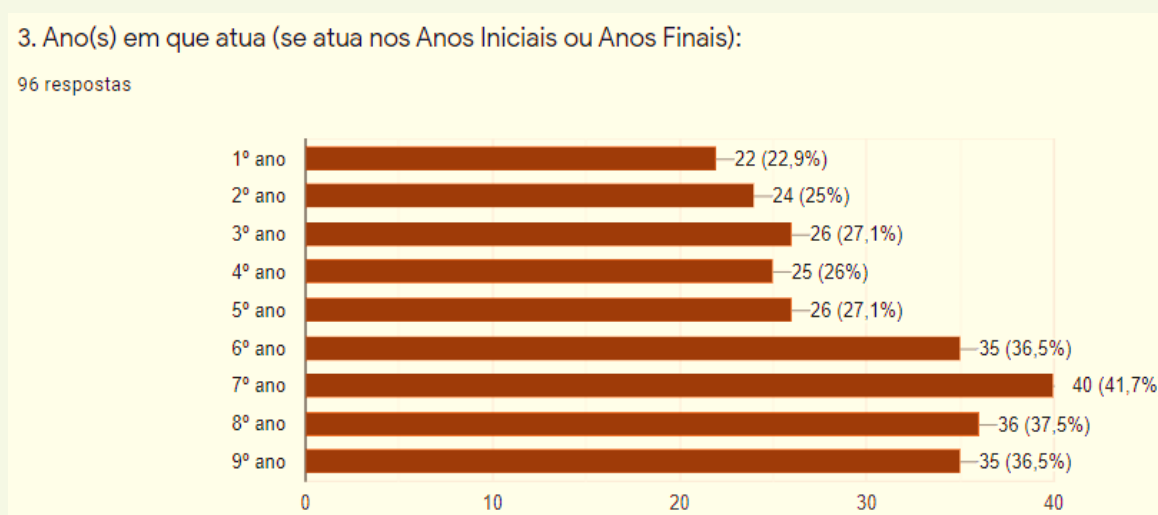
Gráfico 3 - Quantidade de professores por etapa de ensino em que atuam



Fonte: Questionário 1 da pesquisa mais abrangente (era possível marcar mais de uma opção), elaborado pela autora (2022).

Das 109 respostas, selecionei 59<sup>75</sup> que se encaixavam nos critérios desta pesquisa. O Gráfico 4 demonstra a quantidade de professores por ano em que atua.

Gráfico 4 - Quantidade de professores por ano em que atua



Fonte: Questionário 1 da pesquisa mais abrangente (era possível marcar mais de uma opção), elaborado pela autora (2022).

A partir da articulação das respostas do questionário *on-line*, de documentos oficiais do MEC para a formação de professores (Base Nacional Comum para a Formação Inicial e

<sup>75</sup> Alguns professores atuam na EI e nos AIEF. Recebemos 60 respostas de professores que atuam nos AIEF, mas uma professora respondeu mais de uma vez, por isso analisamos 59 respostas.

Continuada de Professores da Educação Básica<sup>76</sup>), dos encontros realizados nos grupos do LABDOC-AIEF (Fase 1 e 2), dos materiais postados no *Moodle* e da revisão de literatura sobre formação continuada, foi produzido o material analítico desta pesquisa. A articulação desses diversos materiais deve-se à importância dada à dispersão do *corpus*, pois esses diferentes discursos evidenciam e produzem modos de ser docente na contemporaneidade.

No próximo subcapítulo apresento o LABDOC de forma mais detalhada.

#### 4.2.2 LABDOC: experiências e experimentos

[...] laboratório: o mesmo que oficinas” (Dicionário *on-line*, n. p).

Portanto, acho que é útil conceber o local de tal filosofia da educação como um laboratório ou oficina (em vez de um ‘centro’ ou ‘instituto’) e de conceber a sua prática em termos de experimentação [...]” (Masschelein; Simons, 2014, p. 22).

Essas são duas definições que, para mim, mais se aproximam da artesanaria, pois coadunam o entendimento de Laboratório com as oficinas. Conforme Sennett (2009, p. 80), “a oficina do artesão é o cenário no qual se desenrola o conflito moderno, e talvez irresolúvel, entre autonomia e autoridade”. Isso porque ao mesmo tempo que se propõe coletiva, também possui questões que, para Sennett, tornam-se um paradoxo, pois por um lado o

[...] conjunto de regras existentes torna muito claro o trabalho de cada um e permite a ajuda recíproca entre os seus membros; mas, ao mesmo tempo, verifica-se a submissão a uma hierarquia, ao saber do mestre. Cria-se uma forma de viver, simultaneamente cooperativa e passiva (Sá, 2020, p. 531).

Por esse motivo, é importante destacar que não ignoramos as relações de poder que se estabelecem, mesmo que tenhamos o compromisso de trazer os professores para uma atitude ativa de pesquisadores da escola. Consideramos essas especificidades e que em um laboratório de docências essas tensões estão presentes e precisam ser problematizadas para que não se torne uma aula ou um curso, mas um laboratório experimental.

Masschelein e Simons (2014) nos trazem uma definição e contextualização de laboratório:

derivado do latim *laborare*, o termo laboratório foi usado, de acordo com o dicionário *Larousse* para indicar o lugar em que eram produzidos compostos químicos e também o local de estudo e, até o século XVIII, para a oficina de pintores e escultores. Ele

<sup>76</sup> Os documentos oficiais foram selecionados levando em consideração a importância que as diretrizes para a formação inicial e continuada dos professores possuem para os discursos aceitos e interditos sobre a formação docente.

pode ser concebido, então, como um espaço organizado e operando como um sistema experimental que deveria permitir que as coisas (novas) aconteçam para aparecerem com tal, para torná-las, “públicas” ou torná-las presentes, em enfatizando a prática de *fazer* como uma *tentativa* de chamá-las à presença [...] (Masschelein; Simons, 2014, p. 22, grifos dos autores).

Trazer os conhecimentos e experiências escolares dos professores para esfera *pública* e torná-los *presentes*, para poder expô-los, discuti-los, repensá-los foram objetivos deste lugar. Desenvolver um laboratório experimental, em nosso grupo de pesquisa, foi um desafio, mas também apresentou muitas possibilidades de trabalho coletivo, pois a equipe de pesquisa se reuniu semanalmente para criá-lo a partir dos resultados das pesquisas e das sugestões colocadas nos questionários dos professores com o intuito de que ele fosse um espaço de abertura para o outro, onde seus participantes se sentissem parte ativa e que tivessem liberdade para ensinar e aprender, trazer para o laboratório questões de sua docência e do dia a dia de sua sala de aula e discuti-las com o coletivo, buscando alternativas para suas demandas e também sistematizando seus saberes, uma experiência coformativa. Essa experiência

[...] sempre é algo do professor em contexto com sua turma, no experimento e na ação no laboratório. No final do processo, será possível, criarmos uma “caixa de ferramentas” coletiva, que poderá ser “recriada” em diferentes contextos e situações, constituindo sempre novas experiências (Fabris, 2022, n. p<sup>77</sup>).

Tivemos o intuito de que os pesquisadores da escola construíssem o que Deleuze (1992, p. 132) chamou de “caixa de ferramenta”, que “nada tem a ver com o significante... [mas] É preciso que sirva, é preciso que funcione”. Isso porque “pensamos como se usássemos martelos, chaves de fenda, alicates; além disso, pensamos sempre a partir de um fundo epistemológico, a funcionar qual um paradigma [...] que informa e enforma o pensável” (Veiga-Neto, 2006, p. 80-81). Nesse sentido, nós nos questionamos se poderíamos considerar o professor como artesão intelectual, como aquele que

[...] como qualquer trabalhador, precisa de instrumentos, de ferramentas (teorias e conceitos) para realizar sua ação, essas ferramentas podem ser adquiridas, emprestadas, aperfeiçoadas, deformadas e até “roubadas” de outros autores, assim como podem ser criadas, inventadas de acordo com os problemas e questões enfrentadas [...] (Cruz, 2013, p. 4455).

Esse é o desafio de pensar o professor como um artesão intelectual, de equipar essa caixa de ferramentas, com diferentes formações, experiências, experimentos, teorizações, exercícios do pensamento, partilhas, vivências e (de)formações.

---

<sup>77</sup> Este texto está sendo elaborado para compor o material de pesquisa para melhor descrever o LABDOC.



Como veremos nas análises, esse processo não foi fácil, pois precisamos nos encontrar sob suspeita discursos e verdades já cristalizadas na formação de professores e no contexto escolar, como a constante dicotomização da teoria-prática, o domínio da linguagem da aprendizagem e a aprendizagem (Biesta, 2016), a desvalorização da profissão, entre outros.

Utilizo-me dos estudos de Pintassilgo (1999) para pensar esse professor dos AIEF como um artesão intelectual, que entende sua formação e sua atuação em sala de aula como um laboratório/oficina, um lugar onde há a “[...] articulação entre a mão e a cabeça, o fazer e o pensar” (Sennett, 2013), um espaço para afiar as ferramentas e um lugar onde o exercício do pensamento e os experimentos não são hierarquizados ou separados. O artesão e o intelectual não são duas figuras antagônicas e exclusivas. “Não há, na construção histórica da profissão docente, um processo de transição do artesão para o intelectual” (Pintassilgo, 1999, p. 97).

Nesse sentido, só podemos responder à pergunta inicial, se considerarmos os professores como artesãos intelectuais, pesquisadores da escola, que transformam sua sala de aula, sua formação e sua docência em laboratórios de experimentos em exercícios do pensamento e, quando entendemos algumas das condições para que isso se efetive, considerando que

o professor é (ou foi) intelectual - pelo menos idealmente - quando se assume como autônomo e crítico em relação ao(s) saber(es) e ao(s) poder(es), capaz de criar o seu próprio estilo de ser professor e de o adaptar à diversidade de públicos com que se confronta, capaz de assumir valores claros [...], e de ter como referência o conjunto de normas deontológicas e éticas que dão sentido à profissão (Pintassilgo, 1999, p. 97).

Buscamos esse movimento no laboratório, e as análises mostraram um pouco deste caminho de construção de um espaço-tempo potencial de (de)formação continuada, um lugar de criação, autonomia, crítica radical, engajamento, exposição, participação, persistência e cooperação. Um espaço onde universidade e escola (pesquisadores da universidade e da escola) possam pensar e repensar, fazer e refazer, sistematizar seus saberes e não saberes, e a partir dos exercícios do pensamento e dos experimentos tornar público o que se faz nas escolas e nas pesquisas.

Segundo Masschelein e Simons, (2014, p. 22),

um laboratório, então, é o habitat ou espaço (incluindo equipamentos, aparelhos, produtos, formas de vida ou de trabalho etc.) que oferece as condições para o desenvolvimento de um *ethos* filosófico atento e experimental e, em certo sentido, para a captura do que está acontecendo hoje.

Esse laboratório com um “*ethos* experimental” foi também umas de nossas propostas de

que houvesse uma “postura experimental e a fazermos as coisas aparecerem e se tornarem públicas” (Masschelein; Simons, 2014, p. 22). Esse movimento acontece quando se “[...] expõe aos limites (da instituição, da máquina) e está transformando a questão da qual se está falando em uma questão pública, isto é, tornando-a pública” (Masschelein, 2014, p. 20). Esse foi um dos principais objetivos do LABDOC, e talvez uma de suas maiores dificuldades, mobilizar a exposição e o engajamento.

Algumas perguntas que nos acompanharam na elaboração do LABDOC são:

é possível criar práticas pedagógicas a partir de ‘experimentos pedagógicos’, criados por ferramentas teórico-metodológicas para a experiência docente? Como definimos ‘experimentos’ e ‘experiências’ docentes? Como podemos exercitar o pensamento? Como podemos mobilizar a criação docente? (Fabris, 2022, n. p.).

Para que isso se tornasse possível, a ideia de laboratório foi uma escolha política, pois “[...] por que as humanidades e a educação seriam aquelas que não podem usar laboratórios? Nossa escolha por laboratório tem este compromisso, inscrever esse espaço como um espaço científico, onde os professores podem realizar seus experimentos” (Fabris, 2022, n. p.).

Essa ideia de experimentos pedagógicos se tornou importante para que pudéssemos consolidar o LABDOC, que serviu como espaço de produção empírica e de experimentação a partir de experiências coformativas (Bahia; Fabris, 2021) e da pesquisa (de)formação (Fabris, 2008). Nesse espaço, virtual e/ou presencial, buscamos oportunizar a pesquisa e a formação, bem como a criação, a artesanania e a análise de práticas pedagógicas docentes e coformativas que possam integrar o repertório profissional como uma caixa de ferramentas do profissional docente (Fabris, 2020).

Nesta pesquisa os conceitos de experiência e experimento foram tomando uma dimensão maior à medida que os encontros foram sendo realizados. Embora eu reconheça a complexidade desses conceitos, considero importante trazer alguns entendimentos de autores que desenvolveram e desenvolvem pesquisas nesta perspectiva. Como já mencionado no início desta pesquisa, utilizo-me do entendimento de Masschelein e Simons (2014, p. 21-22) que buscam dar outros significados às palavras, trazendo que “[...] é útil conceber o local de tal filosofia da educação como um laboratório ou oficina (em vez de ‘centro’ ou ‘instituto’) e de conceber a sua prática em termos de experimentação, exercícios, trabalho de campo ou tentativas (ensaios)”. Os estudos de Fabris, idealizadora do LABDOC, também me ajudaram a sistematizar como entendemos e como operamos esses conceitos.

Na pesquisa como na docência vamos construindo um processo, pois à medida que

avancamos nos “experimentos” e na “experiência” vamos incorporando, literalmente assumindo no corpo e na vida pelo processo de subjetivação e objetivação, vamos nos constituindo e ao mesmo tempo produzindo docências e experiências. *Para nós, experimentos advêm do trabalho entre o pensamento e o fazer, movimento que nos possibilita criar. Já experiência advém do trabalho em colocar no exercício da docência um experimento, ou viver de forma que o pensamento esteja presente, para registrar e analisar o processo vivido. Sem pensamento/ações em exercício, essas descrições não são experiências, mas relatos* (Fabris, no prelo, grifos meus).

Essa ação que passa “[...] pelo corpo de um professor, ainda pode ser apenas uma vivência e estar em processo para tornar-se experiência, embora já exercida nos espaços das escolas” (Fabris, no prelo). Essa diferenciação de vivência e experiência foi importante para que eu pudesse analisar os momentos de experiência coformativa.

O conceito de experiência é múltiplo e complexo, e abordado por diversos autores ao longo da história da filosofia, da pedagogia e de outras disciplinas. Como já apontavam Deleuze e Guattari (1992, p. 27-31), “não há conceitos simples”, e “cada conceito tem componentes que podem, por sua vez, ser tomados como conceitos”. A experiência não se limita a uma mera vivência ou sensação, mas envolve uma interação ativa entre o sujeito e o mundo. Esse conceito se tornou um dos modos para problematizar o LABDOC-AIEF e uma importante chave de leitura para a constituição desta pesquisa.

Muitos estudiosos<sup>78</sup> têm se dedicado a esse conceito, em diferentes linhas de pesquisa e teorizações. Destaquei, brevemente, os entendimentos dos autores que considere mais relevantes, para esta pesquisa. São eles: John Dewey, Michel Foucault e Jorge Larrosa.

Dewey<sup>79</sup> (1979) enfatiza a importância da experiência na aprendizagem e no desenvolvimento humano. Sua filosofia da educação sustenta-se sobre o tripé: experiência, investigação e descoberta. Anísio Teixeira (1955) aponta que “só uma lógica da experiência, uma lógica da investigação e da descoberta, como é a de Dewey, pode ajudar a vencer as falsas divisões, dualismos e conflitos que vêm criando e nutrindo a injustificada Babel moderna” (Sucupira, 1960, p. 23).

Para Dewey (1979), a experiência é uma interação contínua entre o organismo e o

---

<sup>78</sup> Destaco também: Vygotsky, que desenvolveu teorias sobre o desenvolvimento cognitivo que destacam a importância da interação social e da experiência cultural nas aprendizagens históricas que governam a vida dos indivíduos (ver: *Pensamento e linguagem* (1934); *A formação social da mente* (1978)); Bruner, que enfatiza a importância da experiência prévia dos alunos na construção do conhecimento (ver: *O processo da educação* (1960); *Atos de significação* (1990); *A cultura da educação* (1996)); e Freire, que desenvolveu uma abordagem pedagógica centrada na libertação e na conscientização, e discutiu a importância da experiência dos alunos no processo educacional (ver: *Educação como prática da liberdade* (1967); *Pedagogia do oprimido* (1968); *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa* (1996)).

<sup>79</sup> Ver: *Democracia e educação: introdução à filosofia da educação* (1916); *Natureza humana e conduta: introdução à psicologia social* (1922); *Arte como experiência* (1934); *Experiência e educação* (1938); *Experiência e natureza* (1958).

ambiente, permeada por emoções, memórias e significados. “A experiência, em suma, não é uma combinação do espírito com o mundo, do sujeito com o objeto, do método com a matéria, e sim uma única interação contínua de grande diversidade de energias” (literalmente inumeráveis)” (Dewey, 1979, p. 184). Ele argumenta que a aprendizagem significativa ocorre quando os alunos se envolvem ativamente em experiências que são relevantes e desafiadoras para eles, permitindo-lhes construir e reconstruir seu entendimento do mundo. A experiência é mais do que apenas uma sequência de eventos ou sensações passivas; é uma interação ativa entre o indivíduo e seu ambiente.

Quando experimentamos alguma coisa, agimos sobre ela, fazemos alguma coisa com ela; em seguida sofremos ou sentimos as consequências. Fazemos alguma coisa ao objeto da experiência, e em seguida ele nos faz em troca alguma coisa: essa é a combinação específica, de que falamos (Dewey, 1979, p. 152).

Ele enfatiza que a experiência envolve a participação ativa do sujeito, uma vez que a percepção, a ação e a reflexão se combinam para formar uma compreensão significativa do mundo. “Em suma, a função do conhecimento é tornar uma experiência livremente aproveitável em outras experiências. [...] Por outras palavras, o conhecimento é uma percepção das conexões de um objeto, que o torna aplicável em dada situação” (Dewey, 1979, p. 373).

Desse modo, o autor critica um aprendizado mecanizado, que não engaja corpo e mente, mas que evidencia apenas um desses aspectos, desconsiderando o processo dinâmico de ambos e reforçando essa falsa dicotomia, pois “[...] é mecânico todo o processo de ensino que restringe a atividade corpórea ao ponto de chegar-se à separação do corpo e do espírito — isto é, da percepção do sentido do que se está fazendo” (Dewey, 1979, p. 156).

Nesse sentido, a experiência é entendida como um processo contínuo de aprendizado e desenvolvimento, no qual o sujeito constrói e reconstrói seu entendimento sobre o mundo por meio da experimentação, da reflexão e da interação com o ambiente. Além disso, ele enfatizou a importância da experiência educacional, e que a escola deve proporcionar oportunidades para os alunos se envolverem ativamente em experiências significativas que os ajudem a desenvolver habilidades práticas, pensamento crítico e capacidade de resolver problemas.

Foucault<sup>80</sup> problematiza as relações de poder e conhecimento que subjetivam a experiência humana, incluindo a experiência na educação (Pich, 2021). Ele argumenta que as instituições sociais e as práticas discursivas exercem um poder significativo sobre as

---

<sup>80</sup> *A história da sexualidade* (1876; 1984); *Vigiar e punir: nascimento da prisão* (1975); *Microfísica do poder* (1978); *O sujeito e o poder* (1982); *Hermenêutica do sujeito* (2001, a partir dos cursos de 1981-1982).

experiências das pessoas, moldando a maneira como elas percebem e interpretam o mundo. Em suas obras, o autor apresenta deslocamentos nesse conceito.

[...] o projeto da História da sexualidade foi orientado pelo vetor da experiência e que o conceito foi sendo aberto e multifacetado ao longo do movimento investigativo. Já desde o início, n'A vontade de saber, se observa a ideia, ainda em estado germinal, da experiência como um modo singular de relação do sujeito consigo mesmo, que permite transcender a dimensão do assujeitamento da moderna *scientia sexualis*. Nos volumes seguintes, O uso dos prazeres e O cuidado de si, se consolida e se adensa a ideia de experiência como transformação de si, que se realiza em uma laboriosa e artesanal prática permanente de si, a partir de uma relação singular com as palavras e as regras morais (Pich, 2021, p. 19).

A experiência é um fenômeno complexo que é moldado pelas relações de poder e conhecimento presentes na sociedade. Foucault não aborda a experiência de forma direta como outros filósofos, mas seu trabalho analisa instituições sociais, práticas discursivas e estruturas subjetivas de poder, a maneira como os indivíduos percebem e interagem com o mundo, tudo isso permite falar sobre experiência (Pich, 2021).

O autor destaca que instituições sociais, como a família, a escola, o hospital e a prisão, exercem uma função central na formação da experiência das pessoas, moldando seus comportamentos, normas e valores. Além disso, ele examina como o discurso médico, jurídico e político, não apenas reflete, mas também constitui a experiência humana, definindo o que é considerado normal, anormal, legítimo ou desviante em uma determinada sociedade. Nesse sentido, busquei explorar as análises, não só identificando como esses discursos são produzidos, mas como vão produzindo efeitos e constituindo sentidos para a formação continuada.

A experiência não é apenas uma sequência de eventos ou sensações, mas sim uma interação dinâmica entre os sujeitos e as estruturas de poder que os circundam. É um fenômeno intrinsecamente ligado às dinâmicas sociais, culturais e históricas que governam a vida dos indivíduos.

De acordo com Ó e Aquino (2014, p. 201), na aula inaugural de 1983, “[...] Foucault destaca os três eixos temáticos que teriam constituído suas investidas em torno de uma história do pensamento, a fim de distingui-la de dois outros movimentos em voga: a história das mentalidades e a das representações”. Nesse momento, Foucault deseja pensar de outros modos e mostra um deslocamento em sua trajetória investigativa<sup>81</sup>. Isso é caracterizado pela análise dos focos de experiência disponíveis na cultura, articulados em três eixos analíticos: (1) as

---

<sup>81</sup> “Do ponto de vista estratégico, Foucault elege *pari passu* um tema-chave para cada um dos três eixos analíticos sobre os quais se debruça: a loucura, no primeiro caso; a criminalidade, no segundo; por fim, a sexualidade — todas elas tidas, por ele, como indiscutíveis focos de experiência do presente” (Ó; Aquino, 2014, p. 202).

formas de um saber possível; (2) as matrizes normativas de comportamento para os indivíduos; e (3) os modos de existência virtuais para sujeitos possíveis (Foucault, 2010). De acordo com o autor francês, tratava-se de:

[...] substituir a história dos conhecimentos pela análise histórica das formas de verificação, substituir a história das dominações pela análise histórica dos procedimentos de governamentalidade, substituir a teoria do sujeito ou a história da subjetividade pela análise histórica da pragmática de si e das formas que ela adquiriu, eis as diferentes vias de acesso pelas quais procurei precisar um pouco a possibilidade de uma história do que se poderia chamar de “experiências” (Foucault, 2010, p. 6-7).

Nesse sentido, a noção de experiência refere-se “[...] ao conjunto de sentidos que regulam as vivências capitais possíveis nas coordenadas do presente, em relação às quais todos e cada um estaríamos posicionados — aí os esquemas de condução da conduta, bem como os efeitos de resistência a tais esquemas” (Ó; Aquino, 2014, p. 202).

Neste ponto, considero importante trazer o que Foucault (2012) entende por experiência. Para o autor: “[...] uma experiência é sempre uma ficção; é algo que se fabrica para si mesmo, que não existe antes e que existirá depois” (Foucault, 2012, p. 45). Foucault (2012) diz que uma experiência “pessoal” nada tem de natural; o “pessoal” é sempre fruto de uma fabricação histórica, social, advinda de práticas discursivas, que podem ser da Medicina, da Psicologia, da Pedagogia etc.

De acordo com Castro (2016), Foucault mudou sua compreensão de experiência a partir da leitura de Nietzsche, Bataille e Blanchot, “descobrimo” outro entendimento.

Foucault move-se inicialmente com um conceito de experiência próximo ao da fenomenologia existencial, a experiência como lugar em que é necessário descobrir as significações originárias. Esse ponto de vista é encontrado em um de seus primeiros textos. [...]. Posteriormente, através da leitura de textos literários e filosóficos (Bataille, Blanchot e Nietzsche), Foucault descobre outra forma de experiência: *já não aquela que funda o sujeito, mas como forma de dessubjetivação* [...]. Para Nietzsche, Bataille e Blanchot, [...] a experiência é tratar de alcançar certo ponto de vista que esteja o mais próximo possível do não vivível. O que requer o máximo de intensidade e, ao mesmo tempo, de impossibilidade (Castro, 2016, p. 161, grifos meus).

Mediante esse segundo entendimento de experiência, Foucault opera com a matriz de experiência que conjuga os três domínios. Os estudos de Castro (2016) mostram esses deslocamentos na obra de Foucault e a mudança de seu entendimento de experiência. A experiência “[...] tem por função arrancar o sujeito a si mesmo, fazer de modo que não seja mais ele mesmo ou que seja levado à sua aniquilação ou à sua dissolução. É um empreendimento de dessubjetivação” (Foucault, 2013, p. 579).

Tais práticas foram tomadas como experiências, com base no conceito de matriz de

experiência de Foucault (2013), considerando a constituição do sujeito que se forja nesse campo tecnológico de conexões entre saber, poder e ética. Nesse último eixo, Foucault utiliza-se de dois elementos para pensar o conceito de experiência:

[...] a) a ideia da palavra como sendo condição de possibilidade de acesso à experiência, porém, a partir de modos singulares de relação com ela; e b) a noção de que a experiência pressupõe uma transformação radical de si mesmo sem qualquer garantia ou porto seguro, mas que comporta um conjunto de regras que a tornam possível (Pich, 2021, p. 5).

A experiência, em Foucault, está ligada à transformação. Ele estrutura suas conceituações em dois modos: o primeiro se destaca pelo foco na transformação do “ser sujeito”, “[...] que não é dado de forma espontânea, mas pela ascese, portanto, por uma estilística da própria existência fruto de um labor constante e metódico, pautado por uma relação de implicação ética do sujeito com a verdade, que sempre acontece na relação com o Outro” (Pich, 2021, p. 6).

E, o segundo pelo “[...] conceito de filosofia e o papel do intelectual a ele vinculado, pensado como alguém que tem na filosofia não uma atividade profissional de caráter técnico-instrumental, mas que nela produz um modo de vida, [...] a partir de um compromisso ético-político com o mundo presente” (Pich, 2021, p. 6).

Dessa forma, Foucault (2004, p. 219) afirma que “[...] se deve ter uma atitude exigente, prudente, ‘experimental’; é preciso a cada instante, passo a passo, confrontar o que se pensa e o que se diz com o que se faz e o que se é”.

Podemos perceber nesses deslocamentos que há

[...] indissociabilidade entre experiência e reflexividade; desse modo, experienciar-se é tomar a si próprio como objeto de reflexão e produção, a partir de uma elaboração artesanal do pensamento como modo de vida. A vida que se vive é a caixa de ressonância da verdade e se dá sempre na relação com o Outro (Pich, 2021, p. 8).

Larrosa<sup>82</sup> aborda o conceito de experiência em suas múltiplas formas, destacando sua dimensão narrativa e social. Assim como em Foucault, podemos perceber um movimento de mudança conceitual nas obras desse autor. Nas suas primeiras obras, é destacada a dimensão narrativa da experiência, com a argumentação de que ela é construída e comunicada por meio de histórias e narrativas pessoais.

Larrosa enfatiza a importância da linguagem na constituição da experiência, permitindo

---

<sup>82</sup> Ver: *Pedagogia profana: dançando com os educadores* (2001); *Notas sobre a experiência e o saber de experiência* (2002); *Tremores: escritos sobre experiência* (2014).



que os indivíduos deem sentido às suas vivências e as compartilhem com os outros. Também propõe um tipo de “profanação” para entender “a vida, como a experiência, é a relação com o mundo, com a linguagem, com o pensamento, com os outros, com nós mesmos, com o que se diz e o que se pensa, com o que dizemos e o que pensamos, com o que somos e o que fazemos, com o que já estamos deixando de ser” (Lima; Andrade, 2022, p. 2025).

A “experiência é em primeiro lugar, um encontro ou uma relação com algo que experimenta, que se prova” (Larrosa, 2002, p. 25). Destacando outros modos de ter acesso à informação e ao conhecimento, o autor pontua que isso não transforma o sujeito. Dessa forma, ele faz uma diferenciação entre saber da experiência e do saber da informação. De acordo com Larrosa (2002, p. 27), “[...] o saber da experiência se dá na relação entre o conhecimento e a vida humana. A [...] experiência é uma espécie de mediação entre ambos [...], do ponto de vista da experiência, nem “conhecimento” nem “vida” significam o que significam habitualmente”.

Esse entendimento de experiência tem como componente central a “[...] capacidade de formação ou transformação. É experiência aquilo que ‘nos passa’ [...], e ao nos passar nos forma e nos transforma. Somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto à sua própria transformação” (Larrosa, 2002, p. 25).

O artigo de Larrosa (2002), *Notas sobre a experiência e o saber de experiência* foi muito difundido no Brasil, e seu entendimento sobre a experiência foi utilizado em diferentes perspectivas. Nesse texto, o autor define-a como “[...] o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece” (Larrosa, 2002, p. 21).

Na modernidade a experiência era entendida como a ideia de que fazer uma experiência “[...] significa que algo nos acontece, nos alcança; nos apodera de nós, que nos derruba e nos transforma. Quando falamos de “fazer”, significa aqui: sofrer, padecer, agarrar o que nos alcança receptivamente, aceitar, na medida em que nos submetemos a isso” (Larrosa, 2019, p. 99).

No contemporâneo, para o autor, a experiência é entendida “[...] não a partir da distinção entre o sujeito e o objeto, mas a partir do estar-no-mundo como primeira unidade existencial” (Larrosa, 2018, p. 21). Esse deslocamento pedagógico parte “[...] da ideia de experiência (como transformação do sujeito), a ideia de exercício (como atenção ao mundo)” (Larrosa, 2018, p. 181). Esse deslocamento é justificado “porque o que está se desvanecendo nas instituições contemporâneas de educação não é o sujeito (esse nunca tem sido tão forte, tão protagonista,



tão lisonjeado), nem a transformação do sujeito [...], o que se desvanece, repito, é o mundo, e sobretudo, o mundo comum, o mundo compartilhado” (Larrosa, 2018, p. 181).

Essas sistematizações foram importantes para que eu pudesse compreender quais entendimentos de experiência constituem esta pesquisa. Os autores arrolados me ajudaram a entender de forma mais abrangente tal conceito e pensar nas experiências e experimentos na constituição de um laboratório de docências, a partir de uma ampla variedade de perspectivas sobre a função da experiência na educação, desde uma abordagem pragmática e filosófica até análises psicológicas e sociológicas.

Esse laboratório foi criado para que pesquisadores da escola e da universidade pudessem experienciar diferentes formas de participação na formação continuada, e nos AIEF. Assim, pude apontar para um tipo de (de)formação continuada, com a intenção de que esse outro tipo de formação possa se tornar uma forma de vida docente.

Existem muitas formas de se conceber uma ideia de laboratório, mas, para nós, um laboratório da educação é uma posição política. Trago a fala da Pesquisadora da Universidade 2, retirada do material analítico, para mostrar o que sempre reforçamos com as pesquisadoras da escola no Quadro 9.

Quadro 9 - Sobre o LABDOC: “o laboratório, ele não é uma aula, ele é um laboratório”

**Pesquisadora da Universidade 2:** Há algo que eu queria reforçar antes da gente terminar. **É que o laboratório, ele não é uma aula, ele é um laboratório**, então a participação é muito importante tanto no chat, no Padlet ou falando com a gente. Porque senão a gente volta a ideia de uma formação onde um professor vem e dá aula e a gente anota o que foi falado. E que muitas vezes a gente não tem como mensurar, como cada um aprendeu com o que foi trazido. **Nós não vamos trazer algo que vocês devem fazer, uma receita. Nossa ideia é que a gente vai construir junto. A participação é o mais importante no laboratório.** Mais do que a gente falar, é que vocês compartilhem entre si as experiências também. E **que a gente traga lá da escola esses saberes para sistematizá-los.** Então, mais do que a gente trazer professores pesquisadores para nos ajudar a pensar, **é que vocês também tomem a palavra, e vocês também tragam experiências.** Porque isso faz ser um laboratório, **senão a gente vai ser igual as outras formações, outras formações que não são em laboratório, que também podem ser boas, mas não são um laboratório.**

Fonte: Material de pesquisa (LABDOC-AIEF, 2023).

Um laboratório de docências diz muito sobre o que pretendemos com essa pesquisa formativa: fazer junto com as professoras, ser um tipo de oficina, onde experiências e experimentos são mobilizados. Para conhecer outras propostas de laboratório, fiz uma busca no Google por “Laboratório de docência”; “Laboratório de educação”; “Laboratório educativo”; “Laboratório de formação continuada”. A maioria dos laboratórios se refere a espaços físicos nas universidades onde os licenciandos participam de formações; ou estão relacionados às áreas da Matemática, Química, Física e Ciências Biológicas. Também encontrei dois laboratórios nas

humanidades, um na área da História e um na área do Direito.

Algumas propostas não são nomeadas de laboratórios, mas tem aproximações com a formação continuada de professores e com o entendimento da escola como parte da formação. Selecionei o Complexo de Formação de Professores (CFP)<sup>83</sup> desenvolvido pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), que, mesmo não sendo nomeado laboratório, tem algumas semelhanças com a proposta do LABDOC. Esse complexo é uma política institucional para formação inicial e continuada de professores da Educação Básica, que se caracteriza:

- pela afirmação do lugar político estratégico da Universidade pública na formação inicial e continuada dos docentes que atuam na Educação Básica;
- pelo reconhecimento da necessidade de construir um novo arranjo institucional no seio da cultura universitária voltado para as questões específicas dos cursos de licenciatura;
- pelo entendimento da docência como profissão que mobiliza saberes específicos;
- pela construção orgânica, entre diferentes Instituições Federais de Ensino e Secretarias Municipal e Estadual do Rio de Janeiro, de uma rede de escolas parceiras, englobando todos os níveis e modalidades da educação básica;
- pela defesa de um "terceiro espaço" situado entre a universidade e a escola pública como locus privilegiado para a formação inicial e continuada dos professores/as da Educação Básica<sup>84</sup>.

Assim como o LABDOC, esse complexo tem como proposta o fortalecimento da relação universidade e escola de diferentes formas. Apresenta três eixos principais, a saber: (1) Horizontalidade de responsabilidades e de saberes; (2) Pluralidade de ações, de sujeitos e de espaços; (3) Integração de ações de formação (site CFP).

Escolhi um trecho do material analítico no qual a Pesquisadora da Escola 1 explica o porquê de “um laboratório na educação” e o apresento no Quadro 10.

#### Quadro 10 - Por que um laboratório na educação?

##### **Pesquisadora da universidade 1:** Por que um laboratório na educação?

[...] E eu vou começar então dizendo que laboratório não foi o primeiro nome que a gente pensou em usar. Pensamos em oficina, também faz essa ideia de fazer e pensar. Ateliê, usados nas artes... também tu pensas, tu crias questões importantes na docência. Para nós, nossa concepção de docência, a criação. E o estudo e o fazer, também o fazer, saber fazer é superimportante. Então, mas por que nós decidimos por laboratório? Porque politicamente, ele é bem importante. Uma colega falou aqui de química. Que era, o laboratório é usado em todas as outras áreas consideradas científicas e exatas, não é? A nossa, as nossas humanidades fazem cursos, fazem formação e são ciências também. É ciência, nós fazemos ciências também. Então politicamente é importante assegurarmos esse espaço de pesquisa, de estudo, de reflexão e de saber fazer, não é?

Então por isso que, assim como nós concebemos à docência, sempre, mesmo na Educação Infantil, com esse espaço onde existe um professor e um aluno. E isso é político, porque se dissermos que qualquer um pode ensinar, nós estamos desvalorizando a nossa profissão. Quer dizer, daí pode ser o tutor, pode ser o auxiliar, pode ser, não é? Educadores sim, tutor, pai, mãe, todo mundo educa. Mas o professor ensina, não é? E ensino a gente

<sup>83</sup> Disponível em: [formacaodeprofessores.ufrj.br/](http://formacaodeprofessores.ufrj.br/). Acesso em: 01 jun. 2021.

<sup>84</sup> Disponível em: [formacaodeprofessores.ufrj.br/](http://formacaodeprofessores.ufrj.br/). Acesso em: 01 jun. 2021.

precisa abrir a boca para dizer, ter orgulho de dizer que nós ensinamos. Ensinar não quer dizer ser autoritário, não quer dizer ensinar de um jeito só, não quer dizer que todo mundo tem que ensinar o bê-á-bá, e ensinar a contar, fazer contas que isso é ensinar. Eu ensino quando socializo, quando eu cuido, eu ensino também na Educação Infantil. Então para nós, no nosso grupo de pesquisa, relação entre professor aluno, docência, tem um significado político, de garantia que os professores sejam reconhecidos com uma profissão, uma profissão que é importante, que é digna e que tem saberes, saberes importantes da profissão.

Fonte: Material de pesquisa (LABDOC-AIEF, 2022).

Esse posicionamento foi importante desde o primeiro dia do LABDOC-AIEF, pois mostramos os porquês das escolhas e propostas que fizemos. Também reforçamos nosso entendimento sobre docência e ensino, em especial quando se trata da alfabetização.

Particpei do LABDOC na fase 1 (2022) como pesquisadora e na e fase 2 (2023) como coordenadora, como tal, integrante do grupo que desenvolve a pesquisa e a formação no Laboratório, mas ativamente no LABDOC-AIEF. A maioria dos encontros foram realizados pela plataforma *Teams*<sup>85</sup>, e foram gravados para posteriormente serem transcritos. Na fase 2 tivemos dois encontros presenciais.

O material produzido nas atividades assíncronas foi postado na plataforma *Moodle*<sup>86</sup> e posteriormente foi analisado. Cada pesquisador do grupo extrai do material os dados que darão respostas às suas perguntas investigativas. Utilizamos durante os encontros outros recursos como Padlet, Mentimeter e Jamboard.

Como uma das premissas constituintes do laboratório é a coformação entre os participantes, buscamos manter uma relação mais ampliada com as professoras, buscando ao máximo trazê-las para o laboratório como pesquisadoras da escola. Nesse sentido, os saberes da profissão docente, os saberes experienciais (Tardif, 2012), foram valorizados e solicitados às pesquisadoras da escola para que os sistematizassem e socializassem. Particpei de todos os momentos formativos, levantando questões, sugerindo e criando junto com as pesquisadoras dos AIEF. No entanto, meu olhar foi direcionado para os experimentos de formação continuada desenvolvida no LABDOC-AIEF e para a produção tanto desses experimentos, quanto de momentos de experiências coformativas. No Quadro 11, apresento um cronograma dos encontros no LABDOC (geral e específicos) da primeira e da segunda fase do LABDOC-AIEF.

---

<sup>85</sup> A plataforma de colaboração Microsoft Teams permite a criação de um ambiente de reuniões virtuais, “[...] além de possibilitar aulas ao vivo, gravação e upload de vídeo, chats interativos, edição de documentos simultaneamente e organização de materiais por turmas [...]”. Disponível em: [news.microsoft.com/pt-br/tutorial-como-utilizar-o-microsoft-teams-no-ambiente-escolar/](https://news.microsoft.com/pt-br/tutorial-como-utilizar-o-microsoft-teams-no-ambiente-escolar/). Acesso em: 09 jul. 2024.

<sup>86</sup> Moodle é um software de apoio à aprendizagem, executado num ambiente virtual.

Quadro 11 - Cronograma do LABDOC

| ENCONTRO GERAL <sup>87</sup>                                                   |                                                      |
|--------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------|
| DATAS                                                                          | HORÁRIOS                                             |
| 25/11/21 - quarta-feira                                                        | 18h às 19h30                                         |
| GRUPO: AIEF - PRIMEIRA FASE (2022)                                             |                                                      |
| DATAS                                                                          | HORÁRIOS                                             |
| 18/04/22 - segunda-feira                                                       | 19h às 21h                                           |
| 02/05/22 - segunda-feira                                                       | 19h às 21h                                           |
| 16/05/22 - segunda-feira                                                       | 19h às 21h                                           |
| 30/05/22 - segunda-feira                                                       | 19h às 21h                                           |
| 13/06/22 - segunda-feira                                                       | As professoras participaram de uma atividade da SMED |
| 27/06/22 - segunda-feira                                                       | 19h às 21h                                           |
| 04/07/22 - segunda-feira                                                       | 19h às 21h                                           |
| GRUPO: AIEF - SEGUNDA FASE (2023)                                              |                                                      |
| ENCONTROS GERAIS <sup>88</sup>                                                 |                                                      |
| DATAS                                                                          | HORÁRIOS                                             |
| 27/03/23 - segunda-feira                                                       | 20h às 21h30                                         |
| 24/04/23 - segunda-feira                                                       | 20h às 21h30                                         |
| 29/05/23 - segunda-feira                                                       | (não houve encontro)                                 |
| 26/06/23 - segunda-feira                                                       | 20h às 21h30                                         |
| 07/08/23 - segunda-feira - presencial - extra (com momento de lanche coletivo) | 19h30 às 21h30                                       |
| 28/08/23 - segunda-feira                                                       | 20h às 21h30                                         |
| 25/09/23 - segunda-feira                                                       | 20h às 21h30                                         |
| 23/10/23 - segunda-feira - presencial (com momento de lanche coletivo)         | 19h às 21h30                                         |

Fonte: Elaborado pelo grupo de pesquisa (2023).

O perfil das professoras dos AIEF<sup>89</sup> que participaram de, pelo menos, um encontro do LABDOC-AIEF (2022 e 2023) foi organizado no Quadro 12.

Quadro 12 - Perfil das professoras pesquisadoras dos AIEF

| FASE 1 - LABDOC-AIEF (2022) |                                |                                                              |                                                          |
|-----------------------------|--------------------------------|--------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------|
| CÓDIGO                      | FORMAÇÃO                       | QUAL ANO ATUA                                                | HÁ QUANTOS ANOS ATUA                                     |
| PAIEF1                      | Pedagogia                      | 4º ano                                                       | não consta                                               |
| PAIEF2                      | Pedagogia, Gestão e Supervisão | 1º ano                                                       | 10 anos                                                  |
| PAIEF3                      | Pedagogia                      | Espaço da aprendizagem na sala de recursos: 2º ano ao 5º ano | 17 anos                                                  |
| PAIEF4                      | Pedagogia                      | 1º ano                                                       | Educação Infantil: 13 anos<br>Ensino Fundamental: 7 anos |

<sup>87</sup> Neste encontro foi apresentada a pesquisa.

<sup>88</sup> Encontros realizados com todos os pesquisadores da universidade e da escola. Não analisados nesta pesquisa.

<sup>89</sup> Algumas professoras que optaram por não participar do LABDOC não responderam ao questionário de identificação.

|                                      |                                    |                                                                                             |                                                                           |
|--------------------------------------|------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------|
| PAIEF5                               | Pedagogia                          | manhã: 3º ano<br>tarde R2 - eixo: Direitos Humanos: 1º ano, 2º ano, 3º ano, 4º ano e 5º ano | não consta                                                                |
| PAIEF6                               | não consta                         | 3º ano                                                                                      | não consta                                                                |
| PAIEF7                               | Pedagogia                          | não consta                                                                                  | não consta                                                                |
| PAIEF8                               | Pedagogia                          | 5º ano                                                                                      | não consta                                                                |
| PAIEF9                               | Pedagogia                          | 3º ano, 4º ano e 5º ano                                                                     | 15 anos                                                                   |
| PAIEF10                              | Pedagogia                          | 1º ano, 2º ano, 3º ano, 4º ano, 5º ano, 6º ano, 7º ano, 8º ano e 9º ano                     | 24 anos de atuação                                                        |
| PAIEF11                              | Pedagogia e Orientação Educacional | Espaço de aprendizagem: 2º ano ao 5º ano                                                    | São Leopoldo/RS: 23 anos<br>Rede Particular em POA: 11 anos               |
| <b>FASE 2 - LABDOC - AIEF - 2023</b> |                                    |                                                                                             |                                                                           |
| <b>CÓDIGO</b>                        | <b>FORMAÇÃO</b>                    | <b>QUAL ANO ATUA</b>                                                                        | <b>HÁ QUANTOS ANOS ATUA</b>                                               |
| PAIEF2                               | Pedagogia                          | 4º ano                                                                                      | 15 anos                                                                   |
| PAIEF3                               | Pedagogia                          | 1º ano                                                                                      | 29 anos na Rede Municipal de Educação de São Leopoldo/RS                  |
| PAIEF5                               | Pedagogia                          | não consta                                                                                  | não consta                                                                |
| PAIEF6                               | Pedagogia                          | 3º ano                                                                                      | 20 anos                                                                   |
| PAIEF7                               | Pedagogia                          | 1º ano e 3º ano                                                                             | 12 anos                                                                   |
| PAIEF8                               | não consta                         | não consta                                                                                  | não consta                                                                |
| PAIEF9                               | não consta                         | não consta                                                                                  | não consta                                                                |
| PAIEF12                              | não consta                         | não consta                                                                                  | não consta                                                                |
| PAIEF15                              | Pedagogia                          | 5º ano                                                                                      | 10 anos                                                                   |
| PAIEF16                              | não consta                         | não consta                                                                                  | não consta                                                                |
| PAIEF18                              | Pedagogia                          | 1º ano ao 3º ano                                                                            | Concursada há 26 anos em São Leopoldo/RS e há 13 anos em Novo Hamburgo/RS |
| PAIEF20                              | Pedagogia                          | 3º ano                                                                                      | 15 anos                                                                   |
| PAIEF22                              | Pedagogia                          | 4º ano<br>Professor Regente 2 (R2) em duas turmas de 2º ano e uma de 3º ano                 | 14 anos                                                                   |

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

A seguir, apresento as duas fases do laboratório de forma mais detalhada.

### **LABDOC-AIEF - FASE 1 (2022)**

A primeira fase do LABDOC (2022) aconteceu entre os meses de abril e julho de 2022. Em suas equipes específicas, a organização ocorreu da seguinte maneira: 2 horas síncronas e 1 hora assíncrona para cada um dos 7 encontros para cada grupo, (Grupo da Educação Infantil, Grupo dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, Grupo dos Anos Finais do Ensino Fundamental e Grupo com os Gestores), com um total de 21 horas. Também foi considerado o trabalho de criação e experiência nas escolas e registros no *Moodle*, com total de 19 horas. Ao

todo foram 40 horas, com certificação.

Os encontros desta primeira fase foram organizados por temáticas. A dinâmica era dividida em dois momentos de experimentação. Normalmente, a primeira parte consistia em relembrar o encontro anterior e retomar questões das leituras, e a segunda parte em realizar alguma proposta em pequenos grupos, após apresentar e discutir no coletivo.

Iniciamos a vivência do laboratório convidando as professoras a refletirem sobre uma prática já realizada em sala de aula (a qual selecionaram antecipadamente para o momento). A partir de algumas questões, que enfatizaram temas como: avaliação, projeto educativo, intencionalidade pedagógica, acolhimento, vínculo, responsabilidade pedagógica, participação dos alunos e conhecimentos envolvidos, fomos convocando a participação de cada uma para que olhassem aquela atividade pedagógica e pensassem sobre cada um desses pontos. Nos encontros subsequentes foram tratados de forma mais enfática alguns dos pontos descritos nas questões, a partir das experiências docentes e da articulação com diferentes autores.

Nesta fase tivemos 12 professoras inscritas, mas 6 professoras desistiram, antes do início do LABDOC-AIEF, e apenas 4 participaram com, no mínimo, 75% de frequência. Frequência, participação e comprometimento foram aspectos que considerei importantes de destacar, pois encontramos dificuldade para que as professoras se dispusessem a se expor e a falar sobre suas experiências. Isso é necessário porque ter assiduidade, participar e ter comprometimento são “[...] princípios para viver o LABDOC: criação, exposição, narração, perguntas, respostas provisórias, experimentação, experiência” (Fabris, 2022, n.p). As que se dispuseram a permanecer trouxeram muitas contribuições para as discussões e os exercícios de pensamento realizados no espaço do laboratório.

A seguir, apresento as pautas dos encontros específicos do LABDOC-AIEF - fase 1, que eram construídos a partir das discussões do encontro anterior. Semanalmente nos reunimos como equipe de pesquisa para discutir como os textos e encaminhamentos iam edificando percepções, sempre deixando a pauta aberta para o que as discussões no laboratório iriam suscitar. Isso não significa que não havia planejamento, pelo contrário, essa outra proposta de intervenção nos demandou muito mais tempo de exercício do pensamento coletivo, pois foi algo totalmente diferente do que estávamos acostumadas a fazer. Uma proposta aberta, mas sempre intencional. Essa foi uma grande diferença de outras formações, pois nos dispusemos a construir o planejamento junto com as pesquisadoras da escola e a partir do processo do que elas estavam trazendo como pautas importantes a serem discutidas.

No Quadro 13, estão os instrumentos e estratégias que foram utilizados, mas isso não

expressa o movimento, os experimentos nem as experiências, esses serão desenvolvidos nas análises. Apresento-o para contextualizar o leitor sobre os temas trabalhados.

Quadro 13 - Pauta dos encontros do LABDOC-AIEF - fase 1

|                                  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
|----------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>1º ENCONTRO</b>               | <b>18/04/2022- on-line</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
| <b>Apresentação</b>              | <a href="https://drive.google.com/file/d/1X4kzIDBo4YXIca4tidbHCMC3SjmMOJAI/view">drive.google.com/file/d/1X4kzIDBo4YXIca4tidbHCMC3SjmMOJAI/view</a>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
| <b>1º Momento</b>                | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Apresentação das pesquisadoras da Universidade;</li> <li>• acolhida: vídeo: <i>Movimento Acolher - Encontro</i>;</li> <li>• reflexões coletivas a partir da proposta de aula já realizada com sua turma em sua escola atual, neste semestre.</li> </ul> <p><b>Leitura indicada para o encontro:</b><br/>NÓVOA, António. Prefácio - A liberdade está no diálogo. In: CAMPOS, Rita; MOREIRA, Sueli de Lima. <b>Diálogos com António Nóvoa</b>: reflexões sobre modelos de formação de professores/as e redes colaborativas entre escolas e universidades em Portugal e no Brasil. Coimbra: Centro de Estudos Sociais, 2021. p. 5-8.</p> |
| <b>Link do vídeo</b>             | Vídeo: <i>Movimento Acolher - Encontro</i> . Disponível em: <a href="https://youtu.be/FSB-GwLbbIA?si=4XxkJWX1A0Rr8bwM">youtu.be/FSB-GwLbbIA?si=4XxkJWX1A0Rr8bwM</a> .                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
| <b>Continuação do 1º Momento</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Padlet: O que é laboratório?;</li> <li>• apresentação LABDOC + contrato pedagógico-educativo.</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
| <b>2º Momento</b>                | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Experimento com a proposta de aula que cada uma trouxe;</li> <li>• encaminhamentos finais.</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
| <b>2º ENCONTRO</b>               | <b>02/05/2022 - on-line</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
| <b>Apresentação</b>              | <a href="https://drive.google.com/file/d/1b4qopcxtrd3uK9DejclVizPcprYzG7ED/view">drive.google.com/file/d/1b4qopcxtrd3uK9DejclVizPcprYzG7ED/view</a>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
| <b>1º Momento</b>                | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Acolhida;</li> <li>• relembrar a proposta do LABDOC;</li> <li>• exercício do pensamento: “O que é acolher na escola”.</li> </ul> <p><b>Leitura indicada para o encontro:</b><br/>FABRIS, Elí Terezinha Henn; DAL’IGNA, Maria Cláudia. Entrevista. Nenhuma escola está imune às ondas de violência e conservadorismo. <b>IHU On-line</b>, São Leopoldo, ed. 516, dez. 2017.</p>                                                                                                                                                                                                                                                        |
| <b>2º Momento</b>                | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Em pequenos grupos (três pesquisadores da escola e uma pesquisadora da universidade);</li> <li>• apresentação das propostas escolhidas por cada professor no 1º encontro;</li> <li>• no coletivo: apresentação das propostas escolhidas;</li> <li>• encaminhamentos finais.</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
| <b>Encaminhamentos finais</b>    | <p><b>Leitura e estudo do texto:</b><br/>FRANCO, Maria Amélia Santoro. Práticas pedagógicas de acolhimento e inclusão: a perspectiva da pedagogia crítica. <b>RPGE</b>, Araraquara, v. 21, n. 2, p. 964-978, nov. 2017.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Escrita no diário:</b> O que o texto estudado te provoca a pensar o acolhimento pedagógico? Quais formas de acolhimento eu desenvolvo em sala de aula? + reflexões sobre o encontro.</li> </ul>                                                                                                                                                                                                        |
| <b>3º ENCONTRO</b>               | <b>16/05/2022 - on-line</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
| <b>Apresentação</b>              | <a href="https://drive.google.com/file/d/1s8pjxoLLaOZuTBO6vr9W3Udhqg82VtO1/view">drive.google.com/file/d/1s8pjxoLLaOZuTBO6vr9W3Udhqg82VtO1/view</a>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
| <b>1º Momento</b>                | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Acolhida;</li> <li>• excertos <i>Moodle</i>: O que é ser professora nos AIEF?;</li> <li>• Padlet: Para você, o que é intencionalidade pedagógica?</li> </ul> <p><b>Leitura e estudo do texto:</b><br/>ENZWEILER, Deise Andreia. Intencionalidade pedagógica: relações entre ensinar e aprender. In: LOUREIRO, Carine Bueiro; KLEIN, Rejane Ramos (orgs.). <b>Inclusão e aprendizagem</b>: contribuições para pensar as práticas pedagógicas. Curitiba: Appris, 2017. p. 33-51.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Vídeo: <i>O buraco no muro</i>.</li> </ul>                                                                |
| <b>2º Momento</b>                | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Apresentação proposta por Cristina;</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |



|                               |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
|-------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                               | <ul style="list-style-type: none"> <li>• no coletivo: reflexão sobre as três questões iniciais;</li> <li>• encaminhamentos finais.</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
| <b>Encaminhamentos finais</b> | <p><b>Leitura e estudo do texto:</b><br/>FRANCO, Maria Amélia Santoro. Práticas pedagógicas de acolhimento e inclusão: a perspectiva da pedagogia crítica. <b>RPGE</b>, Araraquara, v. 21, n. 2, p. 964-978, nov. 2017.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Escrita no diário:</b> O que o texto estudado te provoca a pensar o acolhimento pedagógico? Quais formas de acolhimento você desenvolve em sala de aula?</li> </ul>                                                                                                  |
| <b>4º ENCONTRO</b>            | <b>30/05/2022 - on-line</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
| <b>Apresentação</b>           | <a href="https://drive.google.com/file/d/1PTCXdgWgBUKGVaY8GZqOPdGL4hLFVr-b/view">drive.google.com/file/d/1PTCXdgWgBUKGVaY8GZqOPdGL4hLFVr-b/view</a>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
| <b>1º Momento</b>             | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Acolhida;</li> <li>• vídeo;</li> <li>• padlet: Reflexões sobre trechos do filme <i>Como estrelas na terra</i>.</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
| <b>Link do vídeo</b>          | <a href="https://youtube.com/watch?v=qGHPHd-wUPg">youtube.com/watch?v=qGHPHd-wUPg</a>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
| <b>2º Momento</b>             | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Relações sobre o vídeo, acolhimento, textos estudados, excertos do diário;</li> <li>• recontrato;</li> <li>• encaminhamentos finais.</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
| <b>Encaminhamentos finais</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Leitura do texto;</li> <li>• retomada do diário de formação às professoras que ainda não fizeram.</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
| <b>5º ENCONTRO</b>            | <b>13/06/2022 - on-line</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
| <b>Evento SMED</b>            | Neste dia, participamos da <i>live Repactuação das aprendizagens - movimento de reorientação curricular</i> , promovida pela SMED.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
| <b>Link do vídeo</b>          | <a href="https://youtube.com/watch?v=WwMuNXxZ9Og">youtube.com/watch?v=WwMuNXxZ9Og</a>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
| <b>6º ENCONTRO</b>            | <b>27/06/2022 - on-line</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
| <b>Apresentação</b>           | <a href="https://drive.google.com/file/d/1AckqZr73m-2QMEtZoVL6pXXcQGSxpeW4/view">drive.google.com/file/d/1AckqZr73m-2QMEtZoVL6pXXcQGSxpeW4/view</a>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
| <b>1º Momento</b>             | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Acolhida;</li> <li>• vídeo;</li> <li>• reflexões sobre o vídeo: Padlet.</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
| <b>Link do vídeo</b>          | <a href="https://youtube.com/watch?v=sr2MA7atnQs">youtube.com/watch?v=sr2MA7atnQs</a>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
| <b>2º Momento</b>             | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Pequenos grupos (2-3 pesquisadoras das escolas): compartilhar as práticas avaliativas que trouxeram, registrar no Jamboard;</li> <li>• apresentar no coletivo;</li> <li>• encaminhamentos finais.</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
| <b>Encaminhamentos finais</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Último encontro do LABDOC: vamos enviar via <i>WhatsApp</i> as combinações;</li> <li>• continuidade no segundo semestre (outras funções, produções).</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
| <b>7º ENCONTRO</b>            | <b>Encontro final: 11/07/2022 - on-line</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
| <b>Apresentação</b>           | <a href="https://drive.google.com/file/d/1AckqZr73m-2QMEtZoVL6pXXcQGSxpeW4/view">drive.google.com/file/d/1AckqZr73m-2QMEtZoVL6pXXcQGSxpeW4/view</a><br><a href="https://drive.google.com/file/d/1UocciV1_csQsUluORqCdizyTALV8OMJo/view">https://drive.google.com/file/d/1UocciV1_csQsUluORqCdizyTALV8OMJo/view</a>                                                                                                                                                                                                                           |
| <b>1º Momento</b>             | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Acolhida;</li> <li>• história: <i>Quando a escola é de vidro</i> (Ruth Rocha);</li> <li>• relatos das professoras pesquisadoras;</li> <li>• animação: <i>Primeiro voo</i>. Disponível em: <a href="https://youtube.com/watch?v=sr2MA7atnQs">youtube.com/watch?v=sr2MA7atnQs</a>;</li> <li>• Jamboard: <a href="https://jamboard.google.com/d/1Cuc5aFuNNtNLT9a6iFsdI7dP6s3G_4kC_nDOI_NREql/viewer?f=0">jamboard.google.com/d/1Cuc5aFuNNtNLT9a6iFsdI7dP6s3G_4kC_nDOI_NREql/viewer?f=0</a>.</li> </ul> |
| <b>2º Momento</b>             | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Mentimeter: Hoje, para você, o que é o Laboratório de Docências Contemporâneas?</li> <li>• retomada e conceito (de)formação;</li> <li>• encaminhamentos finais: continuidade do LABDOC.</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
| <b>Encaminhamentos finais</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Certificação (registros <i>Moodle</i>, 75% de frequência);</li> <li>• possibilidades da continuidade.</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |

Fonte: Equipe de pesquisa (LABDOC-AIEF, 2022).

Todos os encontros foram transcritos, tabelados e analisados, bem como as atividades que foram propostas no *Moodle*, descritas no Quadro 14.



### Quadro 14 - Atividades propostas no *Moodle* - LABDOC-AIEF - fase 1

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Trazar e compartilhar uma proposta de um plano de aula.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
| No próprio arquivo escolhido da proposta de aula, digitar/registrar as reflexões feitas a partir de cada questão/provocação realizada nesse 1º Encontro para postar no Fórum aberto no <i>Moodle</i> . No próximo encontro ainda trabalharemos com essa proposta e essas questões em pequenos grupos.<br><b>Escrita no diário:</b> A cada encontro terá questão para inspirar o exercício do pensamento.<br>Encontro 1:<br>O que é ser professora nos AIEF?<br>Nesse espaço do Diário, também, fica o convite aberto para a escrita de reflexões de cada encontro.                                                                                   |
| <b>Leitura do texto:</b> FRANCO, Maria Amélia Santoro. Práticas pedagógicas de acolhimento e inclusão: a perspectiva da pedagogia crítica. <b>RPGE</b> , Araraquara, v. 21, n. 2, p. 964-978, nov. 2017.<br><b>Escrita no diário:</b> O que o texto estudado te provoca a pensar o acolhimento pedagógico? Quais formas de acolhimento eu desenvolvo em sala de aula? + reflexões sobre o encontro.<br><b>Fóruns das experiências em sala de aula:</b> O que posso experienciar em minha sala de aula a partir desses 2 encontros?<br>Colocar no <i>Moodle</i> o plano de estudo de sua escola; (ou onde tiram os conteúdos para serem trabalhados?) |
| <b>Leitura do texto:</b> ENZWEILER, Deise Andreia. Intencionalidade pedagógica: relações entre ensinar e aprender. In: LOUREIRO, Carine Bueiro; KLEIN, Rejane Ramos (orgs.). <b>Inclusão e aprendizagem:</b> contribuições para pensar as práticas pedagógicas. Curitiba: Appris, 2017. p. 33-51.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

As pautas serviam como referência para organizarmos o encontro, mas eram flexíveis para incorporar as discussões que as professoras traziam. Os materiais produzidos no *Moodle* eram lidos por todas (pesquisadoras da universidade e da escola), bem como receberam comentários e *feedbacks*.

### **LABDOC-AIEF - fase 2 (2023)**

No ano de 2023, começamos a segunda fase do LABDOC-AIEF, na qual eu tive uma participação mais efetiva, pelo retorno da minha licença maternidade. Antes de iniciar, fizemos uma avaliação da fase 1 e nos propusemos a elaborar a nova fase de acordo com o que as professoras nos apontavam como demandas importantes a serem discutidas.

Convidamos as professoras que participaram da fase 1 para permanecerem na fase 2, mas por diferentes motivos (licença maternidade, aposentadoria, outras demandas) não permaneceram. Uma delas aceitou o convite para escrever sobre suas experiências no nosso livro de experiências no LABDOC-AIEF.

Nesta fase os encontros aconteceram mensalmente entre os meses de março e outubro de 2023, com dois encontros presenciais. Foram organizados em suas equipes específicas da seguinte maneira: 2h30min na modalidade síncronas (1h para o encontro geral e 1h30min para os encontros específicos); e 2h15min no formato assíncrono, para cada um dos sete encontros para cada grupo específico (Grupo da Educação Infantil, Grupo dos Anos Iniciais do Ensino

Fundamental, Grupo dos Anos Finais do Ensino Fundamental e Grupo com os Gestores), com um total geral de 17h30min síncronos.

Tivemos também um encontro presencial extra<sup>90</sup>, pois consideramos importante conhecer pessoalmente as participantes e aprofundar vínculos, antes do encontro final em que já estava previsto ser presencial. Nosso encontro de fechamento também foi presencial, oportunidade em que compartilhamos os relatos de experiência e fizemos uma mostra do bordado em folha. Também consideramos o trabalho de criação e experiência nas escolas e registros no *Moodle*, com total de 22h30min. Ao todo foram 40 horas, com certificação.

Iniciamos com 12 professoras inscritas, mas apenas três permaneceram até o final<sup>91</sup>. O desafio da adesão e permanência em um outro tipo de formação foi uma das questões que problematizamos, bem como a potência de trabalhar com as professoras que escolheram e se dispuseram a pensar de outros modos a sua formação em laboratório. Das 25 professoras inscritas, seis professoras desistiram, antes do início do LABDOC-AIEF, e apenas três participaram com, no mínimo, 75% de frequência.

Na formação em laboratório, desde o primeiro encontro, fizemos um contrato pedagógico que mostrava que a participação ativa de todos era algo primordial para o funcionamento da proposta, esse contrato foi organizado com os combinados e responsabilidades descritas no Quadro 15.

Quadro 15 - Contrato pedagógico<sup>92</sup>

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Nos encontros:                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• atitude ativa (câmera aberta);</li> <li>• pontualidade;</li> <li>• participação - frequência (75%);</li> <li>• envolvimento com o grupo de pesquisadores;</li> <li>• expor-se e expor;</li> <li>• atividades no <i>Moodle</i>;</li> <li>• viver o LABDOC.</li> </ul> |
| Na comunidade <i>Moodle</i> :                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• leitura, estudo e análise dos materiais indicados;</li> <li>• participação nos fóruns;</li> <li>• criação e registros da sua sala de aula.</li> </ul>                                                                                                                |
| Durante todo o percurso do LABDOC:                                                                                                                                                                                                                                                                            |

<sup>90</sup> Como não tivemos o encontro do dia 29 de maio de 2023, o encontro presencial completou a carga horária das pesquisadoras da escola.

<sup>91</sup> Algumas professoras optaram por não dar continuidade nas atividades no LABDOC por não poderem descontar essas horas formativas de sua carga horária na escola.

<sup>92</sup> O contrato pedagógico consiste em um documento elaborado no início da atividade. Nele são previstos os principais requisitos a serem adotados para um bom andamento da aula/curso/formação/laboratório. O contrato pode ser modificado ou adaptado a qualquer momento durante o período da atividade, conforme as necessidades dos pesquisadores da escola e da universidade (Bahia; Locatelli, 2024).

- participação ativa na coformação;
- trabalhar constantemente sobre a sua autotransformação, a sua formação específica e a formação na professoralidade;
- viver o LABDOC como espaço de encontro pedagógico.

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Essas foram algumas das combinações que fizemos e que buscamos manter em todas as fases do LABDOC-AIEF. Sabemos que essa exigência/rigor também gera uma maior necessidade de comprometimento e engajamento, mas é essa formação em laboratório que nos propusemos a oportunizar. Em tempo de aceleração, precarização e adoecimento docente, torna-se ainda mais difícil a adesão. Por outro lado, os grupos específicos foram se formando como comunidades, de ajuda e trocas e onde circulavam informações, dúvidas, solicitações e compartilhamentos de práticas das suas salas de aula entre os professores e a equipe de pesquisa. Portanto, esse contrato serviu como ponto de partida, para criar um tipo *ethos* formativo, mas muitas questões precisaram ser flexibilizadas e outras negociadas, para o melhor funcionamento da formação para todos os envolvidos.

Algumas questões que foram apontadas pelos professores que não permaneceram: o grande número de atividades a serem desenvolvidas nas escolas, cansaço pós-pandemia, problemas pessoais e emocionais, não ser possível descontar a carga horária da formação em horas obrigatórias da escola (Reunião Administrativa Pedagógica) e a preferência por cursos 100% a distância, com maior flexibilidade de horários.

Tendo em vista essas questões, na fase dois do LABDOC-AIEF, disponibilizamos uma carga horária maior para as atividades assíncronas (em sala de aula e no *Moodle*), com uma maior flexibilidade de tempo para as atividades.

Algo importante a destacar é que antes dos encontros dos grupos específicos, todos os participantes se reuniam no *encontro geral*, onde se encaminhavam os processos e combinações que seriam desenvolvidos nos grupos específicos,<sup>93</sup> bem como eram discutidos conceitos importantes para o grupo como um todo. Além disso, em 2023 acrescentamos mais um grupo com os Gestores (gestores e supervisores da escola e da SMED), totalizando quatro grupos específicos. Nestes encontros que antecederiam nosso grupo dos AIEF foram discutidos temas e conceitos transversais do LABDOC, tais como docência, relação universidade e escola, formação, artesanato, experiência coformativa; cultura formativa, exercício do pensamento, crítica radical entre outros. Embora eu não tenha analisado esses momentos mais interdisciplinares, considero importante mencionar que os conceitos trabalhados no encontro

---

<sup>93</sup> EI, AIEF e AFEF.

geral serviram como disparadores das discussões nos encontros específicos. Eles funcionam como ferramentas que todos os grupos precisavam ter acesso para o trabalho no laboratório.

Inicialmente, pedimos às pesquisadoras da escola dos AIEF que indicassem três temáticas que julgavam necessárias de serem inseridas nas pautas dos encontros do laboratório. Com isso, criamos uma nuvem de palavras para visualizar as recorrências, conforme apresento na Figura 10.

Figura 10 - Recorrências de temáticas sugeridas pelas pesquisadoras das escolas no primeiro encontro



Fonte: Material de pesquisa (2023).

A partir desse primeiro mapeamento, organizamos um cronograma agrupando esses temas, a fim de tornar estes momentos dos encontros significativos às pesquisadoras, com discussões importantes e que fariam sentido para suas docências, indo ao encontro das necessidades de cada uma. Porém, como já mencionamos, a formação em laboratório não segue uma linearidade, portanto outros temas foram atravessados e ganharam espaço. Contemplamos as temáticas: alfabetização e letramento, planejamento e avaliação, e inovação e tecnologia. Além disso, trabalhamos com o tema da formação continuada e do reencontro com a docência pós-pandemia. A dinâmica dos encontros foi semelhante à fase anterior, sempre mesclando momentos de experimentação de estudo, discussão, partilha e proposição.

No Quadro 16, apresento a pauta dos encontros específicos dos AIEF que eram construídos a partir das discussões do encontro anterior e das pautas apontadas pelas professoras em nosso primeiro encontro do LABDOC-AIEF (2023).

Quadro 16 - Pauta dos encontros do LABDOC-AIEF - fase 2

|                                        |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
|----------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>1º ENCONTRO</b>                     | <b>27/03/2023 - on-line</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
| <b>1º Momento:<br/>quem somos nós?</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>Boas-vindas ao grupo;</li> <li>apresentação pesquisadores Unisinos;</li> <li>apresentação pesquisadores das escolas;</li> <li>vídeo disparador para a formação em laboratório.</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
| <b>Link do vídeo</b>                   | <a href="https://youtube.com/watch?v=HwUZ2kH1id0">youtube.com/watch?v=HwUZ2kH1id0</a>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
| <b>2º Momento:<br/>viver o LABDOC</b>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>Apresentar a obra inspiração;</li> <li>contrato pedagógico (pontuar com ícones/imagens);</li> <li>acordar atividades no <i>Moodle</i> (escrita de si - bordado de si);</li> <li>participação no LABDOC (oral e chat);</li> <li>apresentar reportagens;</li> <li>exemplo de professor sobre o pós-pandemia (vídeo);</li> </ul> <p>Padlet e chat: Como foi o seu reencontro com a docência na escola? Você percebeu alguma mudança? Na sua docência? Na relação com os alunos, com as famílias, com a gestão, com o ensino e a aprendizagem?</p> |
| <b>Encaminhamentos</b>                 | <ul style="list-style-type: none"> <li>Diagnóstico da turma (<i>Moodle</i>);</li> <li>apresentação individual (Jamboard);</li> <li>fórum “Bordado de si”: selecionar uma palavra que marcou o encontro para sua formação e fazer uma escrita de no mínimo um parágrafo sobre essa experiência para sua docência;</li> </ul> <p>registro de formação: três temas como sugestão para trabalharmos nos encontros do LABDOC-AIEF.</p>                                                                                                                                                     |
| <b>2º ENCONTRO</b>                     | <b>24/04/2023 - on-line</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
| <b>1º Momento:<br/>boas-vindas</b>     | <ul style="list-style-type: none"> <li>Boas-vindas ao grupo;</li> <li>apresentação do Mentimeter dos temas;</li> <li>apresentação da pesquisadora convidada;</li> <li>fala da pesquisadora convidada;</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
| <b>2º MOMENTO:<br/>viver o LABDOC</b>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>Atividade de experimentação:</li> </ul> <p>(1) Vamos pensar juntas?</p> <p>(2) Você tem utilizado outras ferramentas, além do quadro, folhas e caderno, em suas aulas?</p> <p>Adapte uma prática utilizando lousa interativa digital, tendo como princípio a inovação pedagógica, em uma atividade que tenha como foco desenvolver o conhecimento específico com protagonismo do estudante.</p>                                                                                                                                                |
| <b>Encaminhamentos</b>                 | <ul style="list-style-type: none"> <li>Fórum “Bordado de si”: selecionar uma palavra que marcou o encontro para sua formação e fazer uma escrita de no mínimo um parágrafo sobre essa experiência para sua docência;</li> <li>tarefa: descreva detalhadamente uma prática de Alfabetização e Letramento que você tenha realizado na sua turma neste ano.</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                   |
| <b>3º ENCONTRO</b>                     | <b>29/05/2023 - on-line</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
| Não tivemos este encontro.             |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
| <b>4º ENCONTRO</b>                     | <b>26/06/2023 - on-line</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
| <b>1º Momento:<br/>boas-vindas</b>     | <ul style="list-style-type: none"> <li>Boas-vindas ao grupo;</li> <li>relembrar sobre a obra da Clarice fazendo conexões com o encontro geral (artesanaria) + retomar contrato (frequência, tabela de horas);</li> <li>vídeo sobre alfabetização.</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
| <b>Link do vídeo</b>                   | <a href="https://youtube.com/watch?v=kg-r3oLS8ns">youtube.com/watch?v=kg-r3oLS8ns</a>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
| <b>2º Momento:<br/>viver o LABDOC</b>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>Atividade de experimentação: Vamos pensar juntas?</li> </ul> <p>Em pequenos grupos (2-3 participantes), fazer um estudo de caso sobre uma criança em fase de alfabetização. Criação de estratégias e modos de auxiliar essa criança na sala de aula.</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
| <b>História 1</b>                      | <p>Às histórias foram criadas a partir dos relatos das professoras no <i>Moodle</i> e seus nomes são fictícios.</p> <p>A professora Paula dá aula em um quarto ano, e tem alunos que ainda não estão lendo, mas conseguem (com a exceção de uma aluna) identificar o som das sílabas</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                              |

|                                            |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
|--------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                            | <p>simples. Ela percebe que existe uma grande dificuldade nesse caminho da alfabetização, que é de reconhecerem o som das sílabas, até terem o entendimento das palavras. A partir deste pequeno relato:</p> <p>(1) Como vocês ajudariam a professora Paula com as dificuldades enfrentadas em sua turma?</p> <p>(2) Quais sugestões dariam para ajudá-la a alfabetizar a aluna que ainda não consegue identificar o som das sílabas simples?</p> <p>(3) Você teria exemplos da sua sala de aula que poderiam ajudar a professora Paula?</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
| <b>História 2</b>                          | <p>Nicole tem 8 anos e está no terceiro ano do ensino fundamental. Seu processo de aprendizagem vem se desenvolvendo, porém, ainda apresenta muitas dificuldades na compreensão da escrita e da leitura. Quando lhe é apresentada uma palavra, Nicole muitas vezes tem dificuldade em reconhecer a grafia das letras e os sons correspondentes. A menina já segmenta as palavras em unidades sonoras menores (sílabas), mas sem atribuição do valor sonoro. A partir deste pequeno relato:</p> <p>(1) Como vocês ajudariam a professora de Nicole?</p> <p>(2) Quais sugestões dariam para ajudá-la a conquistar o processo de reconhecimento das letras e sons correspondentes?</p> <p>(3) Você teria exemplos da sua sala de aula que poderiam ajudar a professora de Nicole?</p>                                                                                                                                                                            |
| <b>Encaminhamentos</b>                     | Fórum “Bordado de si”: selecionar uma palavra que marcou o encontro para sua formação e fazer uma escrita de no mínimo um parágrafo sobre essa experiência para sua docência.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
| <b>5º ENCONTRO</b>                         | <b>28/08/2023 - on-line</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
| <b>1º Momento: boas-vindas/ introdução</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Boas-vindas ao grupo;</li> <li>• contextualização do tema: Cultura Formativa;</li> <li>• problematizar o termo Cultura, como mexer em determinada cultura?;</li> <li>• trazer alguns excertos do que é Cultura (Veiga-Neto);</li> <li>• falar sobre os dados de pesquisa.</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
| <b>2º Momento: viver o LABDOC</b>          | <p>Questionamentos que podem nortear o registro:</p> <p>(1) Quais formações já realizaram que fizeram sentido em suas docências? Por quê?</p> <p>(2) Quais formações que participaram que não fizeram sentido e por quê?</p> <p>(3) Quais sugestões dariam para os formadores que propõe e conduzem a formação continuada de professores do AIEF?</p> <p>(4) Essas experiências (de)formação continuada modificaram de alguma forma o seu modo de ser professora em sua sala de aula? (escreva um pequeno texto pessoal).</p> <p>(5) De que forma esses tipos de formações que você já participou reverberam no modo como conduz a formação dos seus alunos?</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
| <b>6º ENCONTRO</b>                         | <b>25/09/2023 - on-line</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
| <b>1º Momento: boas-vindas/ introdução</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Boas-vindas ao grupo;</li> <li>• contextualização do tema a partir de uma situação do LABDOC (2022).</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
| <b>2º Momento: viver o LABDOC</b>          | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Questionamentos a respeito da situação 1.</li> <li>• mini-histórias criadas a partir das respostas do questionário;</li> <li>• cada pesquisadora deve responder a partir de suas percepções.</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
| <b>3º Momento: articulando com autores</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Conceitos dos autores.</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
| <b>Mini-história 1</b>                     | <p><b>Aspectos principais: classificação dos alunos; regulação por meio da legislação; garantia de aprendizagem (ou obrigação?); trabalho coletivo dos professores.</b></p> <p>“Atuo no 2º ano do Ensino Fundamental e minha turma é composta por 25 alunos, sendo 15 meninas e 10 meninos. Estamos no segundo semestre do ano letivo e ainda tenho 14 crianças que não estão alfabetizadas. Realizo avaliações diagnósticas, porém às vezes sinto dificuldade em classificá-los, pois nem sempre se enquadram nos níveis de escrita. A turma é heterogênea, uns aprendem mais rápido e outros possuem mais dificuldade.</p> <p>Sinto-me pressionada pela equipe diretiva, pois sempre me lembram que seguindo a normativa atual (BNCC) as crianças, até o final do 2º ano, devem dominar as habilidades de leitura e escrita previstas, de modo a garantir o direito de aprendizagem de ler e escrever. No entanto, não vejo um engajamento e nem espaço</p> |

|                               |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
|-------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                               | <p>para que o grupo de professoras do bloco de alfabetização criem estratégias comuns de ensino e aprendizagem para auxiliar nesse processo, no sentido de qualificar as experiências de professoras e alunos”.</p> <p>(1) Você se identifica com a fala da professora em algum aspecto?</p> <p>(2) De que modo a professora se refere ao acompanhamento das aprendizagens? Você também faz dessa forma?</p> <p>(3) Em sua escola, há partilha entre as professoras dos AIEF e tomada de decisões em conjunto?</p> <p>(4) O que você faria como professora desta turma?</p> <p>“Atuo no 2º ano do Ensino Fundamental e minha turma é composta por 25 alunos, sendo 15 meninas e 10 meninos. Estamos no segundo semestre do ano letivo e ainda tenho 14 crianças que não estão alfabetizadas. Sinto-me pressionada pela equipe diretiva, pois sempre me lembram que seguindo a normativa atual (BNCC) as crianças, até o final do 2º ano, devem dominar as habilidades de leitura e escrita previstas, de modo a garantir o direito de aprendizagem de ler e escrever. Realizei várias atividades de avaliação, registrei em um diário a situação de cada aluno nessas atividades e durante as aulas, seguindo as normativas da escola. No final, preciso classificá-los para um parecer final de aprovado ou reprovado, para que possam avançar no ano seguinte”.</p> <p>Se fosse você nessa situação, como agiria?</p> <p>Cultura avaliativa:</p> <p>“Fui transferida para uma nova escola onde recebi uma turma de 3º ano do Ensino Fundamental, composta por 25 alunos, sendo 13 meninos e 12 meninas. Mais da metade da turma ainda apresenta muitas dificuldades em termos de leitura e escrita no final do primeiro semestre. Ao ler o PPP da escola vi que nada consta sobre o sistema de avaliação de forma descritiva, além da avaliação qualitativa, participativa e processual. No entanto, isso fica por conta de cada professora. Há também momentos de sistematização que são bimestrais. Conversando com as colegas percebi que a maioria realiza ditados, provas e trabalhos em grupos para esses momentos de avaliação. O ensino é baseado em atividades escritas, leituras e questionários e ou trabalhos sobre os textos. Há uma forma de viver os processos de ensino e avaliativos por toda a escola. Para mim, essa forma de ensinar e avaliar não ajuda os professores identificarem as causas dos alunos não estarem alfabetizados e nem os alunos acompanharem o que sabem ou não sabem sobre o que aprenderam, parece que nem sabem nada sobre o que aprenderam, mas apenas sabem fatos isolados”.</p> <p>Como você avalia tal situação?</p> |
| <p><b>Mini-história 2</b></p> | <p><b>Aspectos principais: troca com os pares; imposição de um currículo a ser seguido; dificuldade de realizar novos modos de avaliação por conta da cultura escolar.</b></p> <p>“Fui transferida para uma nova escola onde recebi uma turma de 3º ano do Ensino Fundamental, composta por 25 alunos, sendo 13 meninos e 12 meninas. Estamos no primeiro semestre e já pude perceber que mais da metade da turma ainda apresenta muitas dificuldades em termos de leitura e escrita. Nas poucas conversas que tive com a professora da turma no ano anterior não obtive muitas informações a respeito da proposta pedagógica desenvolvida, muito menos do processo individual de cada criança. No entanto, logo que ingressei a equipe diretiva me entregou um documento com os conteúdos que precisavam ser trabalhados no 3º ano, a fim de orientar minha docência. Quando planejo nunca penso em como ou avaliar, mas depois, no meio do semestre, me vejo perdida, pois tenho que improvisar formas rápidas de avaliar os alunos e turma. Então realizo provas, ditados e escritas em grupo. Mas, vejo que não consigo mostrar com essas avaliações que captam o momento, o que meus alunos sabem”.</p> <p>Como analisam tal situação?</p> <p>(1) Quando as professoras são transferidas para escolas, como recebemos essas colegas?</p> <p>(2) Como a coordenação e gestão da escola recebem colegas novos?</p> <p>(3) Que cuidados existem para quando elas chegam à escola para manter os princípios da escola? O projeto político pedagógico explicita esses princípios?</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |



|                                            |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
|--------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                            | <p>(4) O que é repassado ao novo professor- colega sobre os processos de ensino e aprendizagem dos alunos?</p> <p>(5) Há normas avaliativas nas suas escolas? Como a coordenação orienta esse processo?</p> <p>(6) Na sua escola, existem encontros e reuniões entre os professores a respeito da turma e alunos (no sentido de pensar junto em estratégias possíveis para melhorar suas aprendizagens e vida escolar)?</p> <p>(7) Para você, as imposições curriculares externas (BNCC, legislações, SMED, gestão da escola) impactam no seu modo de ser docente? Como?</p> <p>(8) Você identifica uma cultura avaliativa em sua escola? Por quê? De que forma lida com ela?</p>                                                                                                                                                                                               |
| <b>Mini-história 3</b>                     | <p><b>Aspectos principais: Práticas de treinamento nem sempre levam a uma aprendizagem efetiva: professor com foco no resultado - ensino desvinculado à vida dos alunos; redução da função do ensino à aprendizagem;</b></p> <p>“Atuo no 4º ano do Ensino Fundamental e minha turma é composta por 25 crianças, sendo 15 meninas e 10 meninos. Desenvolvi uma prova com a turma, na semana passada, envolvendo questões de matemática, e a maioria foi muito bem. Já vínhamos a semanas revisando o conteúdo e fiquei contente com o resultado. Porém, passado uma semana, realizei uma atividade contendo problemas matemáticos (com cálculos no mesmo nível de dificuldade da prova) e as crianças tiveram muita dificuldade em resolvê-los”.</p> <p>(1) Por que você acha que aconteceu essa situação?</p> <p>(2) De que maneira você ajudaria essa colega da profissão?</p> |
| <b>7º ENCONTRO</b>                         | <b>23/10/2023 - Presencial</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
| <b>1º Momento: boas-vindas/ introdução</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Acolhida: poema do Galeano para introduzir as marcas de cada uma no LABDOC-AIEF;</li> <li>• retrospectiva: retomar alguns conceitos, escritas do <i>Moodle</i>.</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
| <b>2º Momento: viver o LABDOC</b>          | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Apresentação do texto e relato de experiência a partir do bordado do si e das folhas bordadas.</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |

Fonte: Equipe de pesquisa (LABDOC-AIEF, 2023).

Esse espaço de formação se propôs a ser um lugar de criação aberta e coletiva, considerando que a ideia de laboratório pretendeu ser espaço de experimentação, pois em sua proposta não objetiva trazer uma pauta pronta e fechada para os encontros, mas permitir pensar, refazer, recriar a partir das demandas dos professores sobre planejamento, avaliação, ensino, aprendizagem dentre outros temas que constituem as docências contemporâneas. A intenção é criar um gérmen tanto para um projeto educativo de escola quanto para discutir e criar os experimentos pedagógicos que serão vivenciados e transformados em experiência em suas salas de aula.

As atividades disponibilizadas no *Moodle* foram embasadas em uma proposta intitulada “Bordado de si”, inspirada no conceito foucaultiano de cuidado de si e nas obras de bordado em folha da artista Clarice Borian. Esse processo de construção será descrito com maior detalhamento no capítulo analítico da fase 2 (2023). No Quadro 17, apresento as propostas do *Moodle*.



### Quadro 17 - Propostas no Moodle

- (1) Fórum: “Bordado de si”: selecionar uma palavra que marcou o encontro para sua formação e fazer uma escrita de no mínimo um parágrafo sobre essa experiência para sua docência (todos os encontros);
- (2) apresentação pessoal (Jamboard);
- (3) registro de formação: 3 temas como sugestão para trabalharmos nos encontros do LABDOC - AIEF;
- (4) diagnóstico da turma (Características dos alunos, aprendizagem etc.);
- (5) descreva detalhadamente uma prática de Alfabetização e Letramento que você tenha realizado na sua turma neste ano;
- (6) relato de experiência (individual);
- (7) desenvolvimento da técnica do bordado em folhas secas.

Fonte: Material de pesquisa (LABDOC-AIEF, 2023).

As experiências coformativas vivenciadas e produzidas no LABDOC foram organizadas em textos coletivos escritos pelos participantes da pesquisa (pesquisadores das escolas e pesquisadores da universidade), que serão posteriormente publicados em um livro<sup>94</sup>.

#### 4.2.3 Organização de dados: grupos de sentidos e momentos de experiência coformativa

Grupos de sentidos é um modo de organizar os materiais empíricos das pesquisas, que emergem dos dados provenientes de questionários, entrevistas, narrativas, documentos e outras ferramentas ou instrumentos utilizados para produção dos dados. Após essa fase, o material é recolhido e, a partir das perguntas investigativas e da perspectiva de análise, ele é escrutinado e ganha uma nova organização. É nesse momento que utilizamos a denominação de grupos de sentidos, para o material organizado em grupos com sentidos semelhantes e recorrentes, silêncios ou, ainda, sentidos dissonantes. Assim, grupos de sentidos são o resultado desses movimentos.

Reforçamos que construir grupos de sentido como forma de organizar o material pode ser utilizado em diferentes perspectivas e concepções de pesquisa, uma vez que o objetivo é reunir nesses grupos as recorrências do material que respondam às perguntas e, também, marcar os silenciamentos e outras caracterizações que a pesquisa indicar (Bahia; Fabris, 2022, p. 2).

Em nossas pesquisas, como em Fabris (2008; 2020) e Bahia (2017; 2020), temos utilizado grupos de sentidos para explorar os materiais. Nesse entendimento, os diferentes materiais de pesquisa são colocados sob suspeita, de modo que são analisados os discursos autorizados e/ou interditados em uma certa época, o que Foucault (1970) nomeia de *ordem do discurso*. De acordo com Bahia e Fabris (2022, p. 1),

<sup>94</sup> A publicação está prevista para 2024.

de forma análoga, também, depois das diferentes organizações do material, emergem os grupos de sentido que assumem o lugar das muitas formas anteriores, dos grupos que são reagrupados e/ou excluídos, visibilizam aqueles enunciados e/ou grupos que organizam o material para as análises serem realizadas. Neste momento, começa outro desafio, o de como analisar os grupos de sentido, considerada outra etapa da pesquisa (Bahia; Fabris, 2022, p. 1).

As pesquisas que realizamos têm se constituído, em sua maioria, a partir das narrativas de professores de escolas públicas. Esses materiais são, primeiramente, produzidos por meio de questionários ou entrevistas e, após, são agrupados em tabelas para, posteriormente, serem lidos e analisados a partir das perguntas investigativas da pesquisa. Após a primeira leitura, as recorrências são marcadas com diferentes cores, que, depois, são reorganizadas em quadros, por grupos de sentidos. Esses grupos são constituídos também por meio de uma lente analítica e de um referencial teórico. Constituimos esses grupos a partir das perguntas de pesquisa, do referencial teórico-metodológico e do tipo de material empírico produzido e analisado na pesquisa.

Por fim, grupos de sentidos são resultantes da forma de explorar, escrutinar e organizar os materiais da pesquisa, que poderão produzir enunciados ou títulos de capítulos e subcapítulos, podendo assumir também outras formas e outros nomes, pois isso dependerá do referencial escolhido e da engenharia criada por cada pesquisador para essa parte tão importante e criativa da pesquisa que é possibilitada pelas análises.

Utilizei-me desse modo de organização para analisar as recorrências dos questionários que compõem o subcapítulo 5.1, intitulado *Primeiro momento: formação continuada de professores do Ensino Fundamental: entre a realidade e a fantasia*, em articulação com o que chamei de *momentos de experiência coformativa*.

Já nos subcapítulos analíticos, 5.2 *Segundo momento: “o desafio é estar sempre a caminho”* e 5.3 *Terceiro momento: “eu não quero desistir de ser professora!”. [...] persistir é o caminho”*, realizei a organização dos dados somente com *momentos de experiências coformativas*.

O LABDOC, por ter uma outra forma de produção de dados, diferente de um curso, exigiu também que eu fizesse alguns movimentos e criasse outros modos de organização e análise dos encontros síncronos e dos materiais produzidos no *Moodle*. Confesso que esse processo novo se mostrou muito desafiador e, de certa forma, inquietou-me e me desacomodou, pois percebi que não poderia agrupar esse material, por meio de grupos de sentido, para análise da fase 1 e 2 do laboratório, pois não eram recorrências, mas sim uma outra forma de organização, que nomeei de *momentos de experiências coformativas*, pois, para que eu pudesse

analisar as práticas (de)formação continuada, eu precisei trazer mais do que pequenos excertos, mas diálogos completos, nos quais pudéssemos ver em movimento as relações formativas entre pesquisadores da universidade e pesquisadores da escola.

Isso mostra que, nesta forma de pesquisa, os movimentos de transformação se dão nos dois sentidos, quem forma se (de)forma também. Posso dizer que esse processo (de)formativo aconteceu também em minha constituição como pesquisadora, pois precisei passar por uma mudança na minha forma “metódica” de ser e de fazer pesquisa, em que tudo precisa estar organizado e sistematizado e com os métodos bem definidos. Movimentos esses que me ensinaram muito e que me surpreenderam com seus resultados, mas que também exigiram paciência e abertura para mudanças no percurso e uma maior flexibilidade, considerando as demandas e necessidades dos participantes da pesquisa.

Como já explicitado, temos entendido essa experiência coformativa como uma formação realizada na universidade e na escola, com a participação ativa de professores pesquisadores da universidade e pesquisadores da escola, a partir de experiências formativas e colaborativas.

Considerando que a experiência é sempre pessoal e refere-se ao que cada um viveu e significou na sua docência (Bahia; Fabris, 2021), no laboratório era possível realizar experimentos e experiências coformativas, mas as experiências com o uso dos experimentos já trabalhados no laboratório só se tornariam experiências após seus usos e ressignificações em sala de aula, por cada professora. Isso porque a sala de aula é o espaço em que é possível perceber o contexto, as condições de quem está envolvido, o engajamento e todas as questões que fazem com que haja questionamento sobre os sentidos que estão produzindo nessas relações da docência: aluno, professora, conhecimento.

Ainda, se a professora não conseguir responder às questões: por que selecionou esse conteúdo? Como o desenvolveu? Por que o desenvolveu? Que finalidades/propósitos estavam envolvidos? A vivência não pode ser chamada de experiência, pois ela não consegue ser replicada nem ser ressignificada. A justificativa das escolhas que a professora dá para o seu experimento, sua vivência, pode torná-la autora e produzir uma experiência formativa que é única e uma docência entendida com “‘autoral’ e ‘encarnada’, e fazer isso requer reexaminar o modo como pensamos e agimos, exige suspeitar das certezas que nos acompanham” (Fabris; Sebastiany, 2022, p. 65). Para Larrosa (2018, p. 22), esse tipo de experiência pode ser entendido “[...] como o que compõe uma forma de vida; e o conhecimento da experiência como conhecimento corporalizado, incorporado, encarnado”. Nesse sentido, essa experiência

contempla “que o que o professor ensina não estaria separado da forma como encarna aquilo que ensina” (Munhoz, 2022, p. 3).

Ao selecionar esses *momentos*, eu pude analisar e problematizar como esses professores pesquisadores dos AIEF vivenciaram as experiências produzidas no LABDOC-AIEF, mas isso tudo na relação com os seus colegas pesquisadores da escola e com pesquisadores da universidade, buscando articulações com o cuidado de si, pois este “[...] implica também a relação com o outro, uma vez que, para cuidar bem de si, é preciso ouvir as lições de um mestre” (Foucault, 2012, p. 265).

Buscamos no laboratório provocar e experienciar essas diferentes relações e posições, pois a proposta deste era de construir juntos um espaço de trabalho artesanal (Sennett, 2013), entendendo que essa “experiência no ofício tem a ver, fundamentalmente, com a atenção ao mundo (e com a responsabilidade com o mundo), como fazer as coisas bem-feitas, e não apenas, nem principalmente, com a formação ou com a transformação do sujeito” (Larrosa, 2018, p. 23). Os *momentos de experiência coformativa* que selecionei buscaram mostrar esses movimentos tanto das experiências quanto dos experimentos.

Essas foram a segunda e terceira fase. De acordo com a organização realizada por Veiga-Neto, essas ações demonstram: (2) “seleção do que interessa para compor os dados ou material da pesquisa” (Veiga-Neto, 2022, p. 2): organização dos dados em grupos de sentidos e em momentos de experiência coformativa; e (3) “formação do *corpus* (da pesquisa)” (Veiga-Neto, 2022, p. 2): dados em articulação com a teorização (cuidado de si, análise do discurso e (de) formação).

A seguir apresento os critérios de seleção desses momentos, selecionados a partir de mais de 38 horas de gravação dos encontros pelo *Teams*, que foram transcritos automaticamente, mas revisados pelos pesquisadores e bolsistas de iniciação científica, em articulação com os materiais produzidos no *Moodle*. Diante de todo esse material, planejei três critérios para organizar os materiais que comporiam esta Tese, tendo em vista as perguntas e objetivos que me propus a desenvolver nesta pesquisa.

- (1) momentos em que houvesse interação entre pesquisadores da universidade e da escola e entre seus pares;
- (2) momentos mobilizados por escritas das pesquisadoras da escola;
- (3) momentos em que fossem discutidas práticas realizadas por essas professoras nas escolas; e

(4) materiais produzidos a partir de perguntas e exercícios do pensamento, postados no Moodle;

Ao selecionar esses critérios, busquei fazer um movimento de afastamento como participante do LABDOC-AIEF, pois como pesquisadora precisei colocar sob suspeita minhas expectativas sobre o laboratório e deixar que “o material falasse”. Essa atitude foi difícil, mas necessária, pois, para registrar esses movimentos do LABDOC-AIEF, utilizando-me de uma “crítica radical e produtiva”, aquela que coloca sob suspeição discursos e verdades. Busquei no material, a partir dessa lente hipercrítica, selecionar momentos formativos em que todas participaram, mas também silenciamentos, o que está na ordem ou não do discurso, considerando também as relações de poder que se exercem na relação universidade e escola, considerando o que é possível ou não de ser dito e/ou experienciado no contexto do laboratório.

Minha lente também esteve intimamente ligada à minha subjetividade de pesquisadora e ao referencial teórico escolhido, já que, mesmo que haja um tipo um afastamento, entendo que a pesquisa não é neutra, retomando o quarto pressuposto que criei para esta pesquisa: o *exercício do pensamento*, pois ele cria possibilidades de análise, que só são possíveis de se ver por causa dos óculos que escolhi usar. Com certeza, outros pesquisadores fariam de outras formas e veriam e fariam outras relações. Esse tipo de exercício possibilita “[...] ver, esclarecer, trazer à baila, penetrar, convidar, inspirar, experimentar [...]” (Masschelein; Simons, 2014, p. 24).

Tendo isso em vista, o meu olhar esteve voltado para o problema e para os objetivos desta pesquisa, buscando identificar, descrever e analisar as práticas de formação continuada dos professores que atuam nos AIEF, a partir das experiências coformativas no LABDOC-AIEF. Na próxima seção, explico as ferramentas teóricas que escolhi para operar nesta pesquisa e como essa forma de enxergar a pesquisa me ajuda a desconstruir e suspeitar das verdades que nos constituem.

#### 4.3 FERRAMENTAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS: INSPIRAÇÕES NA ANÁLISE DE DISCURSO E NO CUIDADO DE SI

Minha perspectiva analítica, como já explicitado, utiliza a crítica radical com o sentido atribuído por Foucault, uma crítica que nos possibilita historicizar, construir a história dos processos, analisar como os processos sociais se constituíram, descobrir suas tramas como invenções sociais, e não como procedentes de uma causa natural. É o exercício de ir às raízes, ou ainda, de exercer “[...] uma permanente reflexão e desconfiança radical frente a qualquer

verdade dita ou estabelecida” (Veiga-Neto, 2003, p. 209).

Nesta pesquisa, optei por não nomear uma única metodologia, mas operar na articulação de algumas ferramentas teórico-metodológicas que contribuíram para a análise desta Tese. São elas: *Análise de discurso* (Foucault, 1971), com articulações com o *Cuidado de si* (Foucault, 1981-1982).

Ao me inspirar na articulação de conceitos que foram importantes para constituição do LABDOC-AIEF, e por se tratar de um material muito amplo e diferente do que eu já havia trabalhado, precisei fazer escolhas e abandonar algumas outras formas de análise. Essa foi uma decisão difícil, mas necessária considerando os diversos materiais que foram produzidos e que, a meu ver, não seria mais oportuno procurar apenas por recorrência em grupos de sentidos, mas organizar de outra maneira e buscar criar outras formas de “fazer o material falar comigo”, como sempre diz a minha orientadora.

Meu intuito foi a partir dessa articulação produzir um tipo de matriz, que chamei de *matriz de (de)formação continuada de professores*. Essa matriz me ajudou a sistematizar os saberes que emergiram do material, bem como a operar com os conceitos/ferramentas que escolhi para usar como lentes para ler o material analítico.

Tomando dessa maneira práticas de formação continuada como discursos, os quais não só descrevem tais práticas, como também as constituem, bem como aos sujeitos a eles submetidos, entendo ser possível desenvolver uma analítica para pensar de outros modos a formação continuada de professores como (de)formação. Porém, considero necessário deixar claro que tomo o discurso, não tanto como fato linguístico, mas como “[...] jogos estratégicos, de ação e reação, de pergunta e resposta, de dominação e esquiva, como também de luta” (Foucault, 1999, p. 9).

Foi a partir dessa postura que escolhi as formas metodológicas e os instrumentos de produção do *corpus* desta pesquisa. Essas escolhas foram pensadas considerando a possibilidade de criar trajetórias e articular diferentes conceitos e metodologias.

Nesse sentido, assumo uma postura analítica que Veiga-Neto (2011, p. 243) chamou de “postura foucaultiana”: “[...] uma postura que se manifesta pelas constantes tentativas de escapar de qualquer enquadramento que postule como não problemáticas as ideias iluministas de um sujeito fundante [...]”. Com essa perspectiva, tomo como ferramenta analítica principal uma inspiração no conceito de *análise de discurso em articulação com o cuidado de si*. Quando falo sobre inspiração, é porque entendo que há pesquisas que desenvolvem de forma aprofundada esse conceito, e o adotam como ferramenta principal em suas análises.

Nesse sentido, a Tese de Santos (2006, p. 29) foi muito importante para que eu adentrasse nesse campo, “[...] tomando o discurso da formação continuada como constitutivo, também, das lutas em torno — e pela imposição — da verdade nesse campo específico da formação de professores”. Assim, foi a partir dessa postura que escolhemos as formas metodológicas e os instrumentos de produção de dados para as práticas de formação continuada. Essas escolhas foram pensadas considerando a possibilidade de criar trajetórias e articular diferentes conceitos e metodologias. De modo mais livre, mas sem perder o rigor necessário, tenho entendido e desenvolvido a metodologia como um modo de “[...] formular questões e de construir problemas de pesquisa que é articulado a um conjunto de procedimentos de coleta de informações — que, em congruência com a própria teorização, preferimos chamar de ‘produção’ de informação — e de estratégias de descrição e análise” (Meyer; Paraíso, 2012, p. 18).

Com essa perspectiva, a pesquisa pretende tomar como uma das ferramentas analíticas o conceito de discurso, desenvolvido por Foucault na aula inaugural no *Collège de France*, pronunciada em 02 de dezembro de 1970<sup>95</sup>, intitulada *A ordem do discurso*. De acordo com Ferreira e Traversini (2013, p. 208), as indagações de Foucault a partir do conceito de discurso “[...] são encaminhadas no sentido de compreender as formas pelas quais os poderes ligam-se a determinados discursos, a fim de produzir efeitos de verdade”<sup>96</sup>. A partir do entendimento das potencialidades do discurso como ferramenta metodológica, juntamente com várias pesquisas que têm utilizado esse conceito, também me proponho a construir esse caminho teórico-metodológico que me permite analisar, suspeitar e problematizar as práticas de formação continuada na contemporaneidade. Para Foucault (2007, p. 136-137), discurso é:

um bem — finito, limitado, desejável, útil — que tem suas regras de aparecimento e também suas condições de apropriação e de utilização: um bem que coloca, por conseguinte, desde sua existência (e não simplesmente em suas “aplicações práticas”), a questão do poder; um bem que é, por natureza, o objeto de uma luta, e de uma luta política.

Esse entendimento de discurso não o reconhece como um “[...] conjunto de signos que expressaria um pensamento, ou algo que distorceria a realidade ou mesmo que faria as coisas ‘falarem’ — trazer à tona seus significados ocultos — por meio da palavra [...]” (Ferreira; Traversini, 2013, p. 209). A temporalidade na análise do discurso precisa ser entendida além

<sup>95</sup> Neste texto utilizarei a 15ª edição, do ano de 2007.

<sup>96</sup> “Apesar de o filósofo ter esmiuçado sobre o tema em *A arqueologia do saber* (2007), respondendo aos críticos a respeito de suas escolhas investigativas, é naquela aula primeira que são explicitadas as potencialidades da análise do discurso como ferramenta metodológica” (Ferreira; Traversini, 2013, p. 208, grifos dos autores).



das ideias de que o discurso é dito em um lugar e tempo, pois sua análise arqueológica deve principalmente dar conta de como se instaura certo discurso, quais suas condições de emergência ou suas condições de produção (Fischer, 2009). Ao analisar e descrever o discurso, são consideradas suas especificidades e que seu funcionamento

[...] não está pré-definido à espera de nossas leituras, como se bastasse irmos com um arsenal de ferramentas metodológicas e um ‘modelo’ de dinâmica discursiva para decifrá-lo. Cada discurso tem suas peculiaridades que as teorias que o analisam, amplamente, não dão conta de todas as suas idiossincrasias, até porque, no seu exterior, povoam inúmeros discursos distintos que lhe alteram a constituição e ordenação interna (Ferreira; Traversini, 2013, p. 211).

Foi por meio da análise do próprio material<sup>97</sup>, Foucault (2007) mostrou uma forma diferente de analisar, o que lhe permitiu avançar e mostrar uma segunda definição de discurso. Essa definição que é o *mais* que deve aparecer nas análises discursivas, trata-se de:

práticas que formam sistematicamente os objetos de que falamos. Certamente os discursos são feitos de signos; mas o que fazem é mais que utilizar esses signos para designar coisas. É esse *mais* que os torna irredutíveis à língua e ao ato da fala. E esse “mais” que é preciso fazer aparecer e que é preciso descrever (Foucault, 2007, p. 55, grifos do autor).

A opção por uma inspiração na análise de discurso foucaultiana envolve considerar esse *mais* e exige uma série de precauções que são propostas pelo filósofo começando pelo estabelecimento de uma distinção, “[...] qual seja, a de que a noção de discurso rompe com os sentidos correntes do campo da linguística, calcados no binarismo significante-significado e em ‘uma oposição dicotômica entre os fenômenos da língua — social — e da fala — individual’” (Palamidessi, 1996, p. 192, tradução livre) (Sommer, 2007, p. 58).

Em Foucault, discursos são práticas que organizam a realidade, “[...] que estabelecem hierarquias, distinções, articulam o visível e o dizível. Quer dizer, o foco não estaria ‘no significado das palavras, mas sim no papel do discurso nas práticas sociais’ (Palamidessi, 1996, p. 193, tradução livre)” (Sommer, 2007, p. 58).

Para analisarmos os discursos dentro de suas condições, seus jogos e seus efeitos, devemos tomar três decisões que, segundo Foucault (2007, p. 48), são: “[...] questionar nossa vontade de verdade; restituir ao discurso seu caráter de acontecimento; suspender, enfim, a

<sup>97</sup> Foucault investigava com diferentes materiais – dispersão do arquivo. Ele pesquisava a relação entre poder e saber, e posteriormente a ética, por meio do estudo de discursos e documentos históricos. Ele concentrava suas pesquisas em instituições como escolas, prisões e hospitais, analisando como essas exercem controle sobre os sujeitos. Além disso, Foucault examinava as normas sociais e como conceitos como loucura, criminalidade e sexualidade foram construídos ao longo do tempo e passaram a subjetivar a forma como pensamos e agimos.



soberania do significante”. Foucault (2007) também, ao pensar sobre seu trabalho, apresenta algumas exigências de método, que são: primeiro um *princípio de inversão*: no qual, segundo a tradição, cremos que a fonte dos discursos parece desempenhar um papel positivo, mas que, ao contrário, devemos reconhecer nela o jogo negativo do discurso; segundo, um *princípio de descontinuidade*: não se deve pensar o discurso como algo que tenha de ser descoberto, mas olhar para os discursos como práticas descontínuas que se cruzam algumas vezes; terceiro, um *princípio de especificidade*: não transformar o discurso em um jogo de significações prévias, mas concebê-lo como uma violência que fazemos às coisas, para que, assim, os acontecimentos do discurso possam encontrar certa regularidade; quarto, um *princípio de exterioridade*: não passar o discurso para o seu interior escondido, mas passar às condições externas de possibilidade do discurso, que dão lugar a uma série aleatória de acontecimentos e fixam suas fronteiras (Foucault, 2007).

Com base nesse entendimento de Foucault (2009), em *A ordem do discurso*, e nos estudos de seus comentadores, é que operei com o conceito de discurso em minha pesquisa. Optei por construir como material empírico um conjunto de narrativas e materiais disponibilizados pelos sujeitos da pesquisa, em articulação com a revisão de literatura e os documentos oficiais. Dessa forma, compreendo que esses materiais “[...] não são resultado da manifestação de sujeitos individuais [...], mas obedecem a um conjunto de regras historicamente situadas que estão submetidas a um regime de verdade que as torna possíveis e necessárias” (Dal’Igna, 2011, p. 66). A partir desse entendimento, considere que “[...] o discurso não tem apenas um sentido ou uma verdade, mas uma história” (Foucault, 2007, p. 146).

Maingueneau (2005, p. 24-25) apresenta conceitos teórico-metodológicos sobre análise de discurso, e analisa os elementos do “enunciado e enunciação, linguagem e contexto, fala e ação, instituição linguística e instituições sociais”. Nesse sentido, aponta que “um analista do discurso precisa confrontar-se de maneira assídua com um terreno para alimentar sua reflexão teórica; sem isso, as perspectivas “parafilosóficas” correm o risco de ter mais importância do que a preocupação de dar conta dos funcionamentos discursivos” (Maingueneau, 2005, p. 11).

O autor apresenta algumas hipóteses sobre o funcionamento dos discursos:

(1) a primeira hipótese, denominada *primado do interdiscurso*, destaca a importância da heterogeneidade, propondo que o interdiscurso seja visto como anterior e constitutivo do próprio discurso;

(2) a segunda hipótese, *competência discursiva*, sugere que os sujeitos possuem uma capacidade que permite a incorporação do discurso;

(3) a terceira hipótese considera o discurso como um sistema de restrições globais, sendo analisado de forma holística, sem hierarquizar nenhum de seus planos;

(4) a quarta hipótese revisita a competência discursiva sob uma perspectiva interdiscursiva, examinando o processo de interincompreensão regulamentada que governa a relação entre discursos opostos. No capítulo, intitulado *A polêmica como interincompreensão*, é introduzido um dos conceitos mais conhecidos de “gênese dos discursos”, o “simulacro”, definido como uma representação depreciativa, dentro de um discurso, de um valor pertencente ao discurso oponente;

(5) a quinta hipótese, denominada *do discurso à prática discursiva*, amplia o âmbito da análise, que passa de uma abordagem prioritariamente verbal para a análise de práticas discursivas, incluindo as institucionais;

(6) a sexta hipótese, denominada *uma prática intersemiótica*, aborda a produção discursiva não verbal, incluindo as artes plásticas, o vestuário, a dança, a música e os objetos;

(7) a sétima hipótese, intitulada *um esquema de correspondência*, propõe que os discursos são contextualmente inscritos em um cenário sócio-histórico, sendo essa inscrição mediada pelas restrições semânticas específicas de cada formação discursiva (Maingueneau, 2005).

Maingueneau (2005, p. 142) é explícito também ao afirmar que “[...] não há, antes, uma instituição, depois uma massa documental, enunciadores, ritos genéticos, uma enunciação, uma difusão e, enfim, um consumo, mas uma mesma rede que rege semanticamente essas diversas instâncias”.

Os estudos de Paraíso (2012) também me ajudam a pensar na potência do discurso como ferramenta, pois explicitam que construímos nossas metodologias com pressuposto de que o *discurso tem uma função produtiva naquilo que diz*. Nas palavras da autora,

esse pressuposto, posto de que o discurso apreendido de Foucault (1988; 1995; 1996), que entende que os discursos ‘são práticas que foram sistematicamente os objetos de que fala (Foucault, 1995, p. 56), é importante para construirmos nossas metodologias de modo a buscar seu funcionamento e o que produz. Consideramos que a ‘realidade’ se constrói dentro de tramas discursivas que nossa pesquisa precisa mostrar. [...] Ao focarmos nossa atenção no processo produtivo do discurso e da nossa própria linguagem, registramos e analisamos aquilo que nomeiam, mostram, incluem e excluem. [...] (Paraíso, 2012, p. 29).

De acordo com Veiga-Neto (2009), pensar nas análises nessa perspectiva não tem por objetivo averiguar o que é verdadeiro, mas trata-se de

[...] falar em “uma atividade”, uma “maneira de entender”, um “modo de ver as coisas”, remete à noção de *techné*. [...] para usar a expressão do filósofo [Foucault] — um “modo de ver as coisas” que está em determinadas práticas e suas relações com outras práticas — sejam elas discursivas ou não-discursivas (Veiga-Neto, 2009, p. 89-90).

Assim, está sendo feita referência a uma *techné* que consiste numa forma muito singular de escutar a história.

Scherer (2015) faz uma sistematização, a partir dos estudos de Foucault, que mostra algumas ações que considero importantes para quem opta por realizar uma pesquisa nesta perspectiva. Ela cita seis pontos que devem ser observados, são eles:

a) investigar discursos, compreendendo-os como práticas que obedecem a regras (Foucault, 2013a); b) compreender os discursos em suas especificidades, evidenciar de que forma “[...] o jogo das regras que utilizam é irredutível a qualquer outro; segui-los ao longo de suas arestas exteriores para melhor salientá-los” (Foucault, 2013a, p. 170); c) estranhar a noção de um sujeito criador, “[...] enquanto razão de ser de uma obra e princípio de sua unidade [...]” (Foucault, 2013a, p. 170); d) entender que, a cada momento histórico, determinados saberes são possíveis e outros não são possíveis (Foucault, 2012); e) abandonar a pretensão de voltar ao ponto de origem, onde encontraríamos o objeto em sua pureza, mas realizar uma modesta reescrita, uma “transformação regulada do que já foi escrito” (Foucault, 2013a, p. 171), uma descrição sistemática dos discursos; f) descrever elementos que estão presentes em um dado momento histórico, os quais permitem que pensemos de determinada maneira e não de outra, e que tipo de saber/conhecimento/ciência será possível naquele momento histórico (Foucault, 2012) (Scherer, 2015, p. 65).

Essa forma de pensamento também me possibilita pensar a produção das análises entendendo os dados como gestados em um “[...] processo histórico, e das condições que possibilitaram que indivíduos se tornem sujeitos mediante processos de objetivação e subjetivação que ocorrem a partir de intrincadas relações de poder e saber” (Scherer, 2015, p. 66).

Para a operação com as ferramentas, localizei: jogos de verdades, relações de poder e em especial formas de relação consigo e com os outros. Esses são os movimentos que busquei analisar nas experiências em cada enunciado (em cada grupo de sentido e nos momentos de experiência coformativa), tentando dar a ver o que já é visto, mas que nem sempre é colocado na ordem do discurso.

Reforço que é nessa acepção que utilizo a noção de método, no sentido que apresenta “[...] tanto modos específicos de interrogar como estratégias para descrever e analisar” (Paraíso, 2012, p. 25). Nesse sentido, de acordo com Veiga-Neto (1996), na perspectiva de Foucault,

[...] o método não é o caminho seguro [...], até porque nada mais é seguro, previsível: nem os pontos de saída, nem o percurso, nem os pontos de chegada. E mais: não há

um solo-base externo por onde caminhar, senão que, mais do que o caminho, é o próprio solo sobre o qual repousa esse caminho é que é feito ao caminhar (Veiga-Neto, 1996, p. 184).

Este é o desafio: entender que não há um caminho seguro. Foucault “[...] nos alarga os conceitos de teoria e método enquanto instrumento ou conjunto de ferramentas que nos permita orientar nosso conhecimento e nossa investigação” (Veiga-Neto, 1996, p. 183).

Tal compreensão ajudou-me a desenvolver as análises, tendo como chave de leitura especialmente o entendimento da formação continuada como produção histórica (eixo do saber), produzida por práticas de governo (eixo do poder) e pelas técnicas de si (eixo da ética). Portanto, ao analisar os experimentos e experiências das pesquisadoras da escola que atuam nos AIEF, mais do que simplesmente explicitar o que foi desenvolvido no laboratório, pretendi analisar possibilidades de pensar em uma outra cultura formativa como forma de vida docente no contemporâneo. Nesse sentido, as ferramentas selecionadas para a análise serviram como uma grade de inteligibilidade que, em cada momento da história, com seus saberes e verdades, institui certo jeito de compreender e vivenciar a formação. Por outro lado, constitui esse professor por meio de saberes e verdades legitimadas, produzindo sujeitos de um determinado tipo.

Ao analisar o material como um todo, identifiquei alguns movimentos que se aproximam do conceito de cuidado de si, principalmente as questões relacionadas ao conceito de experiência, mas também verifiquei o quanto esse exercício precisa ser mobilizado com as professoras das escolas. Assim, a formação continuada pode ser uma possibilidade para que elas “cuidem de si mesmas” para poderem cuidar dos outros. É um espaço para que possam exercitar o pensamento e questionar suas práticas, diferentemente das formações que participam constantemente, as quais muitas vezes apenas reforçam verdades cristalizadas na área da educação.

Nesse sentido, é importante desentocarmos o pensamento, como nos desafia Nietzsche quando nos questiona: o “[...] que estão (os outros) e estamos (nós) fazendo de nós mesmos? —, para, a partir daí, nos lançarmos adiante para novas perguntas” (Veiga-Neto, 2016, p. 11). Essas perguntas instigaram-me a problematizar como nos constituímos ou nos tornamos professores a partir das experiências de formação inicial e continuada que vivenciamos, especificamente, professores e pesquisadores dos AIEF; como nos tornamos alfabetizadores; como nos tornamos professores de crianças; como lidamos com as possibilidades e dificuldades da formação. Essas e muitas outras perguntas atravessam-nos e constituem-nos a partir das experiências que vivenciamos, experiências pessoais, de nossa formação inicial e continuada,

em vivências na escola, em relações com nós mesmos e com os outros, e na maneira como as significamos em nossa docência com todas essas especificidades.

Podemos ver mais explicitamente, nos volumes II e III da *História da sexualidade* (1984), esse investimento maior de Foucault nas práticas envolvidas nos *processos pelos quais nos tornamos sujeitos*. Esse transformar o ser humano em sujeito se dá pelo agenciamento entre dois processos, que, segundo Foucault, são a objetivação e a subjetivação (Oliveira, 2015).

Na década de 1980, a ênfase dos estudos do autor recai sobre formas de sujeição e de subjetivação, o que se evidencia principalmente nos cursos *Do governo dos vivos* (1980), *A hermenêutica do sujeito* (1982) e *O governo de si e dos outros* (1983). De acordo com Lopes e Morgenstern (2014, p. 181), ao “[...] fazer a história da subjetividade, ele usa tecnologias de dominação de si capazes de convencer os sujeitos a governarem-se pela verdade”.

Cada vez mais, nesta pesquisa a noção de experiência tem ganhado força tanto nas perguntas quanto nas análises, por isso a escolha de trazer o “terceiro Foucault” como parte importante da metodologia. Foucault criticou seus usos anteriores da noção de experiência, e somente nas suas últimas obras que podemos ver uma elaboração foucaultiana do conceito de experiência como forma histórica de subjetivação. Segundo Castro (2016), é no primeiro esboço do prefácio do segundo volume da *História da sexualidade* que Foucault faz esse exercício, explicando que seu estudo sobre as formas de experiência é um tema mais antigo e que sua inquietação era pensar a historicidade própria das formas de experiência. “[...] O que implicava duas tarefas negativas: uma redução nominalista da antropologia filosófica e também das noções que podiam apoiar-se nela, e um deslocamento em relação ao domínio, aos conceitos e aos métodos da história das sociedades” (Foucault, 2001, p. 1398).

Mesmo que nesta pesquisa eu não trabalhe com o conceito de matriz de experiência (saber, ser-poder e ser consigo), consigo perceber nos escritos de Foucault que ele sempre articulou os três domínios, dando ênfases diferentes a cada um deles, de maneira que:

[...] nestes três domínios — da loucura, da delinquência, da sexualidade —, privilegiei a cada vez um aspecto particular: o da constituição de uma objetividade, o da formação de uma política de governo de si, o da elaboração de uma ética e de uma prática de si mesmo. Mas sempre tratei também de mostrar o lugar que ocupavam os outros dois componentes que são necessários para a constituição de um campo de experiência. Trata-se, no fundo, de diferentes exemplos onde se encontram implicados os *três elementos necessários de toda experiência: um jogo de verdade, relações de poder, formas de relação consigo mesmo e com os outros* (Foucault, 1994, p. 45, grifos meus).

Para Veiga-Neto (2016), é na década de 1970 que Foucault estabelece o terceiro eixo de sua ontologia, a ética. “A ética, numa perspectiva foucaultiana, faz parte da moral, ao lado do

*comportamento* de cada um e dos *códigos* que preceituam o que é correto fazer e pensar e que atribuem valores (positivos e negativos) a diferentes comportamentos, em termos morais” (Veiga-Neto, 2016, p. 81, grifo do autor).

Esse conceito desloca o sentido clássico da palavra para uma ética de “[...] como o indivíduo se constitui a si mesmo como um sujeito moral de suas próprias ações” (Foucault, 1984, p. 228), entendendo-se, dessa forma, a ética como uma relação de si para consigo.

A ética — a saber, essa relação de si para consigo mesmo, ou seja, como cada um vê a si mesmo — não só pode ser colocada em movimento como um dos “elementos” de uma ontologia que, por sua vez, já pressupõe os outros dois eixos — “ser saber” e o do “ser poder” — operando simultaneamente. Colocado no espaço projetado pelos três eixos, o sujeito é produto, ao mesmo tempo, dos saberes, dos poderes e da ética (Veiga-Neto, 2016, p. 82).

Nesta pesquisa, entendo que todos os três domínios<sup>98</sup> foucaultianos (ser-saber, ser-poder e ser consigo) estão interligados. Pretendo, então, nas análises, colocar mais ênfase em cada um dos saberes e ir deslocando-os por meio dos domínios, de maneira articulada.

Para situar melhor o autor, utilizo-me dos estudos de Veiga-Neto (2016), conforme explicito no Quadro 18.

Quadro 18 - Critério metodológico e critério cronológico

| CRITÉRIO METODOLÓGICO                                                                                                           |                                    |                                                                                               |                                                                    |                                                                           |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------|
| ARQUEOLOGIA                                                                                                                     |                                    | GENEALOGIA                                                                                    |                                                                    | ÉTICA                                                                     |
| <i>História da loucura</i><br><i>O nascimento da clínica</i><br><i>As palavras e as coisas</i><br><i>A arqueologia do saber</i> |                                    | <i>A ordem do discurso</i><br><i>Vigiar e punir</i><br><i>A vontade de saber</i>              |                                                                    | <i>O uso dos prazeres</i><br><i>O cuidado de si</i>                       |
| CRITÉRIO CRONOLÓGICO                                                                                                            |                                    |                                                                                               |                                                                    |                                                                           |
| FASE 1                                                                                                                          | PAUSA                              | FASE 2                                                                                        | PAUSA                                                              | FASE 3                                                                    |
| 1954                                                                                                                            | 1961<br><i>História da loucura</i> | <i>As palavras e as coisas</i><br><i>A ordem do discurso</i><br><i>A arqueologia do saber</i> | 1975<br>1976<br><i>Vigiar e punir</i><br><i>A vontade de saber</i> | 1984<br><i>O uso dos prazeres</i><br><i>O cuidado de si</i> <sup>99</sup> |

Fonte: Veiga-Neto (2016, p. 36-37).

De acordo com Deleuze (1992), cada uma dessas fases pode corresponder às perguntas de Foucault: que posso saber?, que posso fazer? e quem sou eu? Neste último, a ética, não há

<sup>98</sup> Optei por utilizar a expressão *domínios foucaultianos* com base nos estudos de Veiga-Neto (2016).

<sup>99</sup> Somente em 2018 foi publicado em francês o volume IV da *História da sexualidade: os prazeres da carne*, traduzido para o português em 2020, e intitulado de *História da sexualidade: as confissões da carne* (volume 4).

um “método” novo, pois se utiliza um pouco da genealogia e um pouco da arqueologia (Veiga-Neto, 2016). O autor sistematiza seu trabalho a partir desses três modos de objetificação que transformam os seres humanos em sujeitos. Em uma entrevista concedida a Dreyfus e Rabinow (2010, p. 231-232), o autor declara:

eu gostaria de dizer, antes de mais nada, qual foi o objetivo de meu trabalho nos últimos vinte anos. Não foi analisar o fenômeno do poder nem elaborar os fundamentos de tal análise. Meu objetivo, ao contrário, foi criar uma história dos diferentes modos pelos quais, em nossa cultura, os seres humanos tornaram-se sujeitos. Meu trabalho lidou com três modos de objetivação que transformam os seres humanos em sujeitos. O primeiro é o modo da investigação, que intenta atingir o estatuto de ciência, como, por exemplo, a objetivação do sujeito do discurso na *gramaire générale*, na filologia e na linguística. Ou, ainda, a objetivação do sujeito produtivo, do sujeito que trabalha, na análise da riqueza e da economia. Ou, um terceiro exemplo, na objetivação do simples fato de estar vivo na história natural e na biologia. Na segunda parte de meu trabalho, estudei a objetivação do sujeito naquilo que eu chamarei de “práticas divisoras”. O sujeito é dividido no seu interior e em relação aos outros. Este processo o objetiva. Exemplos: o louco e o são, o doente e o sadio, os criminosos e os “bons meninos”. Finalmente, tentei estudar — meu trabalho atual — o modo pelo qual um ser humano torna-se um sujeito. Por exemplo: eu escolhi o domínio da sexualidade — como os homens aprendem a se reconhecer como sujeitos de “sexualidade”. Assim, não é o poder, mas o sujeito, que constitui o tema geral de minha pesquisa.

Rago (2018) nos traz que Foucault sempre se ocupou do sujeito (*sujet-súdito* do rei - sujeição). O autor nos apresenta uma outra concepção de poder, como relações de poder, pois somos constituídos por essas técnicas de poder. Diferentemente da concepção marxista, Foucault se preocupa em desenvolver um conceito do poder que não é apenas opressor, mas que é produtivo, em suas várias modalidades: poder disciplinar, biopoder, poder biopolítico e o conceito de governamentalidade.

Para Gallo (2012), mesmo com uma mudança de perspectiva, o problema continua o mesmo, uma vez que existem as relações entre os sujeitos, a verdade e a constituição da experiência, desenvolvido em *Uso dos prazeres* e *O cuidado de si* (a relação do sujeito consigo). Foucault nos desafia a pensar “se não podemos ser outros”. Nesse sentido, *O cuidado de si* pode ser considerado como uma experiência filosófica, pois essa mudança desafia a “pensar por si mesmo e ocupar-se de si mesmo”, o que não seria egoísmo ou narcisismo. Uma hermenêutica de si, é uma desconfiança, pois não se é escravo dos outros, nem de si mesmo (*Apatheia* - domínio das paixões).

Para desenvolver o conceito de cuidado de si, Foucault precisou “voltar aos gregos e aos romanos”, pois estes não têm uma moral universal, mas sim uma estética da existência, isso se difere da moral e das práticas cristãs. De acordo com Gros (2010, p. 458-459), o curso de 1982 se mostra “[...] decisivo no cerne vivo de uma mutação de problemática, de uma revolução



conceitual. Mas “revolução” é, sem dúvida, demasiado rápido para se falar do que foi uma maturação lenta, um percurso sem ruptura nem alarde, que devia conduzir Foucault às margens do cuidado de si”.

Esse curso envolve uma “história do próprio sujeito, na historicidade de suas constituições filosóficas” (Gros, 2010, p. 473).

Busquei desenvolver o conceito de cuidado de si como uma “arte de viver”, a partir do curso de 1982, organizado no livro *A hermenêutica do sujeito*<sup>100</sup> (2010). Nessa obra, o autor “[...] analisa amplamente a conversão do olhar e [...] dedica-se também a diferenciar essa prática do conhece-te a ti mesmo platônico, do cuidado de si helenístico e romano e da renúncia de si cristã” (Vier; Schuler, 2022, p. 307).

Nesses cursos Foucault explora a trajetória histórica do cuidado de si (*epiméleia heautoû*) como uma prática filosófica e ética na Grécia e Roma antigas. E apresenta uma análise abrangente sobre o cuidado de si e o conhecimento de si (*gnôthi seautón*). Traçando a mudança histórica do cuidado de si para o conhecimento como paradigma dominante no pensamento ocidental, ele contrasta as implicações positivas do cuidado de si na Grécia antiga com a ênfase no conhecimento e no autoexame na ética e no cristianismo moderno.

O autor apresenta três fases históricas do cuidado de si: (1) fase Socrático-Platônica: caracterizada pela ênfase no autoconhecimento e na busca pela verdade através do autoexame; (2) a era dourada do cuidado de si: abrangendo os dois primeiros séculos da Era Comum, marcada pelo desenvolvimento das práticas de cuidado de si e de uma cultura do eu; e (3) transição para o ascetismo cristão: testemunhando a mudança gradual do cuidado de si para práticas ascéticas e um foco no pecado e na salvação nos séculos IV e V (Foucault, 2010).

A *epiméleia heautoû*, segundo o autor, é 1) “[...] uma atitude — para consigo mesmo, para com os outros, para com o mundo” (Foucault, 2010, p. 11). 2) “[...] uma certa forma de atenção, de olhar” (Foucault, 2010, p. 12); e 3) “[...] não designa simplesmente essa atitude geral, essa forma de atenção voltada para si” (Foucault, 2010, p. 12).

De acordo com Gros (2010, p. 472), Foucault nos conduz a uma nova ideia:

[...] o que estrutura a oposição entre o sujeito antigo e o sujeito moderno é uma relação inversa de subordinação entre cuidado de si e conhecimento de si. O cuidado, para os antigos, está ordenado ao ideal de estabelecer no eu uma certa relação de retidão entre ações e pensamentos: é preciso agir corretamente segundo princípios verdadeiros, e que a palavra de justiça corresponda uma ação justa; o sábio é aquele que torna legível

<sup>100</sup> A participação na Leitura Dirigida II: *A hermenêutica do sujeito*: aproximações entre educação, criação e cuidado de si, ministrada pelos professores doutores Maurício dos Santos Ferreira (UNISINOS) e Juliana Ribeiro de Vargas (UFRGS), teve grande importância para minha aproximação e melhor compreensão do conceito de cuidado de si.



em seus atos de retidão de sua filosofia; se esse cuidado comporta uma parte de conhecimento, é porque tenho que medir meus progressos na constituição de um eu da ação ética correta. Segundo o modo moderno de subjetivação, a constituição de si como sujeito é função de uma tentativa indefinida de conhecimento de si, que não se empenha mais do que em reduzir a distância entre o que eu sou verdadeiramente e o que creio ser; o que faço, os atos que realizo e que só tem valor enquanto me ajudam a melhor me conhecer.

É a partir dessa “nova ideia” que Foucault desenvolve sua tese: “o sujeito da ação reta, na Antiguidade, foi substituído, no Ocidente moderno, pelo sujeito do conhecimento verdadeiro” (Gros, 2010, p. 473). Para chegar a essa tese, Foucault inicia analisando o preceito délfico “conhece-te a ti mesmo”<sup>101</sup>, e suas diversas interpretações. O autor coloca sob suspeita a relação entre esses preceitos quando o conhecimento é considerado superior ao cuidado. Em textos platônicos, tanto o cuidado quanto o conhecimento estão vinculados à máxima “conhece-te a ti mesmo”, implicando uma subordinação ao preceito de cuidado de si (Foucault, 2010).

Nessa discussão, a questão central é: “em que forma de história foram tramadas, no Ocidente, as relações, que não estão suscitadas pela prática ou pela análise histórica habitual, entre esses dois elementos, o ‘sujeito’ e a ‘verdade’” (Foucault, 2010, p. 4). Sobre o cuidado de si (*epiméleia heoutou*), temos: ocupar-se consigo; preocupar-se consigo; sobre o conhecimento de si (*gnothi seautón*); conhecer-se.

Sócrates é uma figura central na história do cuidado de si, por sua ênfase ao “interpelar os jovens na rua e lhes dizer: ‘é preciso que cuideis de vós mesmos’” (Foucault, 2010, p. 9). O autor francês analisa as interações de Sócrates com Alcibíades, demonstrando como o cuidado de si serviu como base para a conduta ética e o engajamento político. O diálogo de Alcibíades seria uma condição de emergência das práticas de cuidado de si na Grécia antiga. Foucault questiona a narrativa tradicional das falhas morais de Alcibíades, sugerindo que sua falta de cuidado de si pode ter contribuído para seus defeitos políticos.

O contexto do aparecimento do imperativo socrático do “cuidado de si” (Foucault, 2010), e da fórmula de “ocupar-se consigo mesmo” foi dividido em três elementos: 1º Elemento: uma paisagem política e social (jovens aristocratas); 2º Elemento: o problema da pedagogia (escolar e amorosa) e 3º Elemento: a ignorância (“ao mesmo tempo, das coisas que se deveria saber e ignorância de si mesmo enquanto sequer se sabe que se deveria saber se sabe

---

<sup>101</sup> “Esse princípio délfico não seria uma máxima abstrata em relação à vida; ao contrário, é um conselho técnico, uma regra a observar para o exame do oráculo. ‘Conhece-te a ti mesmo’ significa então: ‘não imagines que és um deus’. Nos textos greco-romanos, a injunção para conhecer-se a si mesmo estaria sempre associada àquele outro princípio que é o cuidado de si e é essa necessidade de tomar conta de si que tornaria possível a aplicação da máxima délfica”. Disponível em: [anpof.org/comunicacoes/coluna-anpof/michel-foucault-e-o-cuidado-do-si](http://anpof.org/comunicacoes/coluna-anpof/michel-foucault-e-o-cuidado-do-si). Acesso em: 11 jul. 2024.

que se ignora” (Foucault, 2010, p. 42). Após Sócrates mostrar a Alcibíades que ele não sabe o que é a concórdia, e que ele nem sabia que ignorava o que é bem governar, Alcibíades se desespera (Foucault, 2010). Sócrates responde: “não é tão grave assim, não te inquietes, afinal, ainda não tens cinquenta anos, és jovem; portanto, tens tempo, não para aprender, mas para ocupar-te contigo” (Foucault, 2010, p. 43).

Pela boca de Sócrates, Platão levanta algumas questões puramente políticas, a saber: como ser um bom governante? Quais as qualidades de um bom governante? Se a justiça é essencial para um bom governo, o que é a justiça? Nesse momento, Sócrates inicia um longo procedimento de interrogações, característico dos diálogos platônicos, e Alcibíades chega à conclusão de que a cidade é bem governada quando reina a concórdia. Então, Sócrates pergunta a Alcibíades em que consiste a concórdia. O jovem apresenta respostas insatisfatórias, não só para essa pergunta, mas também para várias outras questões levantadas por Sócrates. A resposta de Alcibíades evidencia uma ignorância profunda, “a pior das ignorâncias”, nas palavras de Sócrates, aquele que além de ignorar o objeto em questão, ainda ignora que ignora (Barros, 2021, p. 12-13).

O autor explora essa emergência do cuidado de si a partir do texto de Alcibíades, argumentando que ele reflete um privilégio político, econômico e social, questionando por que Alcibíades não estaria apto para governar a cidade, dada sua educação, riqueza e falta de cuidado consigo mesmo. O desnível entre o “aprender” e o imperativo “ocupar-se de si mesmo”. Entre a pedagogia compreendida como aprendizagem e uma outra forma de cultura (*paideia*). É nesse desnível que vão precipitar-se certos problemas que “tangenciam, parece-me, todo o jogo entre a filosofia e a espiritualidade no mundo antigo” (Foucault, 2010, p. 43). Utilizando o texto de Alcibíades, o autor demonstra que o cuidado estabeleceu a necessidade de conhecimento (Foucault, 2010). O autor se utiliza do texto de Alcibíades para mostrar as relações entre cuidado e conhecimento de si (colocando que cuidado fundou a necessidade do imperativo do “conhece-te a ti mesmo”).

Foucault analisa tanto o 1º Alcibíades, quando jovem, quanto o 2º Alcibíades, já velho, e suas implicações do cuidado de si, segundo Sócrates, nessas fases da vida. Isso porque o cuidado de si “[...] não é mais um imperativo ligado simplesmente à crise pedagógica, mas deve ser uma obrigação permanente e deve durar a vida toda” (Foucault, 2010, p. 80).

No período de ouro do cuidado de si (séculos I e II de nossa era), ele se liberta da exclusividade do governo das cidades e torna-se uma prática geral da vida comum entre os gregos e romanos. Segundo Foucault (2010, p. 86),

de todo modo, como vemos, mesmo quando concebia como uma prática de juventude, a prática de si deve corrigir, não formar, ou não apenas formar; deve, também, e principalmente, corrigir, corrigir um mal que já está lá. É preciso cuidar-se, mesmo

quando se é jovem. Um médico, seguramente, tem muito mais chances de sucesso se for chamado no começo do que no termo da doença. Entretanto, mesmo que não tenhamos sido corrigidos durante a juventude, podemos vir a sê-lo.

Os aspectos da longa e descontínua história da cultura de si mobilizados com maior ênfase nesta tese são: a conversão do olhar; a relação entre o cuidado de si e do outro; a produtividade do cuidado de si em diferentes fases da vida; e a escrita de si.

Por esse motivo optei por trazer o terceiro eixo de Foucault — ética — como uma das ferramentas para análise do corpus. Pois esse autor me inspira a colocar sob suspeita verdades e analisar o material da pesquisa para compor o *corpus*, a partir de um olhar para a subjetivação no processo de (de)formação continuada de professores. “Assim, ao invés de perguntar ‘isso é verdadeiro?’, é melhor perguntar ‘como isso tornou-se verdadeiro?’, ‘que efeitos tal verdade produz?’, ‘quais nossas relações com essa verdade?’, ‘podemos alterar essa ou aquela verdade?’” (Veiga-Neto, 2006, p. 87).

A inspiração que usei nas análises a partir do cuidado de si, foi para analisar como as pesquisadoras da escola e da universidade se mobilizam ou não a partir dos experimentos e experiências no LABDOC-AIEF, tais como práticas de leitura, reflexão, escrita, exposição e relação consigo mesma e com os outros.

Trata-se de pensar nas práticas de si antigas, em técnicas como a escuta e a escrita, como modos de “armar o sujeito de uma verdade que não conhecia e que não residia nele; trata-se de fazer dessa verdade aprendida, memorizada, progressivamente aplicada, um quase-sujeito que reina soberano em nós mesmos” (Foucault, 1997, p. 130). Na verdade, poderíamos falar mais no sentido de poética do que de hermenêutica, no sentido de invenção de si mesmo, de criação mais do que interpretação ou decifração (Loponte, 2005, p. 83).

Nos inspiramos em algumas dessas técnicas para mobilizar o pensamento e a formação como (de)formação para questionarmos formas de vida e de docência. Também analisei as (im)possibilidades de mobilizar esse cuidado na formação continuada, em meio a uma lógica e a uma cultura formativas gerencialistas que dificultam esses exercícios, pois demandam uma outra relação com o tempo, engajamento e com a formação.

Neste trabalho, busquei fazer aproximações com os conceitos foucaultianos, inspirada no conceito de cuidado de si e na análise de discurso, para pensar de outros modos a formação continuada, buscando problematizá-la e ressignificá-la. As análises inspiradas em conceitos foucaultianos são muito potentes, mesmo considerando suas limitações, sabendo que eles não servem para tudo e não dão conta de todas as especificidades do contemporâneo. Saliento que

utilizo desse autor o que cabe a esta pesquisa e o que está de acordo com minhas convicções pessoais.

Assim como apontaram Veiga-Neto e Rech (2014, p. 67), como

[...] qualquer autor ou teoria, também Foucault não é “pau para toda obra”: é preciso estar sempre atento à necessária pertinência entre, de um lado, aquilo que se pergunta e se quer estudar e, de outro lado, os recursos conceituais e metodológicos colocados à nossa disposição pelos Estudos Foucaultianos.

Nesse sentido, recorro ao que Veiga-Neto e Rech (2014, p. 80) defendem a “[...] conveniência de nos valermos de Foucault para pensar o nosso próprio pensamento; para fazer disso um exercício diário que mistura rigor e sutileza, curiosidade e abandono. Tudo isso mantendo nossos ouvidos sempre atentos ao baixo pedal da pertinência”.

Após essa contextualização sobre as ferramentas principais desta pesquisa, apresento também outros conceitos que ajudaram a construir as análises e constituem a matriz da (de)formação continuada de professores dos AIEF, conforme explano na Figura 11.

Figura 11 - Esquema da matriz formativa da (de)formação continuada de professores dos AIEF



Fonte: Elaborada pela autora (2023).

A ideia de pensar a possibilidade de uma (de)formação continuada de professores foi inspirada nos estudos desenvolvidos por Fabris (2008; 2020) sobre pesquisa (de)formação.

Esses estudos têm se mostrado potentes para produção de dados de pesquisa e para a formação inicial e continuada de seus participantes. Em suas palavras,

[...] o trocadilho (de)formação — ao mesmo tempo em que se pretende formadora, ela “deforma”. Trata-se de uma pesquisa que tem na crítica radical a sua premissa maior, isto é, ir às raízes, historicizar, escrutinar as relações de poder, buscar deslocamentos, pensar de outros modos, ver sob outros ângulos e perspectivas (Fabris, 2017, p. 9).

Esse tipo de pesquisa possibilita que, “ao produzir em si mesmo essa (de)formação, o sujeito transforma-se e, ao final do processo, experienciado coletivamente, ele terá construído a sua autoformação como criação coletiva e pessoal” (Fabris; Sebastiany, 2022, p. 63). O conceito de pesquisa (de)formação foi sendo modificado à medida que as pesquisas de Fabris foram se desenvolvendo,

no primeiro momento, quem fala são os professores, os sujeitos da pesquisa. Só no segundo momento, no espaço considerado de(formação), os pesquisadores entram em cena, no que concerne à fala. Podem trazer diferentes posições teóricas para analisar as questões apresentadas pelos professores. Ao mesmo tempo, levantar questões e perguntas ainda não discutidas pelo grupo compõe possibilidades para esse espaço participativo-formativo (Fabris; Lima, no prelo).

No LABDOC nos inspiramos no modo como a pesquisa (de)formação se organiza, mas nos encontramos esse conceito tomou outra dimensão e organização, não mais estando dividido em dois momentos específicos, mas desde o início tendo a participação dos pesquisadores da universidade e da escola juntos. Para pensar em deformação, primeiramente foi necessário pensar em formação. A palavra formar tem sua origem latina (*formare*), cujo sentido é o de dar forma às coisas. De acordo com Ferraz e Nunes (2012, p. 105):

quando atualmente empregamos o termo “formação”, no sentido de contribuir para a capacitação de atividades a serem exercitadas por determinado profissional, como no caso do professor, está contida no termo a ideia de que tal ser humano se encontrava deformado para determinada atividade, cabendo a um centro e grupo de especialistas a implementação de atividades e situações que tornarão aquele indivíduo apto para a futura profissão, quando, aí sim, estará formado. O formado pressupõe, portanto, o acabamento de um processo que autoriza dado profissional atuar com desenvoltura por meio de suas ferramentas e competências próprias.

Nesse sentido, para os autores, todo professor é formado e produzido por duas matrizes científicas inter-relacionadas, que se unem para qualificar esse profissional. Por um lado, há os conteúdos específicos, cientificamente elaborados e selecionados como fundamentais para a compreensão do mundo a partir de um determinado objeto, embasados em um referencial teórico-metodológico considerado confiável. Por outro lado, os estudos pedagógicos oferecem

rigor científico ao indicar o melhor método, abordagem e estilo para ensinar uma determinada disciplina científica na escola (Ferraz; Nunes, 2012).

Nesse sentido, a formação poderia ser deformada quando se propusesse a repensar as relações que se estabelecem entre universidade e escola, entre os conhecimentos produzidos nestes espaços. Assim, ao invés de buscar formatar professores e alunos, “[...] é necessário deformar as padronizações e as verdades estabilizadoras, instigando acontecimentos e encontros potencializadores da produção de pensamentos novos, ampliando as possibilidades de estabelecerem sentidos para a multiplicidade e dinâmica complexa da vida” (Ferraz; Nunes, 2012, p. 110).

Outros autores também utilizam o conceito de deformação, mas com outros sentidos e contextos. Escolhi trazer alguns que se aproximam da perspectiva desta pesquisa.

Henz (2009) aborda a questão da formação como deformação a partir das obras de Nietzsche e Deleuze. O texto desenvolve o entendimento da formação como deformação, “[...] numa perspectiva mais ampla do que a escolar ou a universitária. Nas experiências que tenho acompanhado, de forma geral, os estudantes não têm inventado, exercitado nem empregado nenhuma ferramenta que permita introduzir mudanças nesse cenário” (Henz, 2009, p. 141).

Nesse sentido, o autor apresenta a necessidade de que haja outros movimentos, modulações, autodeformações contínuas, “[...] que se fixam ora em modos mais impermeáveis, ora em outros mais abertos e porosos. Haveria linhas de fuga, saídas, novos espaços de resistência e invenção” (Henz, 2009, p. 141). Nisso se coloca o desafio de deformar “[...] de abrir espaço na fôrma do pensamento e da cultura, de tornar porosa a blindagem a que todos — não só os jovens — estão submetidos” (Henz, 2009, p. 141).

Albuquerque Júnior (2010) defende um ensino que deforme. O autor contextualiza que a escola tem o propósito de formar um cidadão para a sociedade, e que essa escola é colocada como um espaço de continuação e de reprodução da ordem e do tempo social em que está inserida. Embora existam pedagogias nomeadas de críticas, que tenham pensado e problematizado a instituição escolar como um espaço “[...] onde se poderiam formar agentes críticos da realidade social, sujeitos descomprometidos com a ordem vigente, sujeitos capazes de transformar a realidade social, esbarravam na própria aporia de se pensar uma pedagogia crítica: uma pedagogia crítica é possível?” (Albuquerque Júnior, 2010, p. 9).

Mas como pensar em deformar se ainda estamos tão ligados ao modelo de formar?

Como uma maquinaria de práticas e discursos que visam enformar ou formar alguém, como um conjunto de prescrições pode levar alguém a ser crítico, se a crítica nasce da possibilidade de ser deseducado, mal-educado, da capacidade de se deformar, de

propor e adquirir novas formas de subjetividade em descompasso com as modelizações subjetivas, as subjetividades pret-à-porté, como diz Rolnik, que a escola, que os modelos pedagógicos nos tentam ensinar? (Albuquerque Júnior, 2010, p. 9).

Para o autor, só é possível propor um ensino que deforme se tivermos professores que deformem e não que apenas formem, “[...] um professor que ponha em questão, primeiro em sua própria vida, em suas práticas e discursos os códigos sociais em que foi formado” (Albuquerque Júnior, 2010, p. 9). Essas são algumas proposições deste autor, que serão mais bem desenvolvidas nos capítulos analíticos.

Ferraz e Nunes (2012, p. 94) entendem o conceito de deformar como “[...] tirar dos limites que tornam o pensar restrito a opiniões, as quais enclausuram as práticas docentes na mera reprodução de informações já dadas”. Essa perspectiva se aproxima do que temos desenvolvido quando afirma que pensar é deformar, e que “As forças da deformação configuram-se como linhas de fuga que desterritorializam as verdades e potencializam outras possibilidades, no entanto... o professor tende a resistir a essa situação de efetivamente pensar” (Ferraz; Nunes, 2012, p. 103).

Nesse sentido, deformar é tirar os limites do pensamento, muitas vezes restrito a opiniões e reprodução de informações; é a possibilidade de pensar diferente e de modo autoral, é a possibilidade de apontar novos rumos para si mesmo, para o pensamento, para o professor, e para a escola. “Deformar é desterritorializar os mecanismos que fixam e cerceiam a formação do professor, restringindo-o a ser reproduzidor de verdades em si, potencializando formas outras de pensar criativamente, de ser um produtor de conhecimento no contexto do local em que atua” (Ferraz; Nunes, 2012, p. 104).

Brito (2016, p. 86), a partir da filosofia da diferença, utilizando Nietzsche, Foucault e Deleuze, desenvolve “[...] três imagens inspiradoras da ideia de deformação: Da Criança, Do como se tornar o que se é por sua correspondência na singularidade e Da aprendizagem. Essas três imagens não visam a construir, corrigir, formatar para submeter o indivíduo ao exercício do poder”.

Dessa forma, a problemática da formação/educação é inspirada no conceito de representação. Em suas discussões, a autora, além de criticar o pensamento estático e limitado, que busca impor uma identidade e um propósito predefinidos, adotou abordagens experimentais e exercícios do pensamento por meio da diferença. Por meio de três metáforas sobre a ideia de deformação, como sendo um



[...] exercício de um corpo que não suporta mais o cansaço, a fadiga, o controle das normas, dos métodos, das boas condutas, e exercita uma espécie de resistência para arrastar a educação pelas intensidades, singularidades, criações, afetos, na tentativa de deformar, inverter os sentidos de tudo aquilo que foi nomeado de forma grande, para abrir a educação, o corpo singularidade à maquinaria dos desejos inventivos (Brito, 2016, p. 103).

A educação concebida como deformação, nesta pesquisa, é vista como menor, pois “[...] a ideia de deformação persegue essas linhas vivas, nômades, desconcertantes, pois vai ao encontro, o acontecimento, de tudo aquilo que está fora do dado, do padronizado, controlado, circunscrito” (Brito, 2016, p. 102). O conceito de (de)formação, nesta Tese, serviu também como uma ferramenta metodológica, pois me mostrou a possibilidade de uma virada de chave para pensar de outros modos a formação desses professores como uma (de)formação continuada, algo que pode produzir uma transformação de si e do outro, em um processo constante de criação e transformação. Mais do que um certificado ou título de cursos variados e muitas vezes aligeirados, essa perspectiva de formação se sustenta pelo exercício do pensamento, crítica radical ou hipercrítica, coformação e o olhar e atitude de cuidado de si para poder cuidar do outro.

Pensar em uma outra possibilidade, outra cultura de (de)formação continuada como uma forma de vida docente não deslegitima as culturas formativas já existentes. Nosso intuito foi pensar de outros modos a formação continuada e nos desafiar no sentido de produzir pequenas fissuras na cultura formativa, tanto no que é oferecido às escolas, quanto ao que é “consumido” e muitas vezes não experienciado pelos professores. Ainda mais pensando nas especificidades das formações voltadas para os AIEF, em que são ofertados tantos cursos sobre alfabetização com receitas e métodos “infalíveis” que prometem resultados rápidos e às vezes geram frustração nos professores por não conseguirem replicar em seu contexto o que veem nas formações.

De acordo com Ferraz e Nunes (2015, p. 112), precisamos nos deformar para podermos “[...] criar novos pensamentos [pois] [...] nos encontramos em processo, em formação constante, sempre a nos diferenciar de fórmulas prontas e formatadoras, sempre a buscar outros sentidos”.

Essa outra atitude diante da formação continuada pode fazer com que os professores se coloquem e posicionem de outras maneiras nas próximas formações que participarem, para que se sintam encorajados a compartilhar seus saberes, a expor com mais propriedade aspectos da sua prática e a saberem discorrer sobre o porquê de suas ações, compreensões e visões, argumentando sobre seu próprio processo. Isso a partir da sistematização de seus saberes e de



uma abertura para compartilhar com o outro, fazer público o que na maioria das vezes fica restrito apenas a sua sala de aula. Essa é a potência do conceito de (de)formação, pois

[...] tem um comprometimento com os saberes “infames” — no sentido que Foucault (2006) atribui para essa expressão —, referindo-se aos conhecimentos sem fama, que não chegam aos livros e não são socializados, muitas vezes, nem nas próprias escolas, ou que são práticas docentes que circulam apenas nos espaços escolares, sem nunca serem tomadas como práticas legitimadas (Fabris; Sebastiany, 2022, p. 63).

Os conhecimentos infames, os saberes não sistematizados são valorizados nessa concepção de formação. Isso porque, ao serem colocados como pesquisadores da escola, as relações de poder, que inegavelmente existem, tornam-se menos visíveis e constitutivas. “Nessa concepção, todos os sujeitos envolvidos são convocados a pensar juntos, a partir de situações reais vivenciadas por eles em diferentes contextos, possibilitando ‘deformações’, abandono de posições, desconstruções, (re)criações” (Fabris; Sebastiany, 2022, p. 63).

De acordo com Lopes (2017, p. 27), os saberes produzidos nas escolas, pelas práticas dos professores, muitas vezes não são considerados válidos por não serem sistematizados, o que não acontece nos currículos dos cursos de formação de professores:

[...] os saberes escolares não possuem o mesmo status. Os saberes não são registrados, sistematizados e enunciados como conhecimentos válidos nem mesmo dentro das próprias escolas. Geralmente, tais saberes são de domínio daquele que os inventa e que nem sempre consegue valorizar sua invenção, embora a reconheça como uma potência pedagógica de mobilização do desenvolvimento dos alunos.

Com o intuito de “[...] tornar as experiências e os saberes docentes passíveis de serem desnaturalizados, discutidos, sistematizados e registrados para que possam ser passados adiante para os colegas”, (Lopes, 2019, p. 31-32), o que entendemos é que as práticas (de)formação

[...] envolvem expor-se, posicionar-se, mas também revisar as verdades desde sempre exercidas que produzem sua docência atual. Esperamos que tanto o processo vivenciado por cada professor nas experimentações quanto os conhecimentos elaborados e revisados no laboratório tenham impacto em cada escola e, especialmente, nos professores em processo de (de)formação que passam a viver a autoria docente (Fabris; Bahia, 2023, p. 3).

Estas são algumas das propostas que fizemos aos professores dos AIEF: escrita de si (que culminou em um texto autoral e coletivo, em que foram sistematizados seus saberes e deu origem a um livro que será publicado) e exposição para o outro nas discussões realizadas nos encontros do LABDOC-AIEF, a fim de que esses movimentos fizessem parte de seu processo de (de)formação continuada. Também nos propusemos a construir com os professores uma

outra cultura de formação continuada em laboratório que tenha um impacto efetivo na docência dos professores envolvidos, no sentido de produzir transformações no seu modo de ser e agir, nas relações consigo mesmos e com os outros e principalmente em sua docência em sala de aula, por meio do cuidado de si, que toma a formação como forma de vida docente. De acordo com Aquino (2011, p. 644),

concebido como um modo de vida ético, o cuidado de si, na analítica foucaultiana, não expressa nenhuma convocação a um retorno metafísico ao estilo de vida antigo, mas uma possibilidade estratégica de interpelação dos atuais modos de subjetivação. Ocupar-se de si mesmo despontaria como uma dobra das relações de poder, por meio da abstenção do jugo quer do outro, quer de si por si mesmo, não se tratando, em absoluto, da edificação de uma moral universal e exógena, embora encontre sua destinação nas relações com o outro.

Para pensar nessa (de)formação como forma de vida docente, recorri novamente aos estudos foucaultianos, mais especificamente fazendo uma inspiração a partir do conceito de cuidado de si, pois, dentre as muitas formas de analisar o material, e depois de muitas idas e voltas na organização do *corpus* analítico, esse conceito se mostrou potente, pois pude perceber nos momentos de *experiência coformativa* e nas escritas das professoras que ali havia um exercício de busca e inquietação por um tipo de mudança, uma busca por entender de outros modos a sua docência e formação e sua relação consigo mesmo e com o outro.

Esse processo de escolher as lentes pelas quais leria o material me desafiou a fazer um exercício de afastamento do LABDOC-AIEF, pois precisei colocar sob suspeita as expectativas e a realidade do que vivemos naquele espaço. Coloco “vivemos”, porque considero que também fiz parte dele, e isso exigiu um esforço a mais para que eu pudesse explorá-lo na sua potência, mas também enxergasse suas fragilidades e desafios. Isso é fazer pesquisa, sem neutralidade, mas buscando produzir e analisar eticamente os materiais, sempre tendo como lente a crítica radical ou hipercrítica.

Isso posto, na sequência deste trabalho, desenvolvo as análises, a partir dos materiais empíricos que compõem o *corpus* de pesquisa, produzido por meio dos experimentos do LABDOC-AIEF, em articulação com outros materiais. Buscarei mostrar como opere nas análises, incluindo tanto a parte de intervenção das pesquisadoras da universidade como das pesquisadoras da escola, pois entendemos que se é uma pesquisa formativa que envolve a modalidade formação continuada, precisamos analisar os dois polos. Busquei compartilhar os resultados da pesquisa no LABDOC-AIEF. Para tanto, apresento a tese que construí e pretendo sustentar com dados e análises desenvolvidas nesta pesquisa. Considero que a tese possível de sustentar é a seguinte:

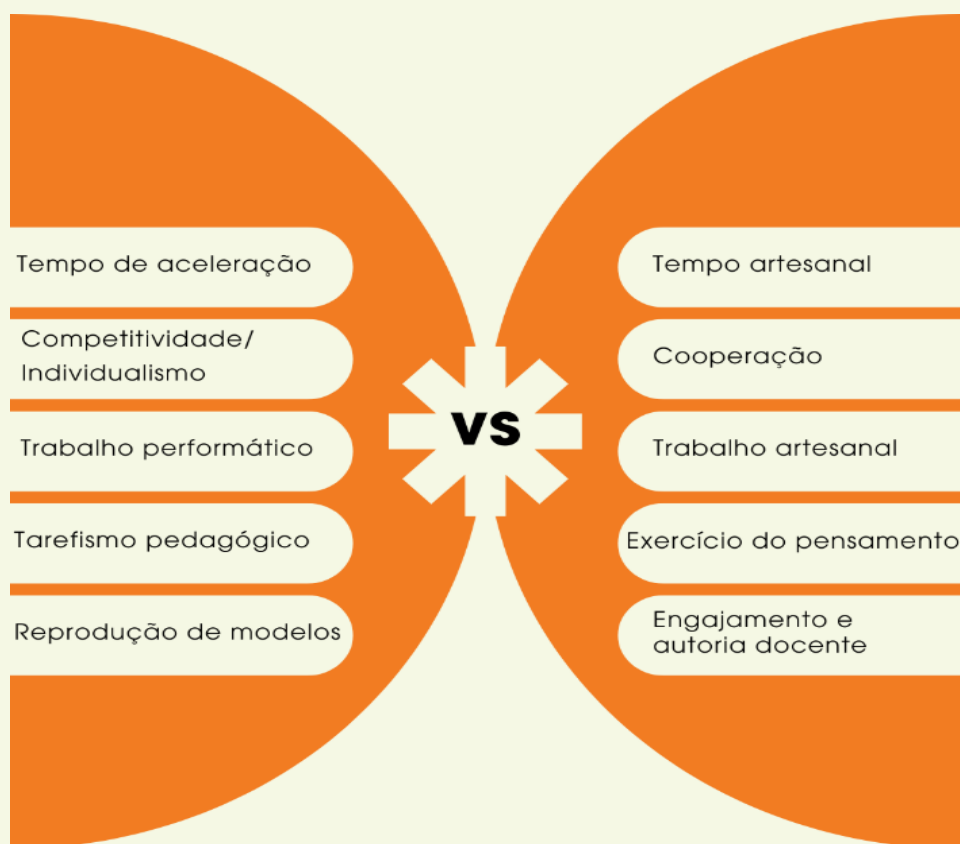
Para enfrentar os desafios de uma formação continuada produzida pela lógica gerencialista e por uma doutrina platônica dos dois mundos, aposto em uma (de)formação continuada como forma de vida docente que se produz em uma outra cultura formativa, que se distancia dos discursos de dicotomização da teoria-prática e de uma racionalidade neoliberal.

Uma (de)formação continuada como forma de vida docente pode ser produzida com o uso de certas ferramentas que nesse processo são acionadas, conforme o contexto das docências dos professores envolvidos. Nesse laboratório foram desenvolvidos exercícios do pensamento com diferentes temas: planejamento, avaliação, docência, inovação, intencionalidade pedagógica, exercícios de cuidado de si, crítica radical/hipercrítica, coformação, artesanaria, cultura formativa e outros conceitos com os quais as professoras realizaram seus experimentos e experiências.

O laboratório é um espaço potencial para esses exercícios, pois propôs às pesquisadoras da escola e da universidade uma escrita de si e de suas experiências, leituras, encontros, conversas, questionamentos, reflexão sobre a prática pedagógica, tempo para se exporem, experimentos em laboratório e na escola, e todos esses exercícios as convocaram para uma formação como (de)formação continuada, para cuidarem de si primeiro, para que esses exercícios possam auxiliar a ensinar e conduzir com intencionalidade seus alunos a também cuidarem de si mesmos. Portanto, a (de)formação continuada é essa potência formativa que introduz ferramentas que atravessam o sujeito em formação, possibilitando subjetivação para uma outra cultura formativa em que o sujeito pensa, escolhe, cria a sua vida docente.

Acredito que uma das possibilidades para pensarmos de outros modos a (de)formação continuada como forma de vida docente é subvertendo alguns dos eixos dessa lógica: tempo de aceleração x tempo artesanal; competitividade/individualismo x cooperação; trabalho performático x trabalho artesanal; trefismo pedagógico x exercício do pensamento; reprodução de modelos x engajamento e autoria docente. Entendo essa forma de vida como uma invenção, e por esse motivo pode e deve ser sempre colocada sob suspeita, como organizei na Figura 12.

Figura 12 - Esquema da forma de vida de(formação) continuada



Fonte: Elaborada pela autora (2024).

A partir do exercício da crítica radical, reforço que essa forma de vida é uma invenção, pois entendo que há muitas formas de vida a serem experimentadas, vividas e inventadas e, por isso, elas não podem ser cristalizadas. A vida, em diferentes contextos e na expressão de diferentes relações de poder, movimenta as práticas de cuidado de si, que vão produzindo formas de vida geradas pelos processos de (de)formação continuada. Eis como entendo o processo, que pode criar fissuras ou contracondutas, na formação performática que se alimenta de uma multiplicidade de cursos aligeirados, por uma prática de si, que se alimenta do próprio exercício filosófico do pensamento consigo mesmo e com o outro. Portanto, rompe com a competição com o outro e promove a criação e a artesanaria de sua forma de vida docente pelo processo de (de)formação.



**A (de)formação continuada como forma de vida  
docente: por uma outra cultura formativa**

## 5 A (DE)FORMAÇÃO CONTINUADA COMO FORMA DE VIDA DOCENTE: POR UMA OUTRA CULTURA FORMATIVA

Ocupar-se consigo não é, pois, uma simples preparação momentânea para a vida; é uma forma de vida” (Foucault, 2010, p. 446).

*Palavra: culturas. Na pluralidade da vida. Das relações. Pensar que experiências valorizamos em sala de aula. Pensar naquilo que não vemos, que ignoramos. Validar as vivências que os estudantes nos trazem e ampliar seus repertórios. Acho que o caminho passa por aí. A monocultura massacra a diversidade, tanto na terra, quanto na vida<sup>102</sup> (Pesquisadora da Escola – AIEF22, 2022).*

Ao iniciar este capítulo analítico, considerei importante conduzir o leitor, pois preciso mostrar os óculos que utilizei para analisar o material e enxergar o que enxerguei. Quando estudamos com base nas problematizações foucaultianas, não temos uma terra firme debaixo de nossos pés, pois tudo é perigoso e, como nos diz Ribeiro (1999, p. 1), “[...] não há pior inimigo para o conhecimento do que terra firme”.

Quando levantei algumas possibilidades de pensar de outros modos a formação continuada de professores, eu não tinha noção do quanto isso me mobilizaria, desacomodaria e principalmente me faria reorganizar diversas vezes esta pesquisa. Somente nos últimos dois anos do curso de Doutorado, quando terminamos de produzir o material do LABDOC-AIEF é que os conceitos tomaram forma e as leituras realizadas em minha trajetória acadêmica foram costuradas na constituição das análises desta Tese. Importante é recolocar o que me moveu nesta investigação, ou seja, todo meu esforço investigativo buscou responder às questões, que cito novamente a seguir.

➡ **Questão central:** como se constituem os experimentos de formação continuada dos professores dos AIEF, produzidos a partir das experiências coformativas no LABDOC-AIEF? Essa questão se desdobra em mais 3 perguntas auxiliares:

- Como se desenvolvem as experiências de formação continuada na relação universidade e escola no LABDOC-AIEF?
- Que desafios são vivenciados na formação continuada dos professores dos AIEF na Rede Municipal de Educação de São Leopoldo/RS no LABDOC-AIEF?
- Como os professores participantes da pesquisa experienciam a formação continuada no LABDOC-AIEF?

---

<sup>102</sup> Trecho do “Bordado de si” escrito no *Moodle* por uma das pesquisadoras da escola participantes do LABDOC-AIEF.

Os objetivos desta pesquisa foram: identificar, descrever e analisar os experimentos de formação continuada dos professores que atuam nos AIEF, na rede pública municipal de São Leopoldo/RS, a partir das experiências coformativas no LABDOC-AIEF. Busquei contemplar cada um desses objetivos nas perguntas auxiliares de maneira interconectada. Também busquei operar com a matriz, analisando como as pesquisadoras viveram e experienciaram os experimentos de (de)formação continuada no LABDOC-AIEF. Essa (de)formação constitui-se a partir de três elementos da matriz: formas de um saber possível; as normativas de comportamento para os indivíduos; e os modos de existências virtuais para sujeitos possíveis (Foucault, 2010). Cada um dos elementos foi articulado com outras ferramentas que operaram de diferentes formas a partir dos momentos de experiência coformativas selecionados para compor as análises.

A partir das análises do material, comecei, então, a desenvolver o conceito de (de)formação continuada de professores como forma de vida docente, a partir das ferramentas escolhidas, para pensar de outros modos a formação, para além de uma cobrança pela formação ao longo da vida, ou de um constante apelo de empresariamento de si. Uma das ferramentas principais foi a crítica radical ou hipercrítica, operadas para colocar sob suspeita as verdades sobre a formação e a cultura formativa que têm subjetivado a forma como os professores entendem e participam das formações.

Levanto também algumas condições de possibilidade para a proliferação desses discursos. Manfré (2022, p. 70) desenvolve uma possibilidade de pensar a atitude crítica foucaultiana como contraconduta ao empresariamento da formação, trazendo que

no cerne foucaultiano “[...] a crítica é a arte da insubmissão voluntária” (Foucault, 1990, p. 35), a perspectiva crítica adotada para analisar as propostas de formação baseadas na pedagogia do empresário de si, consiste na recusa de os indivíduos deixarem de se conduzir de uma determinada maneira (princípios da competitividade, da eficiência, do empresariamento de si).

Essa possibilidade de recusa, de criar contracondutas e de pequenas fissuras nas formas como os professores se conduzem fez pensar na (de)formação continuada como forma de vida para repensar a docência desses professores. Como nos inspira Foucault na epígrafe deste capítulo, trata-se de ocupar-se consigo não como uma simples preparação para a vida, mas como uma forma de vida (Foucault, 2010). Esse ocupar-se é uma forma de olhar para sua formação como autoformação e desnaturalizá-la, é colocar sob suspeita as verdades que nos subjetivam, é cuidar de si. Esse preocupar-se ou ocupar-se consigo mesmo como uma forma de vida é um modo de questionar e refletir, mobilizado pela filosofia como um modo de problematizar a vida



e como a conduzimos ou somos conduzidos (Vier; Schuler, 2022). De acordo com Foucault (2010, p. 186), “[...] é preciso, durante toda a vida, voltar a atenção, os olhos, o espírito, o ser por inteiro, enfim, na direção de nós mesmos”.

Essa foi uma das maiores potências, mas também o maior desafio do LABDOC, mobilizar as professoras para um outro tipo de formação, a partir de uma outra cultura formativa. Como escreveu a Pesquisadora da Escola – AIEF22 em seu bordado de si: *“na pluralidade da vida. Das relações. Pensar que experiências valorizamos em sala de aula. Pensar naquilo que não vemos, que ignoramos. Validar as vivências que os estudantes nos trazem e ampliar seus repertórios”*. É uma possibilidade de participar de formações que mobilizem, desentorem e exercitem o pensamento.

No Quadro 19, organizei um momento de experiência coformativa, em que as pesquisadoras avaliam a proposta do laboratório, suas expectativas e sua participação.

Quadro 19 - Sobre a proposta do LABDOC-AIEF: *“e eu queria isso, um espaço onde a gente pudesse ouvir, pudesse estar, pudesse partilhar experiências, pudesse refletir sobre”*

**Pesquisadora da Escola – AIEF22:** Eu acho que eu fiquei bem feliz, assim, nos nossos encontros. Vocês falaram antes. **Que se a gente está vazio, o que que a gente vai ensinar? E eu queria isso, um espaço onde a gente pudesse ouvir, pudesse estar, pudesse partilhar experiências, pudesse refletir sobre. E eu me senti bem contemplada, assim, sobre o que eu vim buscar e o que eu encontrei.** Que era encontrar esse espaço, pois para mim foi muito espaço de refletir sobre a prática, que é o que eu acho que se propõe. E esses espaços, para mim, eles são importantes. **Eu acho que ele pode ser diferente de acordo com a forma que cada um chega aqui.** Então, tanto que muita gente não permaneceu, não é? **Porque achou que daqui a pouco fosse uma palestra, ou fosse nessa cultura das lives, das aulas que a gente assiste e vai embora.** Mas para mim, tem esse lugar de alimento, porque geralmente eu chego muito cansada no encontro, e eu saio muito feliz, assim, tipo, supermotivada. Eu sinto que a energia sobe de ter um espaço para falar, onde eu sei que eu vou encontrar ressonância. **Diferente do muito que a gente encontra na escola, assim. [...]**

Então, em muitos lugares, tu nem encontra uma brecha para entrar, porque tu sabes que tu não vais conseguir pois a divergência é muito grande, a forma de ver a escola é muito diferente, daí, eu nem quero entrar em conversa, sabe? **E aqui eu sinto esse espaço de fala.** Acho que se fosse presencial seria muito mais potente, ao mesmo tempo em que eu sei que se fosse presencial eu não iria. **Mas, eu tenho umas experiências, de outras formações que eu participei que são assim, que tu trazes a prática e que a partir da prática, tu estudas, tu refletas e tu chega num outro lugar, e tu te repensa, e tu propõe e isso me faz pensar.**

**Pesquisadora da universidade 2:** Muito legal, Pesquisadora da Escola – AIEF22. E tu falou algo que para mim faz muito sentido. **A ideia de quem ficou, é porque realmente entendeu o que era um laboratório. A gente entende que existe uma cultura formativa que espera muitas vezes esse tipo de formação,** que é já constituído como essa ideia do professor vai vir dar uma palestra e pronto. **E desde o início a gente falou que não seria dessa forma, então vocês permanecerem é porque vocês entenderam a proposta do laboratório, que era fazer junto.** Era a gente pensar junto, era a gente se colocar. **Eu gosto da ideia de colocar sobre a mesa, o nosso planejamento, é a gente se expor, a gente dizer: “Eu tenho dificuldade nisso, eu tenho facilidade nisso”.** Eu gostei muito do movimento que a gente chegou a fazer em um dos laboratórios, que é tipo, olha, acho que foi a Pesquisadora da Escola – AIEF20 que trouxe: “Eu tenho 3 alunos que não gostam de copiar, o que que a gente pode pensar junto?” Então é essa a ideia também, sabe? A gente poder se expor, porque a gente não sabe tudo, não é? E às vezes já viveu uma situação semelhante e tu tens alternativas para sugerir, então é muita a ideia do coletivo.

**Pesquisadora da Escola – AIEF20:** É, eu aprendi bastante com as gurias, nas falas delas. Tipo, que nem ali, de fazer as mesas, fazer as estações, de jogos. Parece que antes eu fazia de um modo. E então elas fizeram com que eu enxergasse que todos poderiam passar pelo mesmo tipo, sabe? Eu já apliquei e deu certo, foi bem produtivo. Sei lá, eu gostei bastante.

Eu fico pensando assim: daquele número todo de professoras que tinha. **Se todas tivessem ficado, quanto mais a gente não poderia ter aproveitado uma da outra?** Eu penso nisso, mas é como tu disse, às vezes as pessoas não entendem qual é a proposta. E acaba não persistindo naquilo. [...]. Eu acho que assim a gente aprende bem mais do que trazer alguém, um professor para dar uma formação e só daquele modo dele. **Assim todas nós podemos falar do modo de cada uma, como cada uma faz, sabe?** [...].

Fonte: Material de pesquisa (LABDOC-AIEF - FASE 2, 2023).

As pesquisadoras da escola que permaneceram no laboratório até o final entenderam a diferença dessa proposta e salientaram que nem todas as professoras estão dispostas a participar desse outro formato, muito porque ainda estão muito atreladas a uma cultura formativa mais passiva e acelerada e que, muitas vezes, não convoca para a exposição, sistematização, abertura, cooperação, engajamento, tempo artesanal, nem para a realização de experimentos na escola. Como relatou a Pesquisadora da escola - AIEF22:

*eu acho que ele pode ser diferente de acordo com a forma que cada um chega aqui. Então, tanto que muita gente não permaneceu, não é? Porque achou que daqui a pouco fosse uma palestra, ou fosse nessa cultura das lives, das aulas que a gente assiste e vai embora. Mas para mim, tem esse lugar de alimento, porque geralmente eu chego muito cansada no encontro, e eu saio muito feliz, assim, tipo, supermotivada. Eu sinto que a energia sobe de ter um espaço para falar, onde eu sei que eu vou encontrar ressonância. Diferente do muito que a gente encontra na escola, assim [...]. Então, em muitos lugares, tu nem encontra uma brecha para entrar, porque tu sabes que tu não vais conseguir pois a divergência é muito grande, a forma de ver a escola é muito diferente, daí, eu nem quero entrar em conversa, sabe? E aqui eu sinto esse espaço de fala [...].*

A partir das análises e das vivências no laboratório, comecei a questionar os motivos pelos quais é tão difícil o engajamento em formações mais participativas e que convocam para a exposição. A cultura formativa foi uma das hipóteses para essas (im)possibilidades.

A partir dos estudos de García (2009), também destaquei dois aspectos importantes para pensar essas (im)possibilidades para uma proposta de (de)formação continuada, tais como a diferenciação do docente como *artesão* e o docente como *consumidor*. O autor nos apresenta o quanto a identidade docente de consumidor de *fast-foods* pedagógicos tem se proliferado, uma atitude que dificulta pensar de outros modos a formação e a cultura formativa. A pesquisadora da escola - AIEF20 compartilhou:

*eu fico pensando assim: daquele número todo de professoras que tinha. Se todas tivessem ficado, quanto mais a gente não poderia ter aproveitado uma da outra? Eu penso nisso, mas é como tu disse, às vezes as pessoas não entendem qual é a proposta. E acaba não persistindo naquilo. [...]. Eu acho que assim a gente aprende bem mais*

*do que trazer alguém, um professor para dar uma formação e só daquele modo dele. Assim todas nós podemos falar do modo de cada uma, como cada uma faz, sabe? [...].*

O que mais temos visto nas formações oferecidas é o aspecto do professor como consumidor, e cada vez menos a possibilidade de considerá-lo um professor artesão, um profissional que pode compartilhar seu saber. Nesse sentido, há espaço para pensar a (de)formação continuada, a partir de uma outra cultura formativa, que mobilize o professor à participação efetiva na sua formação, no sentido de cuidar de si mesmo, para poder cuidar dos outros.

A Pesquisadora da Universidade 2 levantou alguns motivos para a dificuldade de adesão às propostas do LABDOC:

*[...] muito legal, Pesquisadora da Escola - AIEF22. E tu falaste algo que para mim faz muito sentido. A ideia de quem ficou é porque realmente entendeu o que era um laboratório. A gente entende que existe uma cultura formativa que espera muitas vezes esse tipo de formação, que é já constituído como essa ideia do professor vai vir dar uma palestra e pronto. E desde o início a gente falou que não seria dessa forma, então vocês permanecerem é porque vocês entenderam a proposta do laboratório, que era fazer junto. Era a gente pensar junto, era a gente se colocar. Eu gosto da ideia de colocar sobre a mesa, o nosso planejamento, é a gente se expor, a gente dizer: “eu tenho dificuldade nisso, eu tenho facilidade nisso”.*

Colocar “sobre a mesa” seus saberes e não saberes, expor o que se faz na escola, sistematizar e justificar suas escolhas pedagógicas em sala de aula, tudo isso constitui oportunidade de valorizarmos esses saberes, e problematizá-los, na potência da discussão no coletivo a fim de podermos enxergar os docentes como artesãos. Essa artesanaria está ligada a uma identidade de responsabilidade pedagógica e estaria ligada ao entendimento de que “[...] os professores atuam como artesãos, construindo conhecimento e habilidades e materiais da mesma forma como fazem os artesãos” (García, 2009, p. 125). Essa habilidade artesanal, inspirada em Sennett (2013), precisa de tempo, precisa do outro, precisa de cooperação, escuta e abertura para aprender juntos, esse encontro pedagógico pode produzir mudanças em suas docências e na sua relação com a sua formação.

Sennett (2012) coloca essa proposta como uma possibilidade para pensarmos na criação de políticas públicas, ou nesse caso, de (de)formações continuadas

*[...] que fortaleçam a cooperação dialógica entre as pessoas, formas de participação que nos reabilitem como seres da cooperação, da escuta mútua, capazes de inventar na caótica convivência entre diferentes, novos modos de consertar, de reformar e, por que não, de reinventar a cooperação [...] (Souza, 2013, p. 194).*

Podemos ver esse movimento nos relatos das pesquisadoras:

*[...] eu gostei muito do movimento que a gente chegou a fazer em um dos laboratórios, que é tipo, olha, acho que foi a Pesquisadora da Escola - AIEF20 que trouxe: “eu tenho 3 alunos que não gostam de copiar, o que que a gente pode pensar junto?”. Então é essa a ideia também, sabe? A gente poder se expor, porque a gente não sabe tudo, não é? E às vezes já viveu uma situação semelhante e tu tens alternativas para sugerir, então é muito a ideia do coletivo (Pesquisadora da Universidade 2).*

*É, eu aprendi bastante com as gurias, nas falas delas. Tipo, que nem ali, de fazer as mesas, fazer as estações, de jogos. Parece que antes eu fazia de um modo. E então elas fizeram com que eu enxergasse que todos poderiam passar pelo mesmo tipo, sabe? Eu já apliquei e deu certo, foi bem produtivo. Sei lá, eu gostei bastante” (Pesquisadora da Escola - AIEF20).*

As ferramentas mobilizadas neste momento de experiência coformativa foram a exposição, a coformação, cooperação, a participação e a reflexão. Esse outro tipo de formação precisa de algumas condições para se efetivar, que buscarei mostrar nas próximas seções.

Neste capítulo introdutório sobre as análises, busquei mostrar as condições de possibilidade para a construção do conceito que defendo nesta Tese, bem como trouxe deslocamentos possíveis, a partir das teorizações e dos estudos sobre formação continuada. A partir das análises desta pesquisa, da revisão de literatura, e do referencial teórico-metodológico escolhido, foi possível desenvolver algumas conceituações importantes para o desenvolvimento da (de)formação continuada como forma de vida, para pensar de outros modos a formação continuada de professores.

### **(De)formação como forma de vida docente**

O conceito de forma ou modo<sup>103</sup> de vida foi pensado por Foucault como uma maneira de compreender como as práticas e os discursos subjetivam e regulam as experiências humanas em diferentes contextos históricos e sociais. Em vez de focar apenas nas estruturas sociais ou individuais, o autor argumentou que a forma como vivemos nossas vidas é moldada por uma relação complexa entre poder, saber, ética e práticas cotidianas. Essas formas de vida não são estáticas, mas mutáveis e sujeitas a transformações conforme as relações de poder se modificam ao longo do tempo, entendendo que a vida não é apenas aquilo que acontece, mas também sobre o que se passa e as formas que assume (Foucault, 2015). Nesse sentido, a partir de um modo de vida pode surgir uma outra cultura (Foucault, 1981). De acordo com Foucault (1981, p. 39),

---

<sup>103</sup> De acordo com Braga, Fiúza e Remoaldo (2017, p. 379), “[...] o modo de vida evidencia-se dentro da literatura acadêmica visto que o modo de vida se mostra mais vinculado a parâmetros culturais estabelecidos face ao meio social em que se vive”.

um modo de vida pode ser partilhado por indivíduos de idade, estatuto e atividade sociais diferentes. Pode dar lugar a relações intensas que não se pareçam com nenhuma daquelas que são institucionalizadas e me parece que um modo de vida pode dar lugar a uma cultura e a uma ética.

Foucault discute o conceito de “forma de vida” em várias de suas obras. Em *História da sexualidade: a vontade de saber* (1976), em que o autor introduz a ideia de forma de vida ao examinar como as práticas sexuais são reguladas e controladas pelo poder e pelo conhecimento. Já em *Vigiar e punir: nascimento da prisão* (1975), o autor explora como as instituições disciplinares moldam não apenas o comportamento dos indivíduos, mas também suas formas de vida mais amplas. Em *Nascimento da biopolítica: curso no Collège de France* (1978-1979), ele aborda as formas das estruturas de poder modernas no conceito de biopolítica. Na coletânea de conferências de Foucault, no *Collège de France* (1982-1983), intitulada *O sujeito e o poder*, há uma discussão sobre as relações entre poder, conhecimento e práticas de vida. Essas são algumas obras que nos ajudam a entender esse conceito.

Os estudos de Ruiz (2015) nos trazem um panorama de como pensar a filosofia como forma de vida, com base em três autores: Pierre Hadot, Michel Foucault e Giorgio Agamben. Ruiz (2015) aponta que, na filosofia contemporânea, esses autores se dedicaram à “[...] problemática da filosofia como forma-de-vida e para a ética do ‘cuidado de si’ (*epimeleia heatou*)” (Ruiz, 2015, n.p). Ele nos diz que:

o modelo socrático da filosofia como forma de vida perdurou, como dizíamos, até o século V d.C. As diversas escolas filosóficas que se sucederam e permaneceram ao longo dos séculos: platônicos, neoplatônicos, aristotélicos, estoicos, epicuristas, cínicos e céticos, divergiam entre si no conteúdo teórico e no método do conhecimento, mas todas elas coincidiam num ponto: a filosofia tem por objetivo construir uma forma-de-vida. Cada escola tinha um ideal de forma-de-vida a ser perseguido e para o qual se direcionava todo o conhecimento desde a física à ontologia, da retórica à lógica, passando pela ética e a política (Ruiz, 2015, n.p).

Foucault e Agamben exploram como as investigações sobre o cuidado de si e a forma de vida estão ligadas à esfera política, especificamente às formas de resistência contra os dispositivos biopolíticos de controle social. (Ruiz, 2015). Para Foucault, a prática ética do cuidado de si é uma ferramenta para analisar como a autonomia se desenvolve historicamente dentro dos dispositivos biopolíticos de controle. Enquanto isso, Agamben destaca, por meio das genealogias de certas práticas que criaram uma forma de vida, a possibilidade de uma política alternativa ou da “política que vem”, que não mais captura a vida, pois esta é capaz de criar sua própria forma de vida, talvez assumindo, assim, uma forma impolítica (Ruiz, 2015). Em sua perspectiva,

no vácuo entre o saber e o viver, a filosofia contemporânea tem muito a oferecer para refletir sobre diversas possibilidades de pensar formas de vida, ethos diferentes daqueles que, por exemplo, a sociedade massificada impõe como normais. Com este objetivo, pensadores como Foucault e Agamben decidiram ampliar as pesquisas sobre as formas de subjetivação e as formas-de-vida a fim de explorar nestas práticas possibilidades outras de os sujeitos serem diferentes (Ruiz, 2015, n.p).

A minha proposição é: podemos ressignificar esse conceito para pensar a (de)formação continuada como forma de vida docente, em uma analogia como os filósofos tinham a filosofia como forma de vida? Nessa proposta os docentes poderiam ter o cuidado com a sua formação como forma de vida, pois “[...] formas-de-vida são produzidas pelos modelos de ethos que os sujeitos vivem. Pensar a filosofia como forma-de-vida significa conferir à ética a dimensão de prática de vida (ethos), sem reduzi-la a normatividades, leis, ou princípios metafísicos ou naturalistas” (Ruiz, 2015, n.p).

Dessa mesma forma, a ética se coloca como forma de vida.

Este, talvez, seja um dos principais desafios da filosofia do século XXI: como possibilitar que a ética se torne uma forma-de-vida através da qual os sujeitos possam decidir seus modos de constituir-se com liberdade? Esta é a tarefa da ética entendida como ethos, a se constituir numa forma-de-vida. [...].

A forma-de-vida refere-se ao ethos do sujeito. O ponto comum destas perspectivas filosóficas é que a subjetividade humana se constrói como resultado do ethos vivido pelos sujeitos. O ethos não é um elemento externo à vontade ou uma dimensão periférica do sujeito, a vontade e o sujeito são resultados do ethos vivido. As formas de subjetivação [...] (Ruiz, 2015, n.p).

Ao levantar essa possibilidade, precisei colocar sob suspeita a cultura formativa que os professores vivem e levantar possibilidades para pensar em uma outra cultura formativa. Uma formação que é ligada principalmente ao cuidado de si e a relacionar-se consigo mesmo e com os outros. Isso porque, tanto na pesquisa mais abrangente como em pesquisas de outros pesquisadores, em diferentes contextos,<sup>104</sup> esse é um dado que vem se repetindo, a necessidade de problematizar a cultura formativa desenvolvida nas Universidades bem como, nas escolas. A forma-escola e a forma-universidade dão sinais de esgotamento, por isso a necessidade de pensar em outras bases formativas, outra cultura que revise os processos de ensino, aprendizagem, currículo, conteúdos, metodologias, planejamento e avaliação, bem como as suas concepções de formação. Nesse sentido,

[...] entendemos que esse movimento, ao envolver mudança cultural, leva tempo, então, a escola e a universidade precisam considerar a criação de um ethos formativo, com princípios que colaborem para essa “morada de pertencimento”, mas sem paralisar as ações e atitudes; com autores, com perspectivas, com metodologias, que

<sup>104</sup> Gatti (2016); Nóvoa (2019); Barbosa (2003); Rocha (2016); Silva (2011); Wisniewski (2021).

deem, aos professores, a liberdade de criação e de reflexão. O que não podemos, nesse movimento, é pensar que a tradição precisa ser suplantada pelo que é novo. Esse é um grande equívoco. Entendemos que a educação não se faz sem tradição. O que precisa ser analisado são nossas tradições, para que os (pré)conceitos e os discursos naturalizados sejam revisados (Bahia; Fabris; Boff, no prelo).

Essa outra cultura formativa que toma a (de)formação como forma de vida docente foi um dos desafios da pesquisa, para pensar em um conceito formativo que buscasse tomar distância de uma lógica neoliberal, em que há constante cobrança por formações aligeiradas e voltadas para as competências para o mercado. Por outro lado, outro desafio foi o de não culpabilizar os professores por, em algumas vezes, não entenderem, não aderirem ou não se interessarem por uma outra proposta de formação. Esse foi um dos nossos maiores pontos de tensão quando aliamos o nosso próprio trabalho no laboratório, pois as análises desta Tese mostram, de diferentes formas, o quanto os professores que participaram das diferentes fases do laboratório ainda estão muito atrelados a essa “forma” de consumidor formações que tenham a ênfase no que chamam de “prática” e em uma cultura formativa que tem traços da pedagogia moderna centrada em uma concepção de dois mundos<sup>105</sup> (Veiga-Neto, 2004). Essa concepção está ligada à

[...] ideia platônica dos dois mundos, tematizada longamente por Platão no seu conhecido mito alegórico da caverna. Trata-se do entendimento — que mais tarde o platonismo assumiu como uma doutrina — de que vivemos num mundo que tem, acima de si, um mundo ideal, habitado por ideias e formas perfeitas, um mundo inteligível, que pode reger o que acontece aqui nesse nosso mundo imperfeito e grosseiro, um mundo sensível. O homem habita esses dois mundos e é o único ser capaz de sair deste nosso mundo sensível (a caverna) e chegar à luz do mundo inteligível (o fora-da-caverna) onde está a verdade, num movimento denominado dialética ascendente (Veiga-Neto, 2006, p. 85).

Essa concepção aparecia tanto quando os professores traziam as questões em que reverberavam os discursos sobre a dicotomização da teoria-prática quanto quando optavam por não participar efetivamente ou não se expunham, fechavam suas câmeras, ou deixavam de participar. Esse outro tipo de formação, voltada para o exercício do pensamento, a partir dos experimentos e experiências da escola, pressupõe cooperação dialógica, escuta e abertura para o outro.

Outra questão foi que observamos uma expectativa de apenas “participar como ouvinte”, enquanto faziam outras demandas, algumas até questionaram se poderiam “assistir

---

<sup>105</sup> Essa “[...] doutrina dos dois mundos, segundo a qual tudo aquilo a que temos acesso direto faz parte desse nosso mundo sensível e imediato, e é uma “projeção” de entidades que estão num outro mundo, num mundo inteligível. Nesse mundo inteligível, estão as formas perfeitas e ideais, enquanto que, naquele outro, estão as cópias imperfeitas dessas formas perfeitas e ideais” (Veiga-Neto, 2004, p. 9).



depois”, mostrando que ainda não haviam entendido a proposta de participação. Essa atitude fez com que algumas das professoras não se vinculassem aos trabalhos formativos, pois esperavam uma proposta de curso *on-line* com horário flexível e que não demandasse muito tempo.

Essa atitude em relação à formação continuada está ligada a uma matriz instrucional, colocada em circulação pelas fundações e empresas de educação, que trabalham em uma lógica empresarial, com cursos aligeirados que disponibilizam certificados após os professores assistirem a vídeos e responderem a perguntas. Essa é uma proposta diferente do que nos propusemos no LABDOC, justamente buscamos nos afastar dessa lógica.

Mesmo sabendo que ninguém está livre das amarras do neoliberalismo<sup>106</sup>, apostamos que a concepção de (de)formação pode produzir outras possibilidades formativas para que possamos fazer outras escolhas, de pensar de outros modos as cobranças formativas “de aprender ao longo da vida”, que chegam a nós como um imperativo e que atravancam os caminhos para uma formação mais voltada para o cuidado de si, para o pensamento, para a criação. Assim, é oportuno (re)pensar uma docência que também possa se (de)formar nesse processo, inventando outras rotas de fuga, contracondutas e a criação de um espaço-tempo formativo, menos acelerado, menos performático e mais ligado aos processos da vida. Esse processo pressupõe uma outra forma de vida, pois não podemos desconsiderar que estamos sendo governados por essa lógica; o neoliberalismo é uma forma de vida.

### **Neoliberalismo como forma de vida**

O neoliberalismo se impõe para nós, porque está naturalizado na forma como vivemos e nos relacionamos com as pessoas, com o consumo, com a formação, conosco mesmos e com o mundo. De acordo com Veiga-Neto (2013, p. 3-4),

[...] muito mais do que uma ideologia ou um conjunto de preceitos econômicos, o neoliberalismo deve ser entendido tanto como uma forma de vida quanto como uma tecnologia de governo e governamento sobre a vida. E, sendo a vida tão dinâmica e variável como é, não se deve pensar que o neoliberalismo forma um todo homogêneo, coeso e estável, válido para qualquer sociedade, cultura ou configuração política.

---

<sup>106</sup> De acordo com Doherty (2008, p. 210), “[...] somos todos neoliberais agora, ou pelo menos vivemos e nos movimentamos em um mundo cuja geografia está sendo remodelada pelo projeto crescente de um neoliberalismo imperioso. Temos o estado de mercado, cujo arco de preocupação, ou mais precisamente, seu papel, conforme alocado por esse discurso hegemônico e suas mediações e compromissos de cálculos eleitorais, tornou-se a face reconhecível da razão governamental contemporânea”.

Essa lógica tem como fio condutor o predomínio de uns sobre os outros, valendo-se disso para se fortalecer. Há possibilidades de criar brechas, fissuras ou até mesmo de um certo rompimento, mas para isso é necessária uma constante vigilância para não cairmos nas suas malhas competitivas e autoritárias. O neoliberalismo nos impõe uma forma de vida, e mesmo considerando o quanto é difícil fazer mudanças, porque não podemos fazê-las sozinhos, a formação voltada para o cuidado de si pode ser uma possibilidade, pois esse tipo de formação é sempre junto com os outros, não com uma intenção de “salvar” a formação, mas no sentido de se conseguir mudar a nós mesmos; nos (de)formar, já é um bom começo. O cuidado de si, nesse sentido, “[...] poderá ser, ao mesmo tempo, senão um cuidado dos outros, pelo menos um cuidado de si benéfico para os outros” (Foucault, 2012, p. 267).

Uma das impossibilidades para a adesão a um outro tipo de formação é a exacerbação e proliferação de um tipo de formação continuada, que visa ao aprender a aprender. A aceleração, a flexibilização e o capital humano<sup>107</sup> são meios para que a formação seja capturada e mercantilizada, a partir de assessorias de empresas, institutos e instituições privadas. Essa formação é voltada para o indivíduo, pois “[...] é fácil ver que estão dadas as bases para uma forma de vida que gira em torno do indivíduo e de sua individualidade, o que estimula, nele, o individualismo” (Veiga-Neto, 2018, p. 168). Nesse sentido, Campesato e Schuler (2019, p. 12-13) apontam que esse sujeito empreendedor de si mesmo

[...] vê a si próprio como um investimento e, portanto, como um aprendiz por toda a vida; um sujeito que deve estar constantemente conectado às oportunidades para melhorar sua performance e concorrer, não somente com os outros, mas principalmente consigo mesmo, batendo as próprias metas.

Essa lógica seduz a ponto de nem percebermos a captura por essa forma de vida individualista, e na formação continuada de professores isso pode ser visto de diferentes formas.

A tese de Oliveira (2022, p. 5) me ajudou a compreender esses aspectos, pois, em sua análise sobre a formação continuada, a partir da lógica de mercado, constatou que há uma constante cobrança pela “atualização” e “aprendizagem” dos professores, e essa formação é “[...] entendida como ampliação do capital humano, ou seja, a pretensa acumulação de

---

<sup>107</sup> “Para a Teoria do Capital Humano — desenvolvida em meados do século XX principalmente por Theodor Schulz e Gary Becker e sobre a qual se assentou o anarcoliberalismo —, nesse neoliberalismo da Escola de Chicago, as capacidades e destrezas de cada um são um tipo de capital e, por isso, adquirem valor de mercado; cada um é a sua própria mercadoria num mundo de trocas e acumulação. Sendo assim, a cada um deve interessar mais e mais aumentar seu capital próprio, seu capital-eu, o que é conseguido com muito preparo, muita dedicação e uma constante competição com os outros e até consigo mesmo. Com forte inspiração darwinista e em sintonia com o mito do ‘american dream’, a Teoria do Capital Humano reduz a vida a uma luta econômica cotidiana, uma luta que cada indivíduo trava com e contra os demais e consigo e contra si mesmo” (Veiga-Neto, 2013, p. 5).

processos educativos em nós mesmos de forma a sermos valorizados pelo mercado de trabalho, algo que se inscreve nos pressupostos da racionalidade neoliberal”. O autor organizou suas análises em sete eixos principais, que dão um panorama sobre estratégias de governo que operam na constituição dos sujeitos, que se conectam a regimes de verdades, que, ao se naturalizarem, buscam um tipo de enquadramento docente, essa sistematização me ajudou a entender como essa lógica tem impactado a formação continuada de professores, conforme podemos observar no Quadro 20.

Quadro 20 - Estratégias de governo

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>Eixo 1: mostra uma estratégia de convencimento de que a aprendizagem mobilizada e naturalizada é investimento a ser realizado pelos sujeitos, como forma de assegurar uma permanência no mercado e deve ser buscada fora do ambiente formal de ensino superior.</p> <p>Eixo 2: mostra a condução das condutas dos sujeitos em direção a uma aprendizagem conforme a lógica da racionalidade neoliberal.</p> <p>Eixo 3: mostra como os sujeitos são direcionados para uma adaptação e renovação por meio de aprendizagem constante.</p> <p>Eixo 4: mostra a estratégia de subjetivação que culpabiliza os próprios sujeitos pelos fracassos ocorridos na trajetória profissional.</p> <p>Eixo 5: mostra uma estratégia que intenciona promover sujeitos que devem buscar nos dados a solução para se posicionarem no mercado de trabalho.</p> <p>Eixo 6: mostra a estratégia de subjetivação que apresenta as plataformas como um meio no qual os aprendizes ao longo da vida devem se agarrar como forma de se transformarem cada vez mais rapidamente, conforme as exigências do mercado.</p> <p>Eixo 7: mostra as estratégias que buscam levar ao convencimento de que a crise é a responsável por uma série de momentos delicados na vida profissional dos sujeitos e conduz condutas em direção à aprendizagem como uma saída para a crise.</p> |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

Fonte: Oliveira (2022).

A partir dos eixos citados, consigo mapear algumas condições de possibilidade para alguns desafios que enfrentamos na consolidação do laboratório, mas que, ao mesmo tempo, também evidenciam movimentos realizados pelas pesquisadoras da escola que permaneceram, mostrando um outro entendimento de formação que se distancia dessa lógica, mesmo que em minoria.

Percebemos que as propostas de formação que têm a lógica de mercado como mote têm maior abrangência nos meios de comunicação para sua divulgação, plataformas digitais modernas e recursos financeiros, alcançando um público muito maior e em diferentes regiões do país. Essas formações produzem um

[...] governo por meio da aprendizagem constitui profissionais adaptáveis que, como forma de adicionar capital humano, investem de modo interminável na aquisição de habilidades e competências com a finalidade de sobreviverem e serem felizes em meio à concorrência generalizada entre seus pares. Em guerra e em uma eterna dívida consigo mesmos, os sujeitos, como empresários de si, sentem que

precisam, de alguma forma, estar sempre atrás de uma nova habilidade que proporcione uma sobrevida no mercado (Oliveira, 2022, p. 5).

Essa busca constante por atualizações também pode ter um duplo entendimento, pois muitos professores procuram as formações buscando se especializar em sua área de conhecimento ou para atualizar suas práticas, ou para suprir o que consideram carências da formação inicial. Pode também ser por uma captura dessa lógica, em que, para poder competir e se manter no mercado, há busca constante por um tipo de formação aligeirada, para ter um currículo mais competitivo, para cumprir as horas de formação e/ou para contabilizar horas e certificados para prestar concursos públicos.

Essa atitude em relação à formação se distancia do entendimento de (de)formação como forma de vida docente, em especial da inspiração no cuidado de si, pois nesse entendimento a formação é vista como uma forma de refletir sobre as suas práticas, aprender, ensinar, estudar, ler, cooperar, compartilhar, expor suas dúvidas, inquietações, saberes e não saberes, criar e experimentar. Isso se distancia da concepção de uma formação voltada para o capital humano, que “[...] consiste na ideia de que o indivíduo gasta em si mesmo, de formas diversas, não apenas buscando desfrutar o presente, mas procurando rendimentos futuros, pecuniários ou não” (Saul, 2004, p. 231).

Pensar de outros modos a formação continuada focada no indivíduo para propor uma possibilidade de (de)formação voltada para o cuidado de si e do outro não é uma tarefa fácil, mas acredito que pesquisas têm potencial para apontar outros caminhos. É necessário um tipo de “revolução”, como nos instigam Laval e Vergne (2023), uma revolução por meio do questionamento; é preciso fazer perguntas, questionar o modo como estamos sendo conduzidos. Está “[...] na hora de nos perguntarmos como a escola e a universidade vão formar indivíduos que amanhã serão capazes de assegurar o controle do seu destino e a responsabilidade para com o mundo [...]” (Laval; Vergne, 2023, p. 10).

Acredito que, para que esse exercício “revolucionário” de questionamento possa acontecer na formação continuada, precisamos pensar em uma outra cultura formativa, pois os professores que já estão imersos nessa cultura focada na aprendizagem e na individualização, que tem dominado o cenário educativo, têm dificuldade de enxergar outras formas de entender, viver e experienciar a sua formação. Isso porque “[...] pensar de outro modo hoje significa fazer uma crítica à individualização, ao indivíduo (e não só ao individualismo!); significa fazer uma crítica à ideia de liberdade, quer dizer, estudar a sua constituição histórica, suas condições de possibilidade e seu significado em termos governamentais” (Noguera-Ramírez, 2015, n.p).

Se nossas liberdades são sempre reguladas, podemos ainda pensar de outros modos a formação continuada? Sabemos que

[...] cada um é livre para programar onde, como e o quanto investirá em si mesmo, isso é, na sua própria formação. Mas será preciso lembrar que essa liberdade de gerir seu próprio capital-eu será sempre uma liberdade regulada pelas condições de possibilidade postas pelo próprio neoliberalismo? (Veiga-Neto, 2013, p. 14).

Essa é uma pergunta importante quando se pensa em uma outra cultura formativa, que se distancia dessa lógica.

### **Cultura formativa**

Falar de cultura é algo muito amplo e muitos pesquisadores têm desenvolvido importantes pesquisas sobre o tema dos estudos culturais<sup>108</sup>. No entanto, a abordagem que estou dando aqui ao termo cultura formativa é aquela defendida pelo grupo de pesquisa do qual faço parte, no entendimento da pesquisa mais ampla, especialmente quando falamos em formação de professores. Há uma cultura instrucional tanto nas Universidades como nas escolas que perpetua uma tradição nos processos formativos, os quais as muitas legislações vão sustentando e fazendo circular no país todo, portanto, as próprias legislações precisam ser analisadas e ou passar por uma releitura para que possam possibilitar uma outra cultura formativa. Essa cultura formativa vem sendo desenvolvida há muito tempo. Veiga-Neto (2012) já nos desafiava a ir a raízes, porões e sótãos para entender por que pensamos, agimos e naturalizamos certas formas de vida. Em sua perspectiva, defende

[...] que nós, professores e professoras, mesmo sem maiores aprofundamentos, conheçamos o que existe e o que se passa nos porões de nossos pensamentos e práticas educacionais. Defendo, assim, que tenhamos sempre em mente as raízes sobre as quais se sustentam o piso intermediário — da nossa vida cotidiana — e o sótão — pelo qual (nos) projetamos para diante e para o futuro. Isso é da maior importância para conhecermos tanto os arquétipos que nos habitam a psique quanto as bases

---

<sup>108</sup> “Uma das características marcantes dos estudos culturais é a busca por constantemente colocar em questão práticas e direcionamentos imprimidos aos estudos conduzidos sob sua inspiração. Johnson (1986), Ferguson e Golding (1997), Carey (1997), Eagleton (2003), Denning (2004), Richard (2010) e Grossberg (2008, 2015, 2016, 2019) são alguns dos pesquisadores que procederam a essas revisões. Também no Brasil, Martino (2012), Cevasco (2016), Ribeiro, Soares e Gajanigo (2017) discutiram direções assumidas por estes estudos. Além desses, pesquisadores e pesquisadoras que atuam no campo da educação têm examinado a produtividade da articulação que vem sendo empreendida entre esse campo e os estudos culturais, tais como Wortmann, Costa e Silveira (2015); Costa, Wortmann e Bonin (2016); Bonin, Ripoll, Wortmann e Santos (2020)” (Santos; Karnopp; Wortmann, 2022, p. 22).

epistemológicas dos entendimentos que partilhamos no *communis* dos grupos humanos dos quais fazemos parte (Veiga-Neto, 2012, p. 278).

Essa atitude hipercrítica é uma condição para que tenhamos em mente as raízes que sustentam as escolhas que fazemos em nossa docência e em forma de vida. Noguera-Ramírez (2010, n.p.) aponta algumas condições de possibilidade para essas formas de subjetivação da sociedade educativa: a primeira delas seria o *Homo docilis*, “[...] dado o lugar central que ocupa o problema do ensino e, portanto, da didática, corresponderia às características que Comenius definiu para o homem como “animal disciplinável”. A segunda seria o *Homo civilis*, “[...] indivíduo caracterizado por sua possibilidade de ser civilizado ou ser susceptível de civilização. Igualmente, por sua possibilidade de chegar a ser, através da educação, um verdadeiro cidadão”. A terceira ideia seria o *Homo discentis*, em que o “[...] indivíduo contemporâneo é visto como um aprendiz vitalício ou um aprendiz permanente, [...] um sujeito caracterizado por sua condição de ser um aprendiz permanente; um indivíduo que deve ‘aprender a aprender’”.

Essa é uma problematização que merecia ser mais aprofundada. Mesmo assim, optei por trazê-la, pois compreendo que esses entendimentos afetam essa cultura formativa focada na aprendizagem, no individualismo, nas formações aligeiradas e no capital humano. Também compreendo que escrever sobre “cultura ou culturas” demandaria muito mais tempo e estudo, mas esse conceito emergiu no final das minhas análises, de modo que optei por trazer brevemente uma contextualização sobre o que tenho entendido, a partir de alguns autores que são referência nesta área.

Retomo a epígrafe deste capítulo, na qual a Pesquisadora da Escola – AIEF22, em seu bordado de si, escrito a partir do encontro do LABDOC-AIEF em que trabalhamos esse tema, destaca:

*culturas: Na pluralidade da vida. Das relações. Pensar que experiências valorizamos em sala de aula. Pensar naquilo que não vemos, que ignoramos. Validar as vivências que os estudantes nos trazem e ampliar seus repertórios. Acho que o caminho passa por aí. A monocultura massacra a diversidade, tanto na terra, quanto na vida.*

Como foi interessante ver o quanto essa professora significou os conceitos, experimentos e experiências do laboratório em sua docência e na forma como se relaciona com seus alunos e com a vida.

Compreender que a cultura e a formação se baseiam em verdades que se estabeleceram e são difundidas até os dias de hoje possibilita esse processo de mudança de perspectiva. De acordo com Veiga-Neto (2003, p. 7), “[...] aceitou-se, de um modo geral e sem maiores

questionamentos, que cultura designava o conjunto de tudo aquilo que a humanidade havia produzido de melhor — fosse em termos materiais, artísticos, filosóficos, científicos, literários etc.". Nesse sentido, a "Cultura", com letra maiúscula, foi naturalizada e pensada como única, verdadeira e universal.

No entanto, nas práticas cotidianas, a vida foi mostrando que não existe apenas aquilo que se passou a chamar de "alta cultura", mas há culturas variadas e muito distintas. "O problema, então, coloca-se de outra maneira: devemos investigar como tais verdades foram criadas, quais os efeitos que elas produzem e, se for preciso, como poderemos alterá-las para que se alterem seus efeitos" (Veiga-Neto, 2006, p. 89). Será possível alterá-la ou criar outra cultura formativa?

A cultura formativa que ainda mantêm grande impacto nos oferecidos cursos de formação continuada tem muito desse entendimento que, desde a Modernidade, vem se proliferando. A "[...] educação era entendida como o caminho para o atingimento das formas mais elevadas da Cultura, tendo por modelo as conquistas já realizadas pelos grupos sociais mais educados e, por isso, mais cultos" (Veiga-Neto, 2003, p. 7).

Podemos pensar em uma desnaturalização dessa "Cultura" quando abrimos uma gama de possibilidades na pluralidade das culturas. É preciso entender que essa "[...] desnaturalização dos fenômenos sociais — ou seja, tomá-los não como algo desde sempre dado, mas como algo historicamente construído — é um primeiro e necessário passo para intervir nesses fenômenos" (Veiga-Neto, 2003, p. 7).

No entanto, é preciso olhar como essa concepção de Cultura pode tomar formas diferenciadas, quando entendida como culturas no currículo formativo das escolas e das Universidades. Tanto essas outras culturas, como os tempos e espaços e os conhecimentos e saberes podem produzir outras formas de viver as escolas e as Universidades. Pensar em outras formas de organização curricular, outros entendimentos de planejamento, metodologias, avaliação e docências, que poderão ser desenvolvidas, a partir desse entendimento de uma outra cultura formativa é oportuno, sobretudo promovendo que esse processo (de)formativo traga consigo as diferenças, a diversidade, possibilitando que outras vozes, outros silêncios, outras verdades circulem e sejam colocados sob suspeita nessa outra cultura formativa.

Pois se é por processos educacionais que dizemos as verdades e as espalhamos e perpetuamos por aí afora, então a Educação é mais ativa e perigosa do que seria caso não passasse de um processo de repetição, reprodução e até mesmo de desvelamento da verdade. Se por um lado não há o que desvelar — pois nada está escondido —, por outro lado tudo está aí para ser problematizado, (hiper)criticado, colocado sob suspeita e modificado [...] (Veiga-Neto, 2006, p. 87).



Em relação à formação continuada de professores, Imbernón (2009, p. 35-36, grifos meus) nos traz que “[...] a solução não está somente em aproximar a formação ao professorado e ao contexto sem gerar *uma nova cultura formativa que produza novos processos na teoria e na prática da formação, introduzindo-nos em novas perspectivas*”, essa outra cultura formativa pode ser possível se houver mudanças nas

[...] relações entre o professorado, os processos emocionais e atitudinais dos docentes, a formação em uma e para a complexidade docente, a crença (ou a autocrença) da capacidade de *gerar conhecimento pedagógico nos próprios centros com os colegas, a mudança das relações de poder nos centros, a possibilidade de autoformação, o trabalho em equipe e a comunicação entre colegas na formação com a comunidade* [...] (Imbernón, 2009, p. 35-36, grifos meus).

Talvez esse seja um dos maiores desafios, de uma outra cultura que produza novas perspectivas para uma formação mais voltada para o cuidado de si, para poder governar/cuidar/educar os outros. Entendemos, a partir de Masschelein e Simons (2014, p. 20), que a formação pode ser tomada como exercício do pensamento, mobilizado e entendido no laboratório como um “trabalho filosófico, como [um] trabalho educacional, experimental”.

Essa outra cultura formativa é potencial para que os professores das escolas e da universidade mudem suas relações com a formação continuada, pois, como veremos nas análises desta Tese, foi muito difícil mobilizá-los de uma postura passiva de formação, em que os professores universitários conduzem a formação e trazem as respostas para as perguntas, reforçando a hierarquização dos conhecimentos e das relações de poder entre pesquisadores da Universidade e da Escola, para uma postura participante, uma postura pesquisadora, em que todos se expõe e compartilham com o coletivo. Esse foi um desafio, mas me propus a encará-lo como uma possibilidade de repensarmos a cultura formativa, com inspiração na proposta de formação em laboratório. De acordo com Bahia, Fabris e Boff (no prelo, grifos meus),

assim, ao enfrentar a cultura formativa no Laboratório de Docências também repensamos a nossa formação e o que envolveu as atividades desenvolvidas, como os conhecimentos selecionados, as metodologias, as formas de ensinar, de avaliar, de acompanhar os alunos, de dar retornos da participação dos professores e do trabalho em nossas aulas, ou seja, repensamos, também, sobre a nossa forma de apresentar os conhecimentos, de promover o ensino e a educação. *Isso porque entendemos que tudo deve fazer parte desse exercício de revisar o que já existe como formação continuada, de forma a problematizar a cultura formativa e (re)criar outras possibilidades formativas.*

Esse exercício de “memória” (Charlot, 2006), de revisar o que já foi produzido sobre a formação continuada, permitiu-me pensar de outros modos essa formação e analisar o laboratório com outras lentes, entendendo que nossa proposta de uma formação mais artesanal

demandaria uma outra relação com o tempo e o espaço da formação e uma outra relação com os outros e conosco mesmos. Isso me fez pensar na possibilidade de uma outra cultura formativa. Uma outra cultura de (de)formação continuada que possibilite o trabalho ativo sobre si, em que a formação docente é realizada para produzir uma versão melhor de si mesmo e para que o trabalho seja bem-feito. Esse trabalho sobre si

[...] não é competitivo e não se contenta com a primeira versão; ele se desdobra em busca do melhor que cada um pode atingir a partir de sua ação individual e coletiva. Trata-se, dessa forma, de produzir uma versão de si e de seu trabalho com uma qualidade em alto grau, isto é, expressando o melhor que cada um criou com a cooperação do outro para uma finalidade comum, visando o comum, à humanidade, ao coletivo, o que significa longe de lógicas performáticas que visam à perfeição em série, onde a marca autoral fica invisível (Fabris; Sebastiany, 2022, p. 58).

Essas são possibilidades para construir o conceito de (de)formação continuada como forma de vida docente, a partir de uma outra cultura formativa. Esse movimento não é simples nem está dado. O que me propus neste momento introdutório foi embasar as discussões e mostrar algumas condições de possibilidade para que seja possível pensar tal conceito dessa forma e nesse tempo. Corroboro com o entendimento de que “saber como chegamos a ser o que somos é condição absolutamente necessária, ainda que insuficiente, para resistir, para desarmar, reverter, subverter o que somos e o que fazemos” (Veiga-Neto, 2003, p. 7). Foi isso que nos propusemos ao problematizar com as pesquisadoras do LABDOC-AIEF alguns de nossos “porquês”, de nossas motivações para pensar como pensamos e fazer da forma que fazemos. E talvez a partir dessas problematizações desnaturalizar a cultura formativa e poder criar outras formas de sermos conduzidos.

Nesse sentido, a partir das análises, organizei algumas características para o entendimento da (de)formação continuada como forma de vida docente, a partir de uma experiência deformativa e do exercício de pensar de outros modos a formação continuada, entendendo-a como:

(1) um momento de cuidar de si mesmo, de escrever sobre suas práticas pedagógicas, compartilhar, sistematizar, discutir e colocar sob suspeição seus saberes, uma espécie de suspensão do tempo da rotina exaustiva que muitos docentes vivenciam;

(2) um espaço-tempo potencial para a coformação, cooperação, participação, engajamento e exposição, potencializado na busca de uma relação não hierárquica entre universidade e escola;

(3) uma atitude de contraconduta à lógica da aceleração da formação, pois propõe um tempo maior para pensar, refletir e repensar sobre a docência, as escolhas pedagógicas e a forma

de ensinar, possibilitando experimentos em laboratório e que também seja possível transformar as próprias salas de aula em laboratórios;

(4) espaços/tempos de silêncio e concentração para organizar e criar o planejamento de leituras dirigidas ou livres, que fundamentem e deem sentidos às suas ações;

(5) espaços/tempos para fruição artística para expansão de repertório e para dar sentido ao que entendemos como humanidade.

Essas características apontadas e outras rupturas só são possíveis a partir de uma outra concepção de cultura formativa. Esse processo envolve entender a formação continuada como uma forma de vida docente, em que todos que se dispõem a experienciá-la, podem se deformar e, nesse movimento, deformar suas docências para que possam conduzir melhor a si mesmos e aos seus alunos, pois educação é condução e a formação como forma de vida docente, tal como a vida, tomará diferentes formas, dependendo de como cada um se dispõe a tornar em experiência as formações em que participam. Portanto, não é a quantidade de formações que realizam, mas a forma como as vivem que possibilita vivê-las como uma forma de vida.

Nas seções a seguir, apresento os três “momentos” da pesquisa. Optei por nomeá-los dessa maneira, pois foi a forma como organizei o material analítico, em momentos de “*experiência coformativa*”.

No primeiro momento faço uma articulação dos materiais do questionário *on-line* preliminar (2020 e 2021) com os encontros no laboratório que explicitam as expectativas dos professores dos AIEF sobre a formação continuada em laboratório, juntamente com o material produzido nos encontros do LABDOC-AIEF, em suas duas fases (2022 e 2023).

## 5.1 PRIMEIRO MOMENTO: FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL: ENTRE A REALIDADE E A FANTASIA

*[Formação continuada com] Foco na realidade e não na fantasia (PAIEF10).*

*E eu penso: Ah, muito lindo, mas quero ver fora do papel. O papel aceita tudo, não é? Quero ver na vida real, os 25 na sala, tu vais fazer isso? Sabe? Eu fico indignada (Pesquisadora da Escola - AIEF20).*

Neste capítulo analítico busquei articular o material produzido nos questionários *on-line*, enviados em 2020 aos professores da Rede Municipal de Educação de São Leopoldo/RS e organizados em grupos de sentidos, com o material produzido nos encontros do LABDOC-AIEF (2022 e 2023), organizado em momentos de experiência coformativa. As análises, que desenvolvi a partir do questionário *on-line*, enviado aos professores, antes dos encontros do

LABDOC, reforçam uma cultura formativa que ainda está muito ligada aos discursos de dicotomização teoria-prática, o que as pesquisas<sup>109</sup> já têm apontado como um problema na formação inicial e continuada, como ficou evidenciado na revisão de literatura desta Tese e nos documentos oficiais que em muitos momentos têm como propostas dirimir ou diminuir a distância entre a teoria e a prática.

De acordo com a professora PAIEF10<sup>110</sup>, a formação continuada deveria ter “*foco na realidade e não na fantasia*”. Essa afirmação e desejo de que a formação continuada seja focada na realidade e não em fantasias me fez refletir sobre o que seriam as “fantasias”. Seria essa uma ideia do que o que é produzido pelas pesquisas e formações fora da escola seria de certa forma impraticável ou fantasioso para escola? — como reforça a narrativa da Pesquisadora da Escola — AIEF20 em um de seus comentários no LABDOC-AIEF (2023): “e eu penso: *Ah, muito lindo, mas quero ver fora do papel. O papel aceita tudo, não é? Quero ver na vida real, os 25 na sala, tu vais fazer isso? Sabe? Eu fico indignada*”. Seria possível uma formação em laboratório que não reforçasse essa ideia de uma formação que só funciona “no papel”?

Nesse processo de análise, várias perguntas circularam em minha mente ao ler o material preliminar aos encontros do LABDOC, e principalmente ao selecionar os grupos de sentidos, a partir do material do questionário *on-line*, que, após a realização das duas fases do laboratório, tornaram-se muito mais significativas, mediante as dificuldades e possibilidades que vivenciamos para que pudéssemos efetivar o trabalho no laboratório.

Na articulação desses materiais, pude ver o quanto pensar a (de)formação continuada como forma de vida docente, a partir de uma outra cultura formativa, pode ter potência para repensar verdades que já estão no discurso escolar, tais como: “a maioria dos cursos de formação continuada estão longe do chão da escola” e, por isso, não são considerados “práticos” ou não fazem sentido para os professores que participam”. Esse “longe da escola”, com certeza não se refere à distância de espaço, trata-se de não falar com a escola, mas sobre ela, nem abordar a escola como potência, mas muitas vezes apenas como falta de algo. Esses cursos,

---

<sup>109</sup> “[...] na formação de professores, a visão dicotômica entre teoria e prática e a supremacia de uma ou de outra dimensão tem sido amplamente discutida por pesquisadores, tais como Junqueira e Manrique (2015), Trevisan (2011), Diniz-Pereira (2011), André (2002), Souza (2001) e Candau e Lelis (1999). Ao mesmo tempo, pesquisas como as desenvolvidas por Leal (2016), Fiorentini e Oliveira (2013), Diniz-Pereira (2011) e Gatti e Nunes (2009) apontam a dificuldade de se trabalhar teoria e prática de forma indissociada. A recorrência de pesquisas que tratam dessa temática mostra que essa questão é tomada como uma das mais problemáticas do campo de formação de professores” (Boff, 2019, p. 18).

<sup>110</sup> Conforme explicitado no capítulo teórico-metodológico, optei por utilizar o código PAIEF (Professora dos AIEF) para o material produzido pelo questionário para diferenciar do modo como nomeei as professoras que participaram dos encontros do LABDOC-AIEF (Pesquisadora da Escola - AIEF).

muitas vezes, acabam não fazendo sentido para o que acontece durante a semana, no planejamento e nas aulas dos professores.

As narrativas enfatizam tanto um entendimento de teoria-prática<sup>111</sup> separados, como mostram que as formações precisam vir acompanhadas pela prática em sala de aula, em um sentido de aplicação. A aplicabilidade é um pedido recorrente nesse material. Nos quadros a seguir apresentados, organizei alguns grupos de sentidos, a partir do material do questionário *on-line*, que serviram tanto para mapear como esses professores entendem e significam a formação continuada, bem como serviram para que organizássemos os encontros e as perguntas disparadoras do LABDOC-AIEF.

Junto a afirmativa de uma expectativa de uma *formação não fantasiosa* outras tantas foram enunciadas por essas professoras no questionário *on-line*, dentre elas uma formação continuada que tenha uma *preponderância da prática, que seja relacionada ao cotidiano da sala de aula e também apontaram a necessidade de contextualização da realidade da escola*, como veremos nos quadros a seguir. Esses quadros foram organizados e analisados a partir das respostas da questão dissertativa de número 12, do questionário *on-line*, a saber: *o que você considera mais importante em uma formação continuada? Descreva características que você considera necessárias para que essa formação tenha impacto na sua docência.*

A partir dos grupos de sentidos, produzidos por meio do material do questionário *on-line*, identifiquei que os professores ainda têm uma visão dicotômica de teoria-prática e em alguns momentos buscam articular, aliar, mesclar, juntar e contextualizar a teoria-prática, considerando que os “[...] enunciados engendrados nas discursividades do presente parecem constituir uma retórica conflitiva que busca na articulação entre teoria e prática o modo não dicotômico de constituir a docência e a formação” (Boff, 2019, p. 18). Essa tentativa de articulação só reforça a dicotomia, pois, se é preciso fazer esse exercício de articular, é porque são entendidas como separadas. Nesse sentido, percebo que há tentativas de relacioná-las, mas ainda com uma visão de separação, conforme apresento no Quadro 21.

---

<sup>111</sup> Para pensar no entendimento de teoria-prática, considero importante retomar alguns autores que me ajudam a entendê-lo, pois esse problema da dicotomia teoria-prática só existe dependendo da concepção que temos de mundo, se é embasada na doutrina dos dois mundos (o arco platônico) ou não. Veiga-Neto (2015, p. 117), ao falar sobre teoria-prática, afirma que essa questão é um problema, pois “[...] produz efeitos no campo acadêmico, nos desenhos curriculares e nos cursos de formação de professores”, mas argumenta que é um falso problema, uma vez que desaparece se mudamos as bases sobre as quais foi construído. Dessa forma, se entendemos que teoria-prática são duas faces da mesma moeda, podemos compreender que as lacunas na formação existem, mas que também partem de um entendimento binário de teoria-prática muito arraigado na tradição pedagógica. Não é possível “[...] pensar a prática sem uma teoria que a abrigue enquanto prática. Além do mais, a própria teoria já é uma prática — e, como já vimos, a prática só é prática sob o abrigo de uma teorização que lhe dê (pelo menos, um mínimo de) sentido [...]” (Veiga- Neto, 2008, p. 7).

### Quadro 21 - Formação continuada e a teoria-prática

“**Mesclar** prática e teoria para trabalhar com nossos alunos” (PAIEF5, grifos meus).  
 “A práxis” (PAIEF9).  
 “Teoria e prática precisam **andar juntas**” (PAIEF22, grifos meus).  
 “[...] Teoria e prática **juntas!**” (PAIEF28, grifos meus).  
 “[...] para a formação ter sentido é **contextualizar** a teoria com a prática” (PAIEF34, grifos meus).  
 “Sempre trabalhar com possibilidades que **aliam** a teoria à prática” (PAIEF43, grifos meus).  
 “**Articulação** entre teoria e prática” (PAIEF44, grifos meus).

Fonte: Material de pesquisa (questionário 2020-2021).

Essas expectativas dos professores podem reforçar a tradição e a cultura formativa já existente, mas a proposta de (de)formação busca apresentar aos professores outros modos de participar da formação. E a partir deste exercício possibilitar que os professores ressignifiquem suas antigas ações e passem a criar outras formas de pensar as suas docências. Entendendo que a formação não precisa trazer uma “receita prática” para ser considerada relevante, mas que ela pode expandir seu repertório com leituras, temas e discussões que podem ampliar tanto o repertório do professor quanto de seus alunos.

Com a aceleração e a falta de tempo para a formação, muitos professores acabam não refletindo sobre suas ações, como narra a Pesquisadora da Escola - AIEF22: “[...] *a escola muitas vezes, acaba sendo o chão da fábrica, onde se faz, faz, faz e a carga horária excessiva de fazer deixa a nós, professoras, tão cansadas que acabamos não refletindo de forma aprofundada [sobre] nossa prática, tampouco a escola como instituição educacional*”.

A (de)formação continuada propõe esse tempo-espaco para reflexão, em que os professores podem pensar e sistematizar o que fazem, e podem sair desse ciclo de apenas “fazer, fazer e fazer”, sem exercício do pensamento, e reflexão sobre suas práticas pedagógicas, o que pode resultar em um “tarefismo”.

As questões sobre teoria e prática e o distanciamento das formações oferecidas e as necessidades formativas dos professores apareceram fortemente na revisão de literatura realizada nesta pesquisa, nos documentos oficiais e já têm sido pauta de muitas investigações e discussões, e foram reforçadas nos encontros do LABDOC-AIEF. “No cenário brasileiro, a discursividade que constitui a dicotomia teoria-prática é prescritiva e aponta sempre para a necessidade de articular — um pouco mais, um pouco menos — tais dimensões (Boff; Bahia, 2021, p. 813). Essas pesquisas apontam que “[...] teoria e prática parecem materializar-se em espaços e tempos distintos da formação e, majoritariamente, têm sido tomadas como construtos cuja dissociação e interdependência são intuitivas em si mesmas — e de fácil manejo pelos futuros professores” (Boff; Bahia, 2021, p. 813).

Por esse motivo, essas relações ainda estão na ordem do discurso escolar. Na minha leitura, a dicotomia teoria-prática vem funcionando como um regime de verdade, em que esses discursos se ligam e se fortalecem. “Os saberes são produzidos obedecendo regimes de verdade que seguem regras específicas de acordo com a racionalidade de uma época. Estas racionalidades são radicalmente históricas e correspondem a interesses situados e datados. Não existe produção de saber fora dos jogos de poder.” (Costa, 2002, p. 53).

De acordo com Veiga-Neto (2015, p. 115), “no campo da formação docente, [...] dentre as questões tidas como mais problemáticas está a discussão sobre as relações entre a teoria e a prática”. Historicamente a formação de professores vem sendo acusada de distanciar a teoria da prática, que na Universidade se desenvolve a teoria e que na escola estaria a prática. No entanto, a pesquisa de Boff (2019), desenvolvida em nosso grupo de pesquisa faz uma investigação que mostra exatamente isto: o quanto a própria formação inicial e continuada não contribui para dirimir essa confusão e problema.

Nesse terreno da formação continuada de professores, em que tanto já foi dito, seria possível desnaturalizar as concepções de teoria-prática? Seria possível desconstruir entendimentos de que a teoria está na universidade e a prática está na escola? Seria possível pensar de outros modos a cultura da formação continuada, no laboratório, reposicionando-a como uma “(de)formação continuada” como forma de vida docente? Seria possível organizar formações, a partir das necessidades apontadas e das experiências dos professores dos AIEF, sem correr o risco de um esvaziamento teórico-prático?

Nos Quadro 22, Quadro 23 e Quadro 24, organizei três grupos de sentidos a partir do material, produzido no questionário *on-line* e organizado em recorrências: (1) formação continuada e teoria-prática: a preponderância da prática; (2) formação continuada relacionada ao cotidiano da sala de aula e aos conteúdos específicos; (3) formação continuada relacionada à contextualização e à realidade da escola.

#### Quadro 22 - Formação continuada e teoria-prática: a preponderância da prática

“Que sejam **baseadas na realidade da sala de aula, não apenas a teoria**. Penso que a pessoa palestrante sempre precisa ter passado pela docência para que conheça realmente o que diz. **Deve trazer a prática**, vivências de sucesso e o que não deu certo também” (PAIEF1, grifos meus).  
 “[...] Uma formação **baseada em teoria não funciona na prática** (PAIEF22, grifos meus).  
 “Troca, escuta e a **prática**” (PAIEF29, grifos meus).  
 “**Atividades práticas**” (PAIEF37, grifos meus).

Fonte: Material de pesquisa (questionário 2020-2021).



Nesse grupo de sentidos, organizado a partir do questionário *on-line*, é possível ver a preponderância da prática, talvez por ser considerado que os cursos que são ofertados sejam meramente fantasiosos e distantes de suas necessidades. Nos encontros do LABDOC-AIEF, propusemos um entendimento mais ampliado sobre teoria-prática, a partir da discussão coletiva de textos, da experimentação e da sistematização dos saberes das pesquisadoras da escola, oportunizando que elas signifiquem o que fazem em suas salas de aula, entendendo que “[...] junto com qualquer prática — ou, para dizer em termos mais técnicos: imanente a qualquer prática — existe sempre uma teorização, por mais obscura e indefinida que ela se apresente para os olhares menos acostumados com essas questões epistemológicas” (Veiga-Neto, 2015, p. 118).

De certa forma, nessa relação de “[...] imanência, mas também de contingência, entendemos que a experiência da docência é fabricada nas diversas relações consigo mesmo e com os outros, no espaço/tempo da universidade e no espaço/tempo da escola” (Boff; Bahia, 2021, p. 821). Por outro lado, essa pode ser uma forma de as professoras falarem da objetividade nas formações, o que não é o mesmo que estar reivindicando a preponderância da prática. Nesse sentido, concordamos que é necessária uma ampliação de seus repertórios, para além de somente participar de formações, no caso dos AIEF, sobre alfabetização e conteúdos específicos.

Os dois grupos a seguir dizem respeito às expectativas das professoras e também estão articulados a essa mesma relação com a formação continuada: (1) relacionada ao cotidiano da sala de aula e aos conteúdos específicos; e (2) relacionada à contextualização e à realidade da escola, conforme explicitados nos Quadro 23 e Quadro 24.

Quadro 23 - Formação continuada relacionada  
ao cotidiano da sala de aula e aos conteúdos específicos

“Formação que seja voltada ao **trabalho específico do professor**” (PAIEF13, grifos meus).  
 “Reflexões sobre **o fazer em sala de aula**” (PAIEF14, grifos meus).  
 “Que a formação seja objetiva e agregue conhecimentos relevantes na constituição da minha bagagem profissional e pessoal, e **que possam ser utilizados nas minhas práticas pedagógicas na sala de aula** ou no ensino remoto” (PAIEF15, grifos meus).  
 “**Ter relação com a área que atuo**” (PAIEF19, grifos meus).  
 “Atualização acadêmica baseada em estudos recentes que agreguem à **prática pedagógica, informações pertinentes e atuais**. Repensar e ampliar perspectivas de visão e atuação são fundamentais” (PAIEF21, grifos meus).  
 “Troca de experiências, **trabalhar a realidade da sala de aula**, as dificuldades e desafios. [...]” (PAIEF22, grifos meus).  
 “Assuntos que **te acrescentam na sala de aula, na nossa vida diária escolar!** [...]” (PAIEF28, grifos meus).  
 “Estar **conectada com a realidade da nossa prática docente**” (PAIEF12, grifos meus).  
 “**A ligação com a prática de sala de aula, reflexão/ação**” (PAIEF32, grifos meus).

“Assuntos e ideias que **podemos levar para dentro da sala**” (PAIEF50, grifos meus).  
 “Que sejam **relacionadas com as práticas da escola [...]**” (PAIEF53, grifos meus).  
 “Que seja assunto **relacionado ao que estamos trabalhando**” (PAIEF58, grifos meus).

Fonte: Material de pesquisa (questionário 2020-2021).

Nesse grupo de sentidos, observei que os professores reivindicavam um olhar mais atento para a sala de aula, para o cotidiano e para as demandas específicas da docência, características que as muitas pesquisas vêm chamando de formação a partir das necessidades dos professores e dos alunos (García, 1999; Ferraço, 2008; Bahia, 2020; entre outros). De acordo com García (1999, p. 26), a formação continuada precisa possibilitar “[...] aos professores adquirir ou aperfeiçoar seus conhecimentos, habilidades, disposições para exercer sua atividade docente, de modo a melhorar a qualidade da educação que seus alunos recebem”. Nesse sentido, torna-se importante também considerar que neste grupo os professores trazem a relevância de formações voltadas aos conteúdos específicos dos AIEF, isto é, o conhecimento que os professores precisam não só dominar, mas também saber ensinar.

Nesse sentido, como pensar uma (de)formação continuada, que a partir dos experimentos realizados na escola possa ressignificar a forma como os professores entendem a teoria-prática? No Quadro 24, organizei um grupo de sentidos sobre o desejo de que a formação continuada seja contextualizada e de acordo com a realidade da escola.

#### Quadro 24 - Formação continuada relacionada à contextualização e à realidade da escola

“Ter uma **prática condizente com a realidade em que estamos inseridos**” (PAIEF6, grifos meus).  
 “**Próximo da realidade**” (PAIEF8, grifos meus).  
 “Estar de acordo com a **realidade atual da educação**” (PAIEF25, grifos meus).  
 “A formação tem que **conversar com a realidade da escola em que atuo, caso não seja possível, deve ao menos oferecer situações em que seja possível fazer adaptações**” (PAIEF38, grifos meus).  
 “Direcionadas **à realidade escolar**” (PAIEF45, grifos meus).  
 “A relação do assunto **com a realidade da escola**” (PAIEF49, grifos meus).  
 “Assunto que pode se colocar em **prática na realidade em que estamos inseridos**” (PAIEF51, grifos meus).  
 “Que venha ao encontro **com as nossas necessidades e realidades**” (PAIEF59, grifos meus).

Fonte: Material de pesquisa (questionário 2020-2021).

Nesse grupo também identifiquei que os professores apontam a necessidade de contextualização com foco na realidade dos professores, alunos e escola. Essa realidade pode ser o entorno da escola, da realidade social entre outras possibilidades. De acordo com Fabris (2014, p. 128), o discurso da realidade se tornou um imperativo “[...] nas práticas pedagógicas dos professores de muitas escolas do Brasil”.

Em outras palavras, *a realidade* tem se constituído em um princípio fundamental quando professores desejam dar às práticas pedagógicas um sentido de maior significado, de maior vinculação com o contexto dos sujeitos, quase sempre avaliadas como práticas de maior qualidade no ensino e nas aprendizagens escolares, especialmente quando os contextos são aqueles de maior vulnerabilidade social (Fabris, 2014, p. 131-132, grifo da autora).

Assim, foi possível perceber que os enunciados que atribuem materialidade à formação continuada de professores constituem e indicam o exercício de uma prática discursiva e não discursiva. É possível também considerar que a própria palavra prática tenha se esvaziado de seus diversos significados, mas o que busquei mostrar é que, para os professores, a formação continuada é mais efetiva quando há a preponderância do que chamam prática — prática essa que considere a realidade e que se afaste do que chamam de “teoria”, isso a partir de uma visão dicotômica de mundo, o que é colocado em circulação no que Foucault chama de *ordem do discurso*. Nesse sentido, de acordo com Costa (2020, p. 10),

[...] não existe, portanto, a “realidade” do professor em formação. Essa realidade se situa na irrupção de práticas que produzem determinados objetos que “trazem em si” e que obedecem a um certo “regime de verdade”. Sendo assim, é possível afirmar que o objeto “[...] é inteiramente constituído por relações discursivas. [...]” (Rouanet, 2008, p. 112). O professor, como sujeito do enunciado, enuncia uma verdade em uma determinada contingência histórica.

Isso nos mostra uma matriz forte da formação no realismo pedagógico, o que Fabris (2014) chamou de *imperativo pedagógico da realidade*, e está na ordem do fazer. Essa matriz também foi produzida pela própria Universidade no afã de trabalhar o aprofundamento das teorizações, deixando de significar esses conhecimentos produzidos na escola. Podemos ver na história da educação que isso tem se modificado, mas sempre com a preponderância da teoria ou da prática de forma a hierarquizá-las. Essa cultura formativa que reforça a dicotomia teoria-prática, esse imperativo, vai se tornando um mandamento, no qual as boas docências ou ações docentes consideradas relevantes só seriam excelentes se atreladas ao realismo pedagógico. Fabris (2014) salienta que os espaços de maior vulnerabilidade social são os que mais são afetados por esse entendimento, pois fragilizam os conhecimentos, limitando-os à realidade dos alunos e ao entorno da escola. Isso dificulta a expansão do conhecimento e do repertório dos alunos.

Essas análises preliminares nos ajudaram a construir as propostas do LABDOC, pois essas questões da formação continuada que foram abordadas ainda no meu projeto de Tese, foram trabalhadas no quinto encontro do LABDOC-AIEF - fase 2 (2023), realizado no dia 28 de agosto de 2023, quando apresentei os resultados preliminares da Tese e buscamos pensar

juntas esses entendimentos sobre teoria-prática. Depois da apresentação da pesquisa, fizemos duas perguntas:

- (1) Quais formações que já realizaram fizeram sentido em suas docências? Por quê?
- (2) Quais formações em que participaram não fizeram sentido e por quê?

Organizei no momento de experiência coformativa o que as pesquisadoras trouxeram. Optei por trazer, no Quadro 25, o momento completo para que o leitor possa acompanhar todos os diálogos entre as pesquisadoras. Após, farei a análise, selecionando excertos.

#### Quadro 25 - Sobre a formação continuada:

*“o papel aceita tudo, não é? Quero ver na vida real”*

**Pesquisadora da Escola - AIEF20:** Eu confesso que eu fiz algumas formações, que eu até acharia que seriam bem bom **se eu tivesse prestado atenção** ou na sala na TV. Mas ficava ali tomando um chimarrão e conversando com a família e daí não prestava atenção. Sei lá. **Fazia porque tinha que fazer.**

**Pesquisadora da universidade 3:** Isso principalmente no período pandêmico Pesquisadora da Escola - AIEF20, não é?

**Pesquisadora da Escola - AIEF20:** Isso, no período da pandemia, foi bastante.

**Pesquisadora da universidade 2:** [...] **tem formações que marcam a gente**, que a gente nem precisa pegar o certificado. Eu lembro dela porque aquilo fez sentido para mim. Essas formações que a gente fez, só por fazer, ou correndo, ou fazendo outra coisa, essas não marcam a gente, daí para a gente lembrar ou saber, a gente tem que realmente rememorar ou ver se a gente anotou alguma coisa. **Normalmente a gente não anotou nada**, não é?

**Pesquisadora da Escola - AIEF20:** Sim, eu geralmente anoto. Eu lembro, assim, que na época da pandemia, foi logo quando eu entrei em São Leopoldo, que eu vim da educação infantil. E daí em São Leopoldo eu fui para as séries iniciais, **então eu tinha muita preocupação em não prejudicar nenhuma criança. Tipo assim, será que eu vou saber? Uma coisa é fazer a faculdade, eles te ensinarem, outra coisa é o dia a dia**, não é? Então, eu tinha muito receio disso, e eu lembro que eu fiz, paguei até uns cursos, assim, umas formações sobre alfabetização. **E daí, tipo assim, às vezes pensava durante o curso, a pessoa explicando como é que faz, como é que não faz. Daí eu disse: “Tá, mas isso aí eu já sei. Sei que é assim, mas como é que é, a prática? Como é que é, sabe?”**.

Então, teve coisas boas também, mas assim, tipo aquelas [formações] que eu queria, entendeu? Que eu me interessava, eu ia atrás, eu peguei e fui atrás, **eu quero fazer isso aqui**. Agora coisas às vezes que dão uma proposta para mim, para falar sobre alguma coisa aleatória... **que um tema que talvez não me prenda**, entendeu? Eu não consigo ficar fixa, assim, prestar atenção, isso e aquilo. Porque ali na escola que eu trabalho tem bastante assim, umas lives, umas coisas assim sobre a cultura africana, sabe? Que às vezes a gente tem que estudar. Eu presto atenção e tudo, assim, mas não é aquele tema que me atrai para mim ir mais afundo, entende?

**Pesquisadora da Universidade 2:** Aham. Então essas acho que todas nós vivemos, e a pandemia meio que explodiu essas formações em lives e essa necessidade de cumprir a carga horária de formação. [...]

**Pesquisadora da Escola - AIEF20:** Sim. **Mas a gente tem que tipo assim, ficou aquele ponto de interrogação. Aquela dúvida, não dá nem para perguntar, não é? Para tipo assim: “Tá, eu não entendi dessa forma. Fala de novo, explica de novo”. Aí, como?**

**Pesquisadora da Universidade 2:** Aham. **Ou eu penso diferente, não é?**

**Pesquisadora da Escola AIEF22:** E quando é um **tema motivacional ainda, que é quase um coach falando.**

**Pesquisadora da Universidade 1:** Aí, eu não tinha pensado nisso, mas essas são as que mais me desafiavam.

**Pesquisadora da Escola - AIEF22:** Essas além de eu não escutar, eu passo raiva.

**Pesquisadora da Escola - AIEF20:** Uma coisa, assim, **que eu fico indignada, doida, aquelas de modelos de alfabetização, jogos, essas coisas. Daí eles estão dando o exemplo lá e daí eles mostram aplicando lá em uma sala de com dois, três alunos, crianças, sabe? E eu penso: “Ah, muito lindo, mas quero ver fora do papel. O papel aceita tudo, não é? Quero ver na vida real, os 25 na sala, tu vais fazer isso?” Sabe? Eu fico indignada, não é?**

Fonte: Material de pesquisa (LABDOC-AIEF, 2023).

Podemos ver nesse momento que a falta de tempo para formação é colocada como um dos fatores para não “aproveitar” da melhor forma os cursos, *lives*, palestras das quais participam. Também é apontada a ideia de fazer só porque tinha de fazer. Quando da pandemia, na Rede Municipal de Educação de São Leopoldo/RS, os professores tiveram que cumprir a sua carga horária com formações de livre escolha ou indicadas pela SMED; depois preenchiam um formulário com o tema e o horário<sup>112</sup>.

As formações que foram consideradas marcantes pelas participantes foram aquelas em que elas tinham o desejo de fazer ou que tinham uma necessidade específica a ser “suprida”, como nos relata a Pesquisadora da Escola - AIEF20:

*e daí em São Leopoldo eu fui para as séries iniciais, então eu tinha muita preocupação em não prejudicar nenhuma criança. Tipo assim, será que eu vou saber? Uma coisa é fazer a faculdade, eles te ensinarem, outra coisa é o dia a dia, não é? Então, eu tinha muito receio disso, e eu lembro que eu fiz, paguei até uns cursos, assim, umas formações sobre alfabetização.*

Porém, mesmo os cursos dos quais elas escolhiam participar, muitas vezes, não faziam sentido em sua docência. “E daí, tipo assim, às vezes pensava durante o curso, a pessoa explicando como é que faz, como é que não faz. Daí eu disse: “Tá, mas isso aí eu já sei. Sei que é assim, mas como é que é a prática? Como é que é, sabe?” (Pesquisadora da Escola - AIEF20). O desejo por uma formação “[...] que mostre como faz na prática” foi reforçado nos encontros do LABDOC-AIEF, e foi uma oportunidade para discutirmos com as pesquisadoras da escola os entendimentos sobre teoria-prática e sobre a possibilidade de pensar em uma outra cultura formativa. Buscamos problematizar esses entendimentos dicotômicos nos encontros, tanto historicizando as condições de possibilidade para pensarmos como pensamos a formação continuada de professores, quanto analisando como elas têm significado as formações das quais participam.

Existem algumas condições de possibilidade para que esse entendimento dicotômico seja recorrente nas respostas das professoras. Conforme já explicitado, essa questão da teoria-prática não é algo novo na área da formação de professores, pois, na história brasileira das licenciaturas, na denominada fórmula 3+1<sup>113</sup>, já se via essa dicotomia, primeiramente pela

<sup>112</sup> Os professores da Rede Municipal de Educação de São Leopoldo/RS foram orientados a assistir a *lives* e depois deveriam preencher um formulário com o título, carga horária e informar um resumo. A SMED também enviou vídeos de tutoriais que ensinavam a usar os aplicativos, que seriam utilizados no retorno às aulas no modo *on-line*.

<sup>113</sup> A fórmula 3+1 era organizada em “[...] três (3) anos de formação dita específica e um (1) ano de formação pedagógica. Nesse modelo curricular, a responsabilidade de formar o professor se concentrava nas chamadas matérias pedagógicas, como: Didática, Psicologia, Sociologia e, em alguns casos, Filosofia e Antropologia” (Fernandes; Cunha, 2013, p. 52).

preponderância da teoria sobre a prática. De acordo com Fernandes e Cunha (2013, p. 52), nesse modelo curricular “[...] assumiam-se alguns pressupostos básicos que envolviam o primado da teoria sobre a prática, quando os estudos teóricos vinham antes da prática e o estágio, no final do curso, era visto como um momento de aplicação da teoria na prática”.

Embora as Diretrizes Curriculares de 2001 e 2002 tenham sido uma tentativa de superação da proposta anterior quando propuseram a “[...] inserção no campo profissional desde o início da formação, incluindo o estágio curricular supervisionado a partir da metade do curso [...]” (Fernandes; Cunha, 2013, p. 53), ainda podemos perceber que há uma clara separação, pois a tentativa é de algum modo privilegiar a teoria ou a prática na formação. Nesse sentido, as autoras fazem uma ressalva, explicando que “[...] ao afastar-se da proposta que privilegia a teoria sobre a prática, corre-se o risco de retirar a reflexão crítica dos processos de formação de professores, podendo ocorrer sua desintelectualização” (Fernandes; Cunha, 2013, p. 53). Essa é uma das condições de possibilidade para que até hoje a formação inicial e continuada, muitas vezes, seja pensada a partir dessa visão dicotomizada e hierarquizada entre teoria-prática. “O desafio é tomá-las como totalidade, como faces indissociáveis do ato de conhecer” (Fernandes; Cunha, 2013, p. 55).

Por outro lado, mais contemporaneamente, temos observado uma inversão de posição, com celebração da dimensão prática. De acordo com Libâneo (2022), uma das condições para essa exacerbação da “prática” se dá pelo surgimento das metodologias ativas, que

[...] no final do século XIX veio responder ao contexto concreto da industrialização no qual a ênfase na prática se devia aos novos requisitos da produção, inclusive a cooperação, visando a adequação do processo educativo das crianças e jovens às novas formas de trabalho no capitalismo. Presentemente, no século XXI, outras importantes mudanças explicam o realce dado a elas no Ensino Superior e na Educação Básica como as que ocorrem nos processos de produção, nas novas formas de organização do trabalho, na disseminação das tecnologias digitais, que afetam as formas de socialização da infância e da juventude, incluindo seus modos de aprender. Se, por um lado, esses fatores levam buscar novas práticas pedagógicas, por outro, é notório o reducionismo pedagógico e o caráter instrumental com que vêm sendo encaradas as metodologias ativas no âmbito das instituições privadas de ensino e em setores das instituições públicas (Libâneo, 2022, p. 111).

Esse reducionismo pedagógico também pode levar ao chamado “tarefismo”, “ativismo”, sem problematização e fundamentação. Em outras palavras, ações que não potencializam o conhecimento, a partir de um entendimento de indissociabilidade teoria-prática.

Ao analisar esse primeiro material, perguntei-me: será que os resultados das pesquisas sobre formação continuada têm surtido efeito na escola? Será que não precisaríamos “escutar” os professores e de certa forma pensar formações que realmente impactem a sua docência?



Formações das quais efetivamente eles façam parte e nas quais tragam suas experiências para discussão?

Esse foi um dos desafios do LABDOC-AIEF, que buscarei mostrar em funcionamento nas análises das duas fases (2022 e 2023). Meu foco nas análises preliminares ao laboratório foi mapear e de certa forma “escutar” essas expectativas dos professores e pensar como a formação em laboratório poderia possibilitar que os participantes significassem, a partir dos experimentos, suas ações cotidianas na escola (planejamento, avaliação, organização das aulas, modos de alfabetização, relação com os alunos e com os outros colegas) e pudessem sistematizá-las, ao mesmo tempo que a teorização discutida seria a fundamentação, nesse processo inseparável de “cabeça e mão”<sup>114</sup> (Sennett, 2013).

A partir desse entendimento, é possível propor uma (de)formação continuada como forma de vida, inspirada na artesanaria? Poderíamos pensar nesses professores pesquisadores como artesãos intelectuais? É possível pensar em docentes como artesãos e não apenas como consumidores das formações? É possível desenvolver uma habilidade artesanal, a partir de um entendimento de formação que não dicotomize a teoria-prática?

Entendendo o desenvolvimento dessa habilidade como “um impulso a fazer um trabalho bem-feito”, estes foram alguns dos desafios: não reforçar, no LABDOC-AIEF, essa dicotomia, mas principalmente não esvaziar a formação, para que ela simplesmente atendesse às demandas apontadas pelas professoras, optando por apresentar apenas atividades consideradas “práticas” ou “receitas prontas” replicáveis na escola, como os apostilamentos, os planos prontos comprados pela internet, e os bancos de “boas práticas” que têm funcionado como modelos que podem ser facilmente acionados e colocados em execução, sem considerar quem são os alunos, onde vivem, que necessidades possuem, uma captura da lógica acelerada de mercado.

---

<sup>114</sup> Sennett (2013) faz uma importante contribuição nesse sentido, ao responder a Hannah Arendt ao contrapor sua visão sobre o trabalho e a atividade humana. Sennett argumenta que Arendt subestima o valor do trabalho manual e do artesanato em sua distinção entre labor (trabalho repetitivo e rotineiro) e ação (atividade política e criativa). “A compreensão do processo interior de desenvolvimento na prática de um ofício, das fases através das quais o artífice se aperfeiçoa, pode infirmar a convicção de Hannah Arendt de que o *Animal laborens* é cego” (Sennett, 2013, p. 329). Nesse sentido, Sennett (2013) critica a autora, que foi sua professora, por idealizar a esfera pública da política e da ação enquanto desvaloriza o trabalho manual e “prático”. O autor vê essa visão elitista como desconectada das realidades do trabalho e da vida cotidiana. Ele argumenta que essa distinção entre labor e ação, negligencia a importância do trabalho manual e do artesanato na formação do caráter humano e na compreensão da relação entre indivíduos e o mundo material, enfatizando a importância de reconhecer e valorizar todas as formas de trabalho e atividade humana como parte integrante da experiência humana e da construção da sociedade. E, ao “[...] servir-se da metáfora da artesanaria para pensar no trabalho na sociedade atual, [...] propõe novas relações entre o ‘pensar’ e o ‘fazer’”. Isso significa que, do ponto de vista formativo, as pessoas aprendem muito sobre si mesmas na medida em que se dedicam ao seu trabalho” (Silva, 2015, p. 101).



Isso se diferencia das formações que marcam, mobilizam, sistematizam e que reverberam nas docências. Como destacou a Pesquisadora da Universidade 2:

*[...] têm formações que marcam a gente, que a gente nem precisa pegar o certificado. Eu lembro dela porque aquilo fez sentido para mim. Essas formações que a gente fez só por fazer, ou correndo, ou fazendo outra coisa, essas não marcam a gente, daí, para a gente lembrar ou saber, a gente tem que realmente rememorar ou ver se a gente anotou alguma coisa. Normalmente a gente não anotou nada, não é?*

Ela se refere à diferença que há entre essas formações cuja razão é o certificado; e formações que não consideram o professor como um consumidor, mas como um artesão de sua docência.

Ao articular esses materiais, pude perceber que uma das grandes dificuldades do LABDOC foi articular as expectativas dos professores sobre a formação em laboratório e as propostas (de)formativas que propusemos. Mesmo com discursos que pediam formações mais participativas e próximas da escola, a maioria das professoras que se inscreveram e não permaneceram ainda tinha a expectativa de uma formação mais passiva, flexível e que não demandasse muito tempo para sua realização.

Na próxima seção, apresento a possibilidade de pensar de outros modos a formação continuada, a partir do conceito de (de)formação continuada como forma de vida, e da criação de uma outra cultura formativa.

### **5.1.1 Sobre um outro tipo de formação: “será que é possível mudar a cultura da formação continuada?”**

*Então, para finalizar o encontro de hoje, a gente quer fazer uma pergunta para vocês e deixar para vocês pensarem e conversarem com a gente também. Será que é possível mudar a cultura da formação continuada? E isso não é uma questão que se muda do dia para a noite, a gente não muda ou propõe outra cultura formativa do dia para noite. [...] Assim como a Pesquisadora da Escola - AIEF20, eu também gostaria que tivessem outras professoras aqui, porque outras escolas também poderiam ser mobilizadas. [...] Será que é possível mudar essa perspectiva mais passiva de formação? Essa perspectiva de: “Ah, é só mais uma formação”, “Eu quero só mais um certificado”, ou “Ah, eu não quero participar porque eu estou cansada ou estou fazendo outra coisa, não é? “Estou limpando minha casa, enquanto eu estou fazendo a formação”. Então essa é a questão que a gente quer deixar como central. Será que é possível mudar a cultura da formação continuada? (Pesquisadora da Universidade 2).*

“Será que é possível mudar a cultura da formação continuada?” (Pesquisadora da Universidade 2). Esse questionamento foi importante para que abordássemos esses entendimentos sobre a formação continuada, e que a participação nas formações só nos toca a

partir da forma como nos relacionamos com ela, como vivenciamos aquele momento e em relação ao tempo que disponibilizamos para isso. Essa era uma das formas que escolhemos para exercitar o pensamento, levantar perguntas *“Será que é possível mudar essa perspectiva mais passiva de formação?”* (Pesquisadora da Universidade 2).

Uma outra cultura de (de)formação continuada como forma de vida docente tem esse movimento como parte importante da constituição da docência, para além de cumprimento de demandas ou mais um certificado para a carga horária. É uma forma de vida, é o modo como vivemos e faz parte do modo como entendemos o mundo, como nos relacionamos com o conhecimento, conosco mesmo e com os outros. Formações que se transformem e deformem em experiência: *“[...] tem formações que marcam a gente, que a gente nem precisa pegar o certificado. Eu lembro dela porque aquilo fez sentido para mim”* (Pesquisadora da Universidade 2).

Os momentos de experiência coformativa que selecionei mostram tanto a nossa intervenção, como pesquisadoras da universidade: com as perguntas, com o nosso posicionamento por meio dos autores e de nossas experiências. Muitas vezes, tivemos que fazê-las (re)pensar sobre os seus entendimentos e colocá-los sob suspeita. Esses momentos mostravam tanto os desafios da formação continuada, quanto as potencialidades de suas experiências formativas.

Esses são movimentos que marcam os títulos que dão respostas as tuas perguntas...Essa outra cultura pode ser apenas uma pequena fissura, quando propomos no laboratório uma formação aberta ao diálogo, à pergunta e ao exercício do pensamento. Como nos diz a Pesquisadora da Escola - AIEF20, nas formações, muitas vezes, não há espaço para dúvidas: *“sim. Mas a gente tem que, tipo assim, ficou aquele ponto de interrogação. Aquela dúvida, não dá nem para perguntar, não é? Para, tipo assim: “Tá, eu não entendi dessa forma. Fala de novo, explica de novo”. Aí como?”*.

Ao analisarmos a narrativa das pesquisadoras, percebemos que houve um espaço para perguntas, para questionar quando ocorre um pensamento divergente e ou, mesmo para se sentir pertencente ao grupo e se abrir, pelo processo coformativo, uma atitude que não é comum nas formações que costumam realizar. Podemos ver esses movimentos: *“eu confesso que eu fiz algumas formações, que eu até acharia que seriam bem bom se eu tivesse prestado atenção. [...] Fazia porque tinha que fazer. [...]”* (Pesquisadora da Escola AIEF20); *“Eu não tinha pensado nisso [...]”* (Pesquisadora da Universidade 2); *“Essas [formações motivacionais] além de eu não escutar, eu passo raiva”* (Pesquisadora da Escola - AIEF22); *“[...] eu fico indignada,*

*doida, com aquelas de modelos de alfabetização, jogos, essas coisas”* (Pesquisadora da Escola - AIEF20).

Essa pequena fissura no “sistema” da formação continuada é possível porque, na revisão de literatura e no laboratório, pudemos ver que há outras propostas de formações mais dialógicas com a escola e que têm nos professores da escola parte importante e ativa, não apenas ouvintes e consumidores da formação. Considero que existe espaço para todos os tipos de formação continuada, mas o que as pesquisas têm mostrado é que há um desejo maior por formações com participação e contextualização com as demandas escolares. Segundo Nóvoa *et al.* (2011, p. 536),

é necessário recusar o consumismo de cursos, seminários e ações que caracteriza o atual mercado da formação sempre alimentado por um sentimento de desatualização dos professores. A única saída possível é o investimento na construção de redes de trabalho coletivo que sejam o suporte de práticas de formação baseadas na partilha e no diálogo profissional.

Mais do que saber como as pesquisadoras entendiam a teoria-prática meu objetivo foi problematizar e mostrar como no laboratório foi possível movimentar a discussão, usar certas ferramentas para que exercitassem o pensamento, perguntassem, refletissem e rememorassem as formações em que já participaram. E a partir desse processo mostrar algumas deformações no modo como entendem e significam a formação continuada, pois a cada encontro, cada intervenção, elas foram criando outras possibilidades de compreensão da teoria-prática. Até porque vimos que, mesmo com esse tipo de proposta dialógica e participativa, a adesão e continuidade ainda foram questões que tivemos que avaliar. Como nos traz a Pesquisadora da Universidade 2:

*assim como a Pesquisadora da Escola - AIEF20, eu também gostaria que tivessem outras professoras aqui, porque outras escolas também poderiam ser mobilizadas. [...] Será que é possível mudar essa perspectiva mais passiva de formação? Essa perspectiva de: “Ah, é só mais uma formação”, “Eu quero só mais um certificado”, ou “Ah, eu não quero participar porque eu estou cansada ou estou fazendo outra coisa, não é?” “Estou limpando minha casa, enquanto eu estou fazendo a formação”. Então essa é a questão que a gente quer deixar como central. Será que é possível mudar a cultura da formação continuada?*

Penso que temos que movimentar nas formações o sentido de indissociabilidade teoria-prática em cada espaço, seja na universidade, seja na escola, nas organizações formadoras, seja em outros espaços em que estamos desenvolvendo processos formativos. Será que é possível mudar a cultura da formação continuada? Será que é possível pensar em outros caminhos,

outros rumos para a formação? De acordo com Veiga-Neto (2006), a atitude hipercrítica pode ser uma possibilidade de constituirmos outros regimes, outras ordens, outras culturas.

Claro que, numa tal perspectiva, esse “mudar o rumo das coisas” jamais será feito a partir de algum modelo ideal a guiar nossos pensamentos e nossas ações, mas sim a partir da própria analítica da situação em que nos encontramos. Isso não significa que as nossas ações para a mudança são erráticas, fortuitas; não significa, muito menos, que “vale tudo”. Ao contrário, a prática da hipercrítica implica, necessariamente, um “dar razões” segundo um regime de verdade que faça sentido numa determinada ordem discursiva (Veiga-Neto, 2006, p. 88).

Se as culturas formativas são invenções, logo há possibilidade de criarmos outras culturas, alterando verdades que nos subjetivam como professores e pesquisadores. Se buscarmos

[...] alterar o regime e a ordem vigentes — e muito frequentemente devemos empreender esforços nesse sentido —, devemos lutar para constituir um outro regime e, com isso, alterar os sentidos que nos conferiram ou que nos impuseram e que até agora nos subjetivaram dessa ou daquela maneira (Veiga-Neto, 2006, p. 88).

Outra questão que também subjetiva a forma como os professores se relacionam com a formação continuada é o que foi apontado pelas Pesquisadoras da Escola - AIEF22: “*e quando é um tema motivacional ainda, que é quase um coach falando*”. São as formações apenas motivacionais ministradas por “*coaching* educacionais”, que, em muitos casos, nem são da área da educação, ou palestrantes no estilo *stand up comedy*, que apenas fazem comédia com o que acontece nas escolas, ou palestrantes midiáticos, que muitas vezes trazem exemplos “utópicos,” com turmas muito pequenas, ou em contextos que estão muito além das condições da escola pública. Como nos apresenta a Pesquisadora da Escola - AIEF20:

*daí eles estão dando o exemplo lá e então eles mostram, aplicando lá em uma sala de aula com dois, três alunos, crianças, sabe? E eu: “Ah, muito lindo, mas quero ver fora do papel. O papel aceita tudo, não é? Quero ver na vida real, os 25 na sala, tu vais fazer isso?”. Sabe? Eu fico indignada.*

Nesse sentido, podemos ver várias formas de pensar teoria-prática na formação continuada, quando elas trazem que “*na universidade/formação é uma coisa e na sala de aula é outra*”, quando elas mostram que as formações “*não fazem sentido ou estão fora de uma realidade de escola pública*” e quando elas falam que os “*professores palestrantes não mostram como isso pode ser feito na escola*” e comparam a teoria como o “papel” que aceita tudo, mas que na prática não funciona. Isso seria a fantasia que foi apontado no início deste subcapítulo? Não seriam esses os discursos que reforçam essa dicotomização?

O entendimento de teoria-prática tem se esvaziado, em especial, na formação continuada de professores, que tem reverberado uma visão dicotômica, ou de uma aplicação imediata. Nesse sentido, há um desejo de que tudo seja prático, utilitarista, em que não há espaço para “fabulação ou fantasia”. De acordo com Lenoir (2016, p. 159), ao analisar as ciências da educação “[...] e seu desvirtuamento em função de valores utilitaristas, [...] o utilitarismo remete à busca de interesses individuais que enfatizam a dimensão econômica como único vetor do comportamento humano e que sua difusão prioriza valores mercantis [...]”. Essa lógica esvazia as múltiplas dimensões da formação e da docência.

Assim como o pensamento de senso comum e a concepção utilitarista estimam que a teoria – dizemos igualmente a conceitualização – não é “prática”, alguns consideram que as ciências da educação são sem valor, sem utilidade instrumental. Eles se apoiam nesta tendência que não considera a formação e a pesquisa a não ser pelo critério único dos seus impactos e de sua eficiência nas práticas, visão tão fragmentada quanto redutora que, obcecada pelas dimensões empíricas e, sobretudo, operatórias, refuta a necessidade de conceitualizar a realidade, como se esta pudesse ser revelada imediatamente apenas com um olhar de observador (Lenoir, 2016, p. 164).

Entendo que a (de)formação continuada também pode possibilitar um exercício do pensamento, desnaturalizar verdades cristalizadas na cultura da formação e com isso produzir mudanças na docência e na sala de aula. Isso porque uma dimensão não se dá sem a outra, ou quando uma dimensão parece não estar presente, ela está potencializando e constituindo a outra (Boff, 2019). “Engendrados nas discursividades deste tempo, os significados de teoria e prática ressoam de uma racionalidade que concebe essas duas dimensões de forma polarizada e hierarquizada” (Boff; Bahia, 2021, p. 813).

No nosso grupo de pesquisa, temos discutido e estudado o que seria essa prática que tanto atrai essas professoras. Lembrando as nossas dificuldades de início de carreira, talvez, tenhamos algumas respostas. Pensamos que o “jeito de fazer”, aquilo que nomeiam de prática, é o saber-fazer para ensinar. De acordo com Oliveira (2015, p. 171), essa seria “[...] uma ética do saber-fazer, do fazer bem-feito. Talvez seja possível afirmar que essa ética do saber-fazer é resultante de um esforço para desconstruir a dicotomia teoria e prática, presente [...] também no âmbito da Pedagogia e da formação de professores no Brasil”.

Portanto, o que elas estão a reivindicar são os conhecimentos específicos desdobrados nos conhecimentos pedagógicos para que os alunos aprendam – a ler e escrever, espaço, tempo, ciências naturais, matemática – de uma forma que pesquisem, estudem, realizem atividades e possam aprender juntas. Assim, defendemos que cada escola possa ser um laboratório de formação com seus professores, bem como as universidades possam ser também esse espaço

de interlocução e que as trocas entre professores com especificidades das áreas de conhecimento e níveis de ensino possam acontecer nas próprias escolas.

Para tanto, o currículo e os tempos e espaços da escola precisariam ser outros, para que uma outra cultura formativa pudesse ser gestada em cada escola. Além disso, colegas pesquisadores dessas áreas também deveriam estar presentes para pensar sobre as necessidades formativas de cada grupo. Nesse sentido, a relação com as universidades se tornaria muito mais significativa. Só é possível pensar em uma formação como (de)formação a partir de uma outra cultura formativa. Como observamos nos primeiros encontros do laboratório, há grande dificuldade de as professoras se enxergarem como pesquisadoras da escola, por esse motivo abordamos no Encontro Geral e no quinto encontro do LABDOC-AIEF o tema da cultura formativa, buscando entender como as pesquisadoras da escola entendem e significam as formações nas quais já participaram. Em nosso grupo específico, utilizamos três perguntas disparadoras para a discussão: (1) quais formações realizadas fizeram sentido em suas docências? Por quê?; (2) quais formações nas quais participaram não fizeram sentido e por quê?; (3) quais sugestões dariam para os formadores que propõem e conduzem a formação continuada de professores dos AIEF? No Quadro 26, organizei o entendimento das pesquisadoras da escola para esses questionamentos.

Quadro 26 - Sobre as formações nas quais participaram e suas expectativas:

*“eu quero que a minha vivência seja acolhida também, eu quero que as experiências que eu vivi, sejam elas do senso comum, sejam elas padrão, sejam elas de disruptivas, mas elas precisam andar junto comigo”*

**Pesquisadora da universidade 2:** Então, para finalizar o encontro de hoje, a gente quer fazer uma pergunta para vocês para vocês pensarem, conversarem com a gente também. **Será que é possível mudar a cultura da formação continuada? E isso não é uma questão que muda do dia para a noite, a gente não muda ou propõe outra cultura formativa do dia para noite. [...] Será que é possível mudar essa perspectiva passiva de formação?** Essa perspectiva de: “Ah, é só mais uma formação”, “Eu quero só mais um certificado”, ou “Ah, eu não quero participar porque eu estou cansada ou estou fazendo outra coisa. Outra coisa, “estou limpando minha casa enquanto eu estou fazendo a formação”. Então essa é a questão que a gente quer deixar como central. **Será que é possível mudar a cultura da formação continuada?**

Então, a nossa atividade de hoje é uma atividade bem simples, não vai ter uma dinâmica fora do laboratório. Vocês não vão precisar sair ou abrir o Padlet. A gente pensou mesmo em ser uma coisa hoje aqui dentro do nosso ambiente.

Então vou passar para a pesquisadora da universidade 3 que vai trazer as perguntas. Então, **e na segunda-feira, a formação que eu fiz hoje faz sentido? Essa é uma pergunta que eu gosto de fazer, que é uma formação que na segunda-feira, quando eu abro a porta da minha sala, ela faça sentido.** Não de aplicabilidade, mas de exercício do pensamento. **Mas a inquietação é, que quando eu chego na minha escola e abro a minha sala ou abro meu planejamento, a formação que eu fiz, ela reverbera ali? Ou ela simplesmente foi algo que eu ouvi e não passou por mim, não me transformou e não chegou até meus alunos?** Então é esse o questionamento que a gente quer também perguntar para vocês. **Essas formações, elas têm passado por vocês**



**a ponto de chegar lá na escola, lá na turma de vocês, lá na ação de vocês, lá no planejamento de vocês, na avaliação, na relação com os alunos?**

**Pesquisadora da universidade 3:** E ainda no que tu estavas falando, fiquei pensando a Pesquisadora da Escola - AIEF22, comentando que não tem esse espaço de partilha na escola dela, enfim, mas ela encontrou uma estratégia, não é? Ela encontrou uma brecha para tentar compartilhar com as colegas dela, que foi o grupo, mas foi o modo que ela encontrou. **Então, quais modos a gente está encontrando no nosso dia a dia do nosso cotidiano com as crianças para fazer diferente do que a gente faz?** E aí, então, a gente preparou umas questões para vocês refletirem. Acho que a gente pode dar uns 5 minutinhos e aí a gente pergunta se vocês finalizaram. Mas acho que vocês podem escrever aí num papel. Vocês estão com papel e caneta para responder a essas questões, e daí depois vocês compartilham conosco.

A primeira pergunta seria: quais formações já realizaram que fizeram sentido em suas docências? Por quê?

A segunda: quais formações que participaram que não fizeram sentido e por quê?

E a terceira: quais sugestões dariam para os formadores que propõem e conduzem a formação continuada de professores dos AIEF?

Então, as formações que deram certo, que fizeram sentido e uma justificativa, as que não deram, e uma justificativa, e quais as sugestões que vocês dariam então para esses formadores para que isso realmente faça, não é, produz efeito na docência de cada uma.

**Pesquisadora da Universidade 3:** Finalizaram, gurias?

**Pesquisadora da Universidade - AIEF22:** Eu posso compartilhar. Eu fiquei pensando assim, não é, que formações que deram certo e que não deram certo? Eu venho de um trajeto, de antes da pedagogia, que foi passar pela pastoral da Juventude [...]. E pensando assim, tipo, a minha formação que mais deu certo, acho que foi essa, assim. Fiquei pensando, o que que é dar certo assim, não é? **E para mim tem muito a ver com essa coisa de um lugar que eu escolho estar. É de um lugar que eu escolho estar, e que eu possa trazer experiência do cotidiano. [...]**

Mas, para mim, a formação que deu certo é muito aquela **que passa pelo corpo também, que tem a experiência de bordar a folha, porque me tira do meu lugar comum, que tem a experiência de propor alguma coisa.** Eu acho **que basicamente, onde eu possa trazer minha experiência, da minha trajetória, para refletir ali. E eu fiquei pensando nas formações que não deram certo, assim, e daí fiquei pensando: aí, acho que até esqueci, porque não deram certo.** Então, para mim, isso é uma dificuldade, assim, de pensar em ser multiplicadora de uma experiência na escola. Eu posso compartilhar experiência, não sei, mas eu fiquei pensando nisso [...].

Eu não consegui elaborar uma sugestão, sabe? **Não consegui, mas eu acho que a partir da minha fala assim, a sugestão, acho que ela vem relacionada a um espaço em que eu possa trazer a minha vivência. A minha vivência ela tem que ser importante ali. Acho que é aquilo que a gente fala dos alunos, não é? De acolher os alunos. Eu quero que a minha vivência seja acolhida também, eu quero que as experiências que eu vivi, sejam elas do senso comum, sejam elas padrão, sejam elas de disruptivas, mas elas precisam andar junto comigo.** Acho que é isso.

**Pesquisadora da Universidade 2:** Muito bom, muito bom, Pesquisadora da Escola - AIEF22.

**Pesquisadora da Universidade 3:** Obrigada, Pesquisadora da escola - AIEF22.

**Pesquisadora da Escola - AIEF20:** Eu acho, assim, que faz sentido, para mim, **são aquelas que eu quero, aquelas que eu vou atrás,** tipo que nem eu tive agora, eu fiz uma pós de alfabetização e letramento, sobre alfabetização mesmo, qual a melhor forma alfabetizar. Estou sempre indo atrás disso, entendeu? Sempre acho que posso modificar e melhorar cada vez mais sobre isso. Então esse tipo de formação me atrai muito, que é o que faz mais sentido para mim. [...].

E a que não fez sentido para mim, eu queria lembrar o nome do palestrante. Eu não sei se a Pesquisadora da Escola - AIEF22 lembra, eu sou mal de gravar nome, gurias. Mas que teve um, acho que foi ano passado, que foi dado pela prefeitura, que era ali naquele auditório no centro, ali, que era para todas as professoras. Eu não lembro o nome do homem, é um senhor. **Porque a ideia que ele trouxe são coisas, assim, que lá na escola a gente trabalha já. O [...] falou, falou, falou, falou aquele homem.**

**Pesquisadora da Escola - AIEF22:** O [...]?

**Pesquisadora da Escola - AIEF20:** Isso, o [...]. Ele falou, falou, falou, aquele homem. Não desmerecendo o palestrante, longe de mim, mas as coisas que ele trouxe, tipo assim, pelo bairro ali onde que a gente trabalha, onde eu trabalho, a gente mais ou menos coloca já em prática esse tipo de coisa, a gente já olha esse além, sabe? A gente não olha só o aluno lá dentro da sala de aula, sabe? A gente vai além das coisas que ele trouxe. **Então, para mim, foi uma formação, assim, sem sentido, sabe? Mas claro, sem sentido para mim, não é?** As outras escolas pode ser que tenha sentido, mas foi até fala depois na escola, perguntaram para nós o que que a gente achou, isso e aquilo, né? E o meu pensamento e de vários colegas, que as coisas que ele falava a gente pensava: bah, mas a gente já faz isso. Na [...] a gente já faz isso.

Então, foi uma coisa, assim, **foi uma formação que parece que eu já tinha, que para mim não era novidade.**

Fonte: Material de pesquisa (LABDOC-AIEF, 2023).



No Quadro 26, pude analisar os critérios que as pesquisadoras da escola utilizaram para significar as formações que fazem ou não sentido para a sua docência. De acordo com uma pesquisadora da universidade 2:

*então, e na segunda-feira, a formação que eu fiz hoje faz sentido? Essa é uma pergunta que eu gosto de fazer, que é uma formação que na segunda-feira, quando eu abro a porta da minha sala, ela faça sentido. Não de aplicabilidade, mas de exercício do pensamento. Mas a inquietação é, que quando eu chego na minha escola e abro a minha sala ou abro meu planejamento, a formação que eu fiz, ela reverbera ali? Ou ela simplesmente foi algo que eu ouvi e não passou por mim, não me transformou e não chegou até meus alunos? Então é esse o questionamento que a gente quer também perguntar para vocês. Essas formações, elas têm passado por vocês a ponto de chegar lá na escola, lá na turma de vocês, lá na ação de vocês, lá no planejamento de vocês, na avaliação, na relação com os alunos?*

As perguntas eram nossa forma de conduzir a intervenção. Estávamos esperando por reações para mobilizarmos o exercício do pensamento tanto na formação quanto na escola, e para que o que estávamos discutindo pudesse se tornar uma experiência de cuidado de si e do outro, mas isso só é possível quando a formação reverbera na docência, no planejamento diário. Silva (2018) levantou possibilidades de pensar o planejamento escolar como um exercício de pensamento, a partir dos

[...] sentidos da tarefa filosófica, em aproximação à perspectiva de Arendt, Masschelein e Simons (2014) defendem uma abordagem educacional que se arrisque a pensar o presente e a tornar pública essa forma de pensamento. Nas palavras dos autores, essa atitude intelectual constituiria um “ethos experimental”, no qual “o estudioso se expõe aos limites (da instituição ou da máquina) e está transformando a questão da qual se está falando em uma questão pública, isto é, tornando-a pública” (Masschelein; Simons, 2014, p. 20) (Silva, 2018, p. 189).

De acordo com Silva (2018, p. 189), essa “[...] atitude descrita pelos autores, mesmo que deslocada da filosofia educacional para as práticas de ensino, afirma-se na possibilidade de produzir novas inquietações sobre nosso trabalho e a engendrar novos cenários de experimentação”. Segundo Masschelein e Simons (2014, p. 14), esse exercício de pensamento não pode ser apreendido e precisa de repetição, como nos ensina Arendt. Dessa forma, funciona como “[...] um trabalho sobre si mesmo”. E o pensamento não é tomado como “[...] interpretar ou explicar. São exercícios do pensamento, e seu único objetivo é ganhar experiência e *como* pensar; não contém prescrições sobre o que pensar ou que verdades sustentar [...]” (Masschelein; Simons, 2014, p. 16, grifo dos autores).

Se considerarmos que pensar é deformar (Ferraz; Nunes, 2012), podemos entender que esses exercícios do pensamento, na (de)formação continuada “[...] não são parte de uma

disciplina acadêmica, mas sim expressões de indisciplina. Eles surgem da realidade de incidentes, incidentes de experiência vivida. A sua forma literária é do ensaio, e o trabalho é o de um pesquisador” (Masschelein; Simons, 2014, p. 16).

Esta foi uma das propostas do LABDOC-AIEF: deformar os entendimentos sobre a formação continuada e possibilitar uma “experiência de pensar, [que] só pode ser ganha ‘em se fazer alguma coisa’ [...]” (Masschelein; Simons, 2014, p. 16). Como nos ensina Arendt, muitas vezes, nos consideramos despreparados para essa atividade de pensar. Por isso, torna-se necessária, uma cultura formativa que tenha como centralidade os exercícios de pensamento, a filosofia como esse exercício do pensar. Quando os professores deixam de conduzir e ensinar, outras lógicas focadas na aprendizagem tomam conta e reverberam um discurso no qual o conhecimento que interessa e a única experiência considerada importante são os que contribuem para qualificar o capital humano. Como apresenta Brown (2016, p. 238-239), isso

[...] não se reduz exclusivamente a um desejo de conhecimentos e habilidades de carácter técnico [...]. O conhecimento só se busca para melhoramento do capital, seja capital humano, corporativo ou financeiro. Não se busca para desenvolver as capacidades dos cidadãos, preservar a cultura, conhecer o mundo ou imaginar e criar diferentes maneiras de vida em comum.

Inspirada na filosofia da educação, argumento que a (de)formação continuada pode ser entendida como um exercício que pode ser educativo. Tomo os três sentidos organizados por Masschelein e Simons (2014) para articular esses entendimentos sobre formação. Dessa maneira, a formação pode ser:

(1) entendida como uma “[...] espécie de investigação ou pesquisa que insinua colocar em jogo (pôr à prova) a própria pesquisadora, [...] um trabalho sobre si” (Masschelein; Simons, 2014, p. 17);

(2) entendida que “[...] o presente está em jogo (e é investigado), é o presente educacional, o presente dos discursos educacionais, instituições e práticas” (Masschelein; Simons, 2014, p. 17);

(3) entendida “[...] como ensaio também é um gesto público”. [...] Portanto, “também é educacional no sentido de que ela pode ter um significado para outros que são convidados a compartilhar experiências e constituir um público pensante (isto é, eles são convidados a se colocarem à prova, e não serem ensinados)” (Masschelein; Simons, 2014, p. 17).

Será que é possível pensar a (de)formação como um exercício educativo? A partir das provocações das pesquisadoras da universidade e das perguntas disparadoras da discussão, as pesquisadoras da escola trouxeram que as formações mais relevantes são aquelas que elas

escolhem fazer, que elas “vão atrás” por ter uma demanda específica para aquele tema, como a alfabetização, por exemplo, por considerarem que precisam de mais aprofundamento, em que tenham liberdade para trazer o seu cotidiano. “*Então, teve coisas boas também, mas, assim, tipo aquelas [formações] que eu queria, entendeu? Que eu me interessava, eu ia atrás, eu peguei e fui atrás, eu quero fazer isso aqui*” (Pesquisadora da Escola - AIEF20).

É importante dizer que há perigo na “customização<sup>115</sup>” da formação continuada, pois alguns temas importantes podem ser desconsiderados:

*[...] Agora, coisas às vezes que dão uma proposta para mim, para falar sobre alguma coisa aleatória...que um tema que talvez não me prenda, entendeu? Eu não consigo ficar fixa, assim, prestar atenção, isso e aquilo. Porque ali na escola que eu trabalho tem bastante assim, umas lives, umas coisas assim sobre a cultura africana, sabe? Que às vezes a gente tem que estudar. Eu presto atenção e tudo, assim, mas não é aquele tema que me atrai para mim ir mais afundo, entende?* (Pesquisadora da Escola - AIEF).

Talvez essa atitude possa limitar a expansão do repertório dos professores de diferentes maneiras. Os estudos de Dalla Zen (2017) sublinham a importância da formação cultural e das experiências, processo em que o professor pode compor uma coleção de exemplos. Para a autora, a formação cultural de professores é um

*[...] processo permanente de transformação, mobilizado pela experiência com as artes e a cultura. Não se trataria, porém, de qualquer experiência com qualquer bem cultural, mas de experiências para as quais o sujeito se dispõe, as quais ampliem, de fato, a “coleção de exemplos” do professor. Criação implica repertório, e isso diz respeito, inclusive, à criação de [outras] formas de ser e estar no mundo (Dalla Zen, 2017, p. 180).*

Entendo que nos constituímos professores na formação inicial e continuada, em nossas experiências culturais, familiares e também nas experiências vivenciadas quando assumimos uma turma em uma escola. Não podemos criar sem conhecer e ampliar nossa bagagem cultural e formativa, então, não basta apenas um “banco de boas práticas”. Em nosso grupo de pesquisa, advogamos sobre a necessidade de que cada um consiga criar sua “caixa de ferramentas” a fim de que cada um saiba fazer e justificar suas escolhas pedagógicas, sem simplesmente copiar

---

<sup>115</sup> Entendo esse conceito a partir de Silva (n.d, n.p): “a expressão customização, derivada do inglês customization, tem sido utilizada recorrentemente na Contemporaneidade. Assume sentidos de personalização, de diferenciação ou mesmo de adaptação para usos particulares. Customiza-se de acordo com os gostos e as preferências dos diferentes públicos. Customizam-se roupas, veículos, bolsas, objetos domésticos, ou ainda, como sugeria uma publicação juvenil recente, ‘customiza-se a si mesmo’. A referida noção, como sinalizei em outro momento, tornou-se um imperativo para quem busca individualizar sua forma de estar no mundo”.

modelos que podem servir para um contexto e não para outro, e muito menos sem entender as dimensões teórico-práticas que os constituem.

Isso pressupõe uma abertura para o exercício do pensamento de diferentes conhecimentos, culturas e experiências. De acordo com a Pesquisadora da Escola - AIEF22,

*[...] a formação que deu certo é muito aquela que passa pelo corpo também, que tem a experiência de bordar a folha, porque me tira do meu lugar comum, que tem a experiência de propor alguma coisa. Eu acho que, basicamente, onde eu possa trazer minha experiência, da minha trajetória, para refletir ali.*

Essa fala mostra a importância do pertencimento, pois só podemos criar engajamento com esse sentimento e atitude de pertencimento, de um trabalho sobre si mesmas, no qual há mobilização para sair do lugar comum, de quem apenas faz, sem ter tempo para o exercício do pensamento. Esse desejo de participar de formações que as mobilizem a pensar, refletir e propor tem aproximações com o cuidado de si, pois,

*[...] Se não existe [...] um exercício de pensamento que permita transformar o que somos, que nos permite alienar-nos do jogo real onde estamos confortavelmente instalados, o que nos permite livrar-nos já não desta ou daquela verdade, mas de uma certa relação com a verdade, esse trabalho de pensamento que busca pensar em si mesmo para sempre se tornar diferente do que é (Kohan, 2011, p. 67).*

A (de)formação continuada como forma de vida docente é potencial para esse movimento de alienar-se do jogo, que nesse caso pode ser entendido como a rotina, muitas vezes desgastante monótona, automatizada que exercemos na escola. A (de)formação pede por outra posição, que permita o exercício da hipercrítica, da arte como mobilizadora do exercício do pensamento, do engajamento e da exposição, buscando na formação realizar um “[...] trabalho de pensamento que busca pensar em si mesmo para sempre se tornar diferente do que é” (Kohan, 2011, 67). Uma “*formação que deu certo é muito aquela que passa pelo corpo também*”, pois essa formação possibilita um tipo de experiência do “[...] corpo como o lugar onde se inscreve cada história singular, como o lugar onde sentimentos e pensamentos se manifestam em palavras, imagens e lembranças” (Pereira, 2015, p. 64).

De acordo com Fabris (no prelo), para se tornar uma experiência, é necessário que isso passe pelo “corpo” do professor, sua subjetividade integrada a esse todo que o torna sujeito/pessoa. Isso pode inicialmente ser apenas uma vivência, ainda em processo de se tornar uma experiência, mesmo que já experimentada no laboratório. Posteriormente, essa vivência/experimento é levada pelas professoras pesquisadoras para suas salas de aula e lá ocorre a experiência docente, quando plano e ação se tramam no ato pedagógico com a turma

e cada um dos alunos. Ali a docência e a experiência ocorrem porque o professor criou um tempo-espaço pedagógico, em que ele, na posição e função de mestre, ensina, de muitas e variadas formas, uma turma e cada um dos seus alunos.

Na escola, onde esse movimento ocorre, algo transformador pode acontecer. Então, essa experiência pode voltar ao laboratório como um relato, que nunca será um modelo, mas pode inspirar outros experimentos e outras experiências. Nesses relatos podemos buscar pelas ferramentas, são elas que nos possibilitam criar e não apenas seguir modelos. Essas ferramentas nos possibilitam criar outros experimentos que podem ser incorporados à docência de outros professores, que, a partir de seus contextos, adaptam e recriam o que consideram produtivo para o desenvolvimento formativo de seus alunos e para enriquecer seu repertório pedagógico.

Essa seria a composição da caixa de ferramentas (conceito teórico-metodológico para a criação das docências), um dos principais objetivos do LABDOC (Fabris, no prelo). Trata-se de uma possibilidade de experiência de si que pressupõe “[...] uma volta sobre si, um distanciar-se para voltar a si. Experimentar-se é voltar a si sempre de outro modo, porque o si já se encontra afetado pelas regras de existência que se incorporaram, que se fizeram corpo; é ter-se sempre de outro modo, porque a ideia que atravessa o corpo o transforma em múltiplos devires” (Pich, 2021, p. 21-22).

Nos excertos, podemos analisar que as professoras apontam o desejo de formações mais participativas e de acordo com as suas necessidades. Elas também deixam ver que o que faz uma formação não ter sentido é o “mais do mesmo”, ou não apresentar algo que elas considerem “novo”; ou formações que são monólogos *“porque a ideia que ele trouxe são coisas, assim, que lá na escola a gente trabalha já. O [...], ele falou, falou, falou, falou aquele homem”* (Pesquisadora da Escola - AIEF20).

Essa formação, citada pela Pesquisadora da Escola, foi contratada pela Rede Municipal de Educação com uma consultoria, e não teve a aceitação esperada, pois algumas escolas escolheram não aderir a esse projeto da SMED. Essas formações que, muitas vezes, não analisam o contexto e que são voltadas para modelos podem não ter a adesão dos professores por diversos motivos. Essas formações que não tiveram efeitos na sua docência serão provavelmente esquecidas, pois tudo que não significamos não é relevante e em consequência não nos marca, não nos toca e cai no esquecimento. Essas professoras pesquisadoras querem uma formação como experiência, entendendo que ter experiência de algo, primeiramente, é

[...] estar imerso em eventos ou ações [...] que carregam suas próprias lições, sua própria aprendizagem, seu próprio conhecimento [...], e é condição da experiência estar envolvido em um fazer, em uma prática, estar imerso no mundo que chega a nós,

que nos envolve, que nos compromete ou, às vezes, exige de nós ou nos impõe (Lara; Contreras, 2010, p. 27).

A Pesquisadora da Escola - AIEF22 relata que o LABDOC-AIEF proporcionou uma outra experiência:

*[...] eu só queria dizer que eu estou muito feliz de estar aqui. [...] muito sem me dar conta, eu quis voltar a estudar. E daí resolvi voltar ano passado, fazendo uma especialização em gestão, mas ela é EaD, total EaD. A gente não vê as pessoas, não conversa com elas. E aí eu estava sentindo muita falta de ter um espaço para troca, assim. E quando surgiu essa oportunidade, eu disse: “Ah, agora eu vou me atirar aí”. Então estou muito feliz de estar aqui, assim, de estar conseguindo também esse diálogo com a Universidade. Junto com a universidade. Estou muito feliz!*

Talvez essa satisfação com a formação seja resultado de um formato diferente que esteja alicerçado na concepção de fazer juntos, nas relações estabelecidas com os participantes, no fato de poder ouvir e ser ouvida, de poder ter um espaço de troca entre universidade e escola, mas, para que isso seja possível, é preciso uma entrega de ambos os lados, “é preciso atirar-se” e abrir-se para se transformar nesse processo e se (de)formar continuamente como uma forma de vida docente.

Como sugestão para os formadores que propõe a formação continuada, a Pesquisadora da Escola - AIEF22 aponta:

*[...] acho que ela vem relacionada a um espaço em que eu possa trazer a minha vivência. A minha vivência tem que ser importante ali. Acho que é aquilo que a gente fala dos alunos, não é? De acolher os alunos. Eu quero que a minha vivência seja acolhida também, eu quero que as experiências que eu vivi, sejam elas do senso comum, sejam elas padrão, sejam elas de disruptivas, mas elas precisam andar junto comigo. Acho que é isso.*

Podemos perceber que esse desejo de acolhimento, escuta e abertura são parte importante da construção de um outro tipo de formação. Na trama da pesquisa formativa, participativa, coformativa e cooperativa buscamos produzir rachaduras nos discursos que subjetivam as professoras, e interditam palavras ou pensamentos, que não dão abertura para compartilhamento, ou que elas não se sentem à vontade para falar.

A proposta justamente é fomentar um espaço de interlocução, no qual possam ter liberdade para colocar o que pensam, para compartilhar o “seu senso comum”, suas concepções, muitas vezes cristalizadas e não discutidas no contexto escolar. Faz-se, portanto, necessário oportunidade para falar sobre seus pontos de vista, suas docências, para assumirmos uma outra concepção de formação, como (de)formação.

Essa é a potência de uma (de)formação em laboratório, pois é um espaço-tempo de exposição e com isso temos a oportunidade de problematização das verdades, bem como do exercício da crítica radical. Esse movimento — de nos afastarmos do formato de aula e das explicações — abriu outras formas de análise, por meio da matriz, então a partir dos experimentos e experiências foram sendo construídas outras formas de participação no laboratório, a partir das perguntas e da abertura de cada uma para se expor, independentemente de estarem “conceitualmente certas ou não”. Esse foi um exercício muito potente para as análises.

Nas interlocuções, muito abertas e francas, pudemos perceber o desejo de acolhimento, de valorização das experiências, vivências e diferenças; o desejo de ser ouvida, muito mais forte do que o desejo pela “prática.”. Nesse sentido, é possível questionar: como pensar em uma formação que tenha acolhimento docente como uma de suas propostas? Como criar um lugar que acolha as subjetividades docentes? Como criar um lugar onde as professoras se sintam “seguras” e “confortáveis” para se exporem?

Vejo nas narrativas e nos questionamentos uma possibilidade de uma outra cultura formativa, de uma (de)formação continuada como forma de vida docente, que crie um espaço-tempo para que a formação possa se transformar em experiência que passa pelo corpo, que toca, que (de)forma, que atravessa as vivências e que faz sentido em suas vidas, na segunda-feira na escola e na sala de aula. De acordo com Larrosa (2002, p. 24), para que haja uma experiência, é preciso que algo nos aconteça, e isso exige “[...] interrupção, parar para pensar, olhar, sentir, suspender a opinião, o automatismo da ação, cultivar a delicadeza, a atenção [...] dar-se tempo e espaço”.

Esse tipo de experiência entende “[...] que o que o professor ensina não estaria separado da forma como encarna aquilo que ensina” (Munhoz, 2022, p. 3). Há possibilidade de se pensar em uma docência que “[...] estaria vinculada não apenas a determinadas práticas de ensinar e aprender, mas também a modos inéditos de ser e fazer em meio a um espaço comum. Isso porque, embora o âmbito da existência seja singular, ele não se dá isoladamente, mas se esculpe num território comum” (Munhoz, 2022, p. 3).

Essa Pesquisadora da Escola busca um espaço de acolhimento de si, mas também busca um espaço comum, um coletivo, um lugar de exposição, em que possa ser ouvida, não apenas no que faz com seus alunos, mas também em sua própria subjetividade. Tomo o entendimento de exposição como uma questão de tornar público “[...] o que sabe, o que pensa, o que lê” (Larrosa, 2018, p. 190), bem como as relações que se estabelecem com a formação, consigo



mesmo e com os outros. No laboratório buscamos mobilizar a exposição, e essa foi uma das nossas maiores dificuldades, entendendo que a cultura formativa está mais voltada para uma formação menos participativa.

Esse tema pode ser ilustrado com o questionamento da Pesquisadora da Universidade 2:

*será que é possível mudar a cultura da formação continuada? E isso não é uma questão que muda do dia para a noite, a gente não muda ou propõe outra cultura formativa do dia para noite. [...] Será que é possível mudar essa perspectiva passiva de formação? Essa perspectiva de: “Ah, é só mais uma formação”, “Eu quero só mais um certificado”, ou “Ah, eu não quero participar porque eu estou cansada ou estou fazendo outra coisa [...].*

Talvez quando as escolas e as professoras não aceitam uma assessoria contratada pela SMED, por não estar alinhada com as suas concepções, ou por não fazerem sentido para o contexto, seja um movimento de contraconduta, pois não é o tipo de formação e de condução que desejam.

Há desafios e possibilidades para quem se propõe a colocar sob suspeita algumas verdades cristalizadas na cultura formativa e que demandam uma mudança na relação com a formação continuada, e propor outros modos de participação efetiva. Isso porque se distanciar de uma lógica neoliberal gerencialista em um “[...] tempo e espaço de aceleração, cuja lógica tem um grau elevado de performance [...] traz à formação um endividamento constante e para toda a vida, considerando que os sujeitos se consomem para dar conta das exigências de atualização e de capacitação que lhes são (im)postas” (Bahia; Fabris; Boff, no prelo).

Na revisão de literatura, já vimos indícios dessas tramas discursivas sobre a formação continuada. Pedro (2020), em sua dissertação de Mestrado, menciona que: (1) a formação continuada no contexto do mercado está ancorada nos aspectos legais que regulam e, por vezes, burocratizam a educação brasileira. Em particular, o contexto da formação continuada faz emergir a articulação dessa formação com o empreendedorismo de si; (2) em um cenário de formação continuada *ad aeternum*, é possível observar que menos de 40% das professoras brasileiras, segundo dados do INEP de 2017, tiveram acesso a algum tipo de formação continuada. Isso ressalta ainda mais a ideia de que elas devem atuar sobre si mesmas e se responsabilizar individualmente pelo seu próprio processo de formação; (3) a autoria e a (re)criação da formação continuada permitem identificar e analisar outros modos de as professoras se relacionarem com os espaços formativos aos quais têm acesso e como o *ethos* de formação é constituído nesse percurso (Pedro, 2020).

Dessa forma, entendemos que esses movimentos só são possíveis se houver uma mudança na cultura formativa na universidade e na escola, pois a formação inicial dos futuros professores e a formação continuada tem apenas reforçado essas mesmas tradições. As legislações, os cursos de formação e as escolas precisariam estar alinhadas nas necessárias mudanças e transformações formativas. Dessa maneira, é importante o fortalecimento das diversas relações que se estabelecem entre universidade e escola (ensino, pesquisa, extensão, estágios, programas etc.), e que esses atores poderiam ser acionados para discutir sobre essas mudanças que há muito tempo têm sido apontadas pelas pesquisas e pelas escolas.

Talvez, tal como Gatti (2008) já nos alertava, quanto à necessidade de potencialização da formação inicial de qualidade para todos os níveis, precisamos defender essa mudança na própria formação inicial. Ao revisar seus currículos, as licenciaturas, especialmente, precisam assumir um pacto pela mudança da cultura formativa, envolvendo não apenas um novo modelo curricular, mas novas atitudes de alunos e de professores, de forma a viverem um currículo mais qualificado durante todo o processo formativo (Bahia; Fabris; Boff, no prelo).

Ao pensarmos nesse outro tempo/espço, temos que pensar nos ritmos, buscar linhas de fuga à aceleração da vida, criar uma maior vinculação com o estudo, com momentos diferenciados de trabalho coletivo, trabalho individual tanto na formação inicial quanto continuada. É preciso também repensar os currículos, a partir de um entendimento não dicotômico e hierarquizado de teoria-prática, pois a maioria dos modelos vigentes “[...] ainda estipula quantidade de horas práticas na escola e quantidade de horas teóricas na universidade. Essas ações estão enraizadas na cultura formativa e na legislação e reverberam posturas e posicionamentos na formação continuada dos professores durante toda a sua carreira docente. [...]” (Bahia; Fabris; Boff, no prelo). Entendo as especificidades da formação inicial e continuada, mas é necessário que elas se conectem em seus princípios formativos e busquem uma educação de qualidade em suas diferentes etapas de atuação.

Na próxima seção, apresento o momento de experiência coformativa que explicita o processo de exposição das pesquisadoras e a relação da formação inicial e formação continuada.

### **5.1.2 Sobre a formação inicial: “e vou aproveitar para abrir o meu coração e fazer um desabafo”**

*E vou aproveitar para abrir o meu coração e fazer um desabafo. Eu conheci a realidade da escola no meu estágio. Eu não tinha contato com escola, o meu contato com escola foi o meu contato como estudante, e depois na graduação eu só fui ter no estágio. Então não sou parâmetro. Mas tinha contato com outros espaços de educação, que acho que hoje é o que me garantem ser a professora que eu sou e*

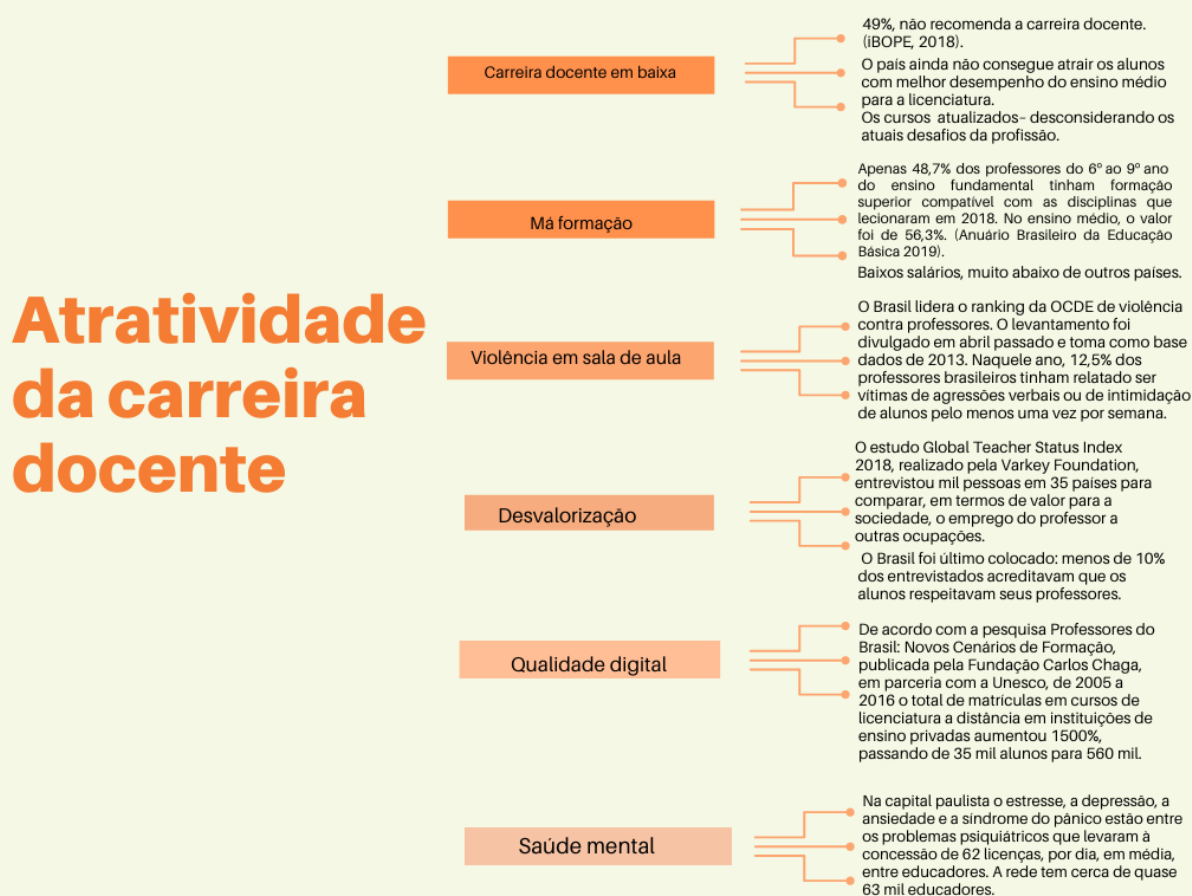
*que eu gosto de ser. Mas desde que eu comecei a dar aula, o número de estagiárias de apoio à inclusão tem aumentado muito dentro das escolas. E parece que cada ano é mais assustador o nível das gurias que chegam na escola, sabe? Dá um desespero de ver e pensar que daqui a pouco, eu espero que não, espero que não passem em concurso mesmo, mas daqui a pouco pensar que são elas que vão dar aula. Porque, bom, elas estão tendo a oportunidade de estar com estágio remunerado dentro da escola, que é a profissão que elas escolheram e tal, e é caótico (Pesquisadora da Escola - AIEF22).*

Como pensar a (de)formação continuada como um espaço para a exposição? Um espaço de reflexão, mas também de desabafo? Por que essa professora conseguiu expor essa realidade por ela vivida? Ela se sentiu confortável para criticar a universidade em um laboratório com professores universitários, que acontece em uma universidade. Essa não é uma tarefa fácil, mas necessária. Criar um espaço-tempo em laboratório, com perguntas e temas desencadeadores foi importante para que ela realizasse essa avaliação e questionasse a formação inicial e a forma como essas estudantes têm iniciado suas docências na escola como estagiárias. Existem muitas condições para que isso ocorra.

Parto do pressuposto de que não há como pensar a formação continuada sem problematizar a formação inicial, pois ambas compõem o ambiente escolar, entre o presente e o futuro da profissão docente. A formação de professores tem sido alvo de muitas críticas, por inúmeros motivos. O site *Desafios da Educação* divulgou em 2019 uma reportagem intitulada *O que as pesquisas indicam sobre a carreira docente no Brasil*, que traz um panorama sobre como a carreira docente no país “[...] tem muitos gargalos. Desvalorização, baixos salários, capacitação defasada, alto índice de casos de depressão e ansiedade: o panorama não é nada favorável, de acordo com pesquisas e estudos”<sup>116</sup>. Sobre isso, organizei os principais resultados na Figura 13.

<sup>116</sup> Disponível em: [desafiosdaeducacao.grupoa.com.br/pesquisa-carreira-docente-brasil/](https://desafiosdaeducacao.grupoa.com.br/pesquisa-carreira-docente-brasil/). Acesso em: 01 jun. 2022.

Figura 13 - Resultados de pesquisa sobre atratividade da carreira docente



Fonte: Elaborada pela autora (2021) a partir dos dados disponíveis em: [desafiosdaeducacao.grupoa.com.br/pesquisa-carreira-docente-brasil/](https://desafiosdaeducacao.grupoa.com.br/pesquisa-carreira-docente-brasil/). Acesso em: 01 jun. 2022.

Esses e outros motivos já estão sendo analisados em pesquisas. As pesquisas de Bernardete Gatti *et al.* (2010) têm mostrado a pouca atratividade da carreira docente. Nesta pesquisa, realizada com estudantes que estavam concluindo o Ensino Médio, foram analisadas suas percepções a respeito da carreira docente. Segundo apontam os resultados, os jovens reconhecem a importância e a nobreza da profissão, mas poucos a consideram uma opção profissional. As justificativas para a falta de interesse foram os baixos salários, a rotina desgastante, a precarização da escola e a desvalorização social. Esses fatores são apontados pelos sujeitos da pesquisa como os principais motivos para não considerarem a profissão como uma opção. Por essa razão, é que se faz necessário construir políticas de incentivo à carreira docente e de valorização desta carreira.

O laboratório também se propôs a ser um espaço aberto para que as pesquisadoras desabafassem, tivessem um espaço de abertura, um espaço de reflexão sobre as relações consigo mesmo e com os outros. Escolhi o desabafo de uma das pesquisadoras da escola para

problematizar a formação inicial e como a escola, muitas vezes, tem enxergado os estudantes das licenciaturas em seus estágios. Além de ser um fator importante para a análise, considero que as pesquisadoras foram construindo uma relação de confiança e puderam se abrir sobre suas inquietações, sobre suas dúvidas e sobre suas opiniões. Isso é importante quando se pensa em uma (de)formação continuada, pois uma condição para que isso possa acontecer é a exposição e a abertura para o outro. No Quadro 27, organizei um momento de experiência coformativa no qual as pesquisadoras discutem sobre a formação inicial de professores.

Quadro 27 - Sobre a formação inicial e continuada:

*“e vou aproveitar para abrir o meu coração e fazer um desabafo”*

**Pesquisadora da Escola - AIEF22:** E vou aproveitar para abrir o meu coração e fazer um desabafo. **Eu conheci a realidade da escola no meu estágio. Eu não tinha contato com escola,** o meu contato com escola foi o meu contato como estudante, e depois na graduação eu só fui ter no estágio. Então não sou parâmetro. Mas tinha contato com outros espaços de educação, **que acho que hoje é o que me garantem ser a professora que eu sou e que eu gosto de ser.** Mas desde que eu comecei a dar aula, o número de estagiárias de apoio à inclusão tem aumentado muito dentro das escolas. **E parece que cada ano é mais assustador o nível das gurias que chegam na escola,** sabe? Dá um desespero de ver e pensar que daqui a pouco, eu espero que não, espero que não passem em concurso mesmo, **mas daqui a pouco pensar que são elas que vão dar aula.** Porque, bom, elas estão tendo a oportunidade de estar com estágio remunerado dentro da escola, que é a profissão que elas escolheram e tal, e é caótico.

**Pesquisadora da Universidade 1:** Essa é a parte que nos toca, e hoje à tarde eu fui para uma reunião que eles estão reelaborando currículos e tudo. E quem trabalha mais tempo comigo sabe o quanto **a gente luta para as licenciaturas romperem com algumas coisas, fazerem de outro jeito.** Mas hoje, com a onda de cursos EAD [...].

**Pesquisadora da Escola - AIEF22:** Universidade de fundo de garagem.

**Pesquisadora da Universidade 1:** É. Eu acho que o problema não está no EAD. O problema é exatamente isso que a gente está discutindo. **É uma cultura formativa, é um jeito de não pensar as coisas, de não trabalhar com o aluno exatamente isso, não é?** [...]. É isso que nós estamos fazendo hoje, que é, por exemplo, condução: “Ah, não, eu não posso dizer condução, porque é problema” Não! **As palavras têm muitos sentidos, trata-se de a gente dizer como é que eu estou entendendo isso e de onde vem isso.** Essa é uma outra questão: **de onde vem esse nosso jeito de rejeitar algumas palavras?** É que nós saímos de uma ideia de que a gente tinha que libertar, que a gente tinha que tirar da escuridão, **e passamos agora por um momento que a gente está vivendo, que tudo é econômico, tudo tem que ser cliente, que o aluno não pode se frustrar, que não pode isso, que tem que adoçar, que tem que facilitar.**

Gente, a filosofia diz outra coisa para nós. **Filosofia diz que nós temos que colocar desafios para os alunos.** Não é facilitar nesse sentido de tirar as pedras do caminho. **É colocar algumas pedras para ver o que eles fazem com as pedras. São desafios e dilemas, que eles vão encontrar na vida. É isso que nós temos que transformar.** [...]

**Pesquisadora da universidade - AIEF20:** Sabe que, não sei se eu estou certa ou não, mas eu sempre acredito que como antes tu comentaste pesquisadora da universidade 1, era teu neto, não é? Que que a escola é bem-conceituada, uma escola boa, mas que ele não aprendeu nada ali [...].

**Pesquisadora da universidade 1:** É, era sobre 20 de setembro.

**Pesquisadora da Escola - AIEF20:** Sobre o 20 de setembro. Eu acredito, mesmo, que não importa onde é a escola, não importa se é particular, não importa onde é, **mas sim que a diferença vai ser aquela professora lá dentro da sala de aula. Vai depender dela, sabe?** Eu acredito, assim, como eu estava falando para a Pesquisadora da Escola - AIEF3, que sobre as estagiárias, que vão lá, sabe? Então, elas estão só fazendo um estágio ali. Elas não se envolvem muito, sabe? Eu também fico olhando, observando. Esses tempos eu até comentei para o meu colega, assim: “Bah, se fosse eu estagiária ali, eu já ia dizer que aluno não está alfabetizado ainda, lá nos anos finais. Eu não ia aguentar esperar a professora dar uma atividade, eu iria trazer coisas para ela. Eu ia me envolver mais”. E falta envolvimento das pessoas, às vezes por falta de experiência, falta de

prática, falta de conhecimento. **Mas eu acredito que o que vai fazer diferença lá na escola, vai ser a professora, não a escola em si.** Pode ser uma escola particular ou uma não particular. **Eu acredito que a preocupação da professora em saber, ir atrás de mais conhecimento, de que forma ela pode fazer diferente para aquele aluno que não conseguiu ainda atingir o aprendizado, como é que ele pode fazer, sabe?** Eu vou falar uma coisa para vocês, eu já saí de sala e **já chamei uma colega minha e disse pra ela,** assim: “Ó, tu vais lá, tu ensinas isso para eles porque eu já expliquei de 3 formas e eles não conseguiram entender. Qual a outra forma?” Daí ela me ensinou uma outra forma, era sobre material Dourado.

**Pesquisadora da Universidade 1:** Oh, coformação, colega, relação.

**Pesquisadora da Escola - AIEF20:** Não, daí eu falei, assim: “Então tu vais lá e tu dá aula para eles que eu quero que eles aprendam”. Daí ela foi, e parece que a forma que ela colocou, mais experiente que eu, não sei, deu certo. Daí eu falei assim para ela: “Tudo o que tu falaste, eu já tinha falado para eles, mas parece que eles não entenderam e agora tu trouxeste de uma outra forma, com uma outra palavra, sei lá e eles conseguiram entender.”

Então, como diz a minha diretora da escola, que eu não falo, eu vomito as coisas. Eu não ia ficar lá na sala: “Aí, se aprenderam, aprenderam.” Deus me livre as minhas colegas ficar sabendo que eu não consegui ensinar isso para eles, que eu não consigo fazer com que eles entendessem isso. Não, eu fui atrás, sabe? E me preocupa se eles vão aprender ou não. **Então, acho que o que interessa mesmo é a professora querer, se preocupar ou não.**

**Pesquisadora da Universidade 1:** Sim, eu acho que tu tens razão. Mas, tu mesma disse aí que no teu o caso olha a importância de a escola possibilitar que eu posso aprender com minha colega. Eu posso não saber, mas se eu tenho abertura, eu aprendo com a minha colega também. Eu aprendo com a gestão, se a gestão ainda tiver princípios pedagógicos na escola, eu me inspiro nisso. [...] **Do encontro do professor com o colega. Mas, se o professor não tiver essa abertura, nada acontece. Nada acontece. Por isso que a formação nossa também tem que ser olhar para a gente. Se a gente não olhar para gente e ver, assim, que ponto eu posso ainda me dispor a aprender mais, eu também fecho isso para o meu aluno. Eu não o ensino a ser aberto.** É muito uma abertura de vocês com os alunos que vão ensinando essas possibilidades para eles, de gostar de ler, de curtir uma leitura, um pedacinho bonito: “Olha que coisa linda que é professora leu neste livro”, “Pensem nisso aqui”, “Olha que coisa linda”. Então assim, a gente se admirar com as coisas da leitura, da escrita, das coisas que eles escrevem. Então isso faz bem partilhar esse encantamento pelo conhecimento. **Mas, eu acho que a gente tem muita coisa linda nas escolas. Que acontece nos bastidores, por isso que nós damos tanta importância para o que vocês nos contam. Por isso que a gente quer que vocês escrevam isso também. Porque a escola é onde a cena acontece. Onde a educação dos pequenos, dos jovens, acontece.** Nós, na universidade já pegamos adultos. Então é legal porque lá é outra função, mas vocês pegam essas crianças aí com todas as possibilidades de invenção, de serem muitas coisas na vida, eles não fecharam ainda esse processo, estão querendo descobrir com vocês. Isso eu acho muito lindo.

O que mais agora? O que que nós temos aí? Eu não sei como é que nós estamos no horário.

**Pesquisadora da Universidade 3:** É, eu acho que a gente precisa seguir. Acho que teria muitas coisas para falar desse exemplo que tu deste Pesquisadora da Escola AIEF20 agora, **e que tu já vens demonstrando em cada encontro, do quanto a tua escola e as tuas colegas te ajudam na tua docência. Isso é muito legal. Em contrapartida, a Pesquisadora da Escola - AIEF22 já deu vários exemplos de que na dela é diferente.** [...]. Essa abertura ao outro, esta ajuda das colegas. Essa partilha entre vocês. E que bom que a Pesquisadora da Escola - AIEF20 tem essa experiência, não é? Esperamos que um dia na tua escola isso também aconteça, Pesquisadora da Escola - AIEF22. [...].

Fonte: Material de pesquisa (LABDOC-AIEF, 2023).

A partir do desabafo de uma das pesquisadoras da escola, podemos ver o quanto a formação inicial tem sido questionada, a partir de como as estagiárias têm chegado às escolas. De acordo com a Pesquisadora da Universidade 1,

*o problema é exatamente isso que a gente está discutindo. É uma cultura formativa, é um jeito de não pensar as coisas, de não trabalhar com o aluno exatamente isso, não é? [...]. É isso que nós estamos fazendo hoje, que é, por exemplo, condução: “Ah, não, eu não posso dizer condução, porque é problema”. Não! As palavras têm muitos sentidos, trata-se de a gente dizer como é que eu estou entendendo isso e de onde vem isso. Essa é uma outra questão: de onde vem esse nosso jeito de rejeitar algumas palavras? É que nós saímos de uma ideia de que a gente tinha que libertar, que a*



*gente tinha que tirar da escuridão, e passamos agora por um momento que a gente está vivendo, que tudo é econômico, tudo tem que ser cliente, que o aluno não pode se frustrar, que não pode isso, que tem que adoçar, que tem que facilitar.*

Ao problematizarmos a cultura formativa, muitas outras condições foram levantadas. Uma delas é a interdição de algumas palavras, em especial nos AIEF, pela maior influência do construtivismo e por estarem fora do discurso escolar (Sommer, 2007). Quanto à formação inicial e continuada, os livros pedagógicos e os diferentes meios de comunicação se apropriam do discurso construtivista, da linguagem da aprendizagem e das lógicas de mercado, em especial nos AIEF, subjetivando professores que passam a agir conforme algumas das regras que fixaram enunciados. Para Maingueneau (1993, p. 136), o conceito de prática discursiva está ligado a “[...] um conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço, que definiram, em uma dada época e para uma determinada área social, econômica, geográfica ou linguística, as condições de exercício da função enunciativa”.

Nesse momento de experiência coformativa também foram mobilizados, a partir dos relatos das pesquisadoras da escola, os conceitos de coformação e partilha, como nos apresenta a Pesquisadora da Escola - AIEF20:

*mas eu acredito que o que vai fazer diferença lá na escola, vai ser a professora, não a escola em si. Pode ser uma escola particular ou uma não particular. Eu acredito que a preocupação da professora em saber, ir atrás de mais conhecimento, de que forma ela pode fazer diferente para aquele aluno que não conseguiu ainda atingir o aprendizado, como é que ele pode fazer, sabe? Eu vou falar uma coisa para vocês, eu já saí de sala e já chamei uma colega minha e disse para ela, assim: “Ó, tu vais lá, tu ensinas isso para eles porque eu já expliquei de 3 formas e eles não conseguiram entender. Qual a outra forma?” Daí ela me ensinou uma outra forma, era sobre material Dourado.*

Esse relato mostra a potência de quando há abertura para o outro no espaço escolar, a possibilidade da criação de uma ética da partilha, um movimento de coformação entre os pares. Conforme Bahia (2017, p. 80-81), podemos entender a “[...] formação continuada como uma possibilidade de coformação, agora, não mais apenas entre universidade e escola, mas entre o colegiado de professores(as) de cada escola, com as instituições de ensino superior e com outras instâncias formativas”.

A partir dos estudos de Nóvoa (1991), a formação continuada pode estar articulada com o desempenho profissional dos professores, “[...] tomando as escolas como lugares de referência. Trata-se de um objetivo que só adquire credibilidade se os programas de formação se estruturarem em torno de problemas e de projetos de ação e não em torno de conteúdos acadêmicos” (Nóvoa, 1991, p. 30). Muitos programas, já citados anteriormente, têm buscado



“aproximar a universidade da escola”, mas em sua maioria ainda são limitados aos alunos que têm condições de participar, uma política compensatória. O que temos proposto em uma (de)formação continuada em laboratório é que os saberes escolares sejam sistematizados, que a escola se torne um espaço-tempo para exercícios do pensamento e para experimentação e que esse movimento reverbere na formação inicial, na forma como os futuros professores são formados. Como comenta a Pesquisadora da Escola 1:

*mas, eu acho que a gente tem muita coisa linda nas escolas. Que acontece nos bastidores, por isso que nós damos tanta importância para o que vocês nos contam. Por isso que a gente quer que vocês escrevam isso também. Porque a escola é onde a cena acontece. Onde a educação dos pequenos, dos jovens, acontece.*

Esse movimento (de)formativo de exposição, escrita, leitura e estudos pode reverberar tanto no modo como as professoras pesquisadoras da escola ensinam seus alunos quanto na forma como se relacionam consigo mesmas, com os outros e com a sua formação continuada.

Considerando que a escola conta com professores com distintas formações e, portanto, é um espaço rico em saberes, tanto experienciais quanto acadêmicos, ela tem potencial para se transformar em um “locus de formação continuada”. Segundo Costa (2004, p. 71), “[...] essa compreensão implica na necessidade das instituições escolares criarem espaços e tempos institucionalizados que favoreçam processos coletivos de reflexão e intervenção na prática pedagógica através de reuniões pedagógicas, dentro da carga horária dos profissionais”.

A escola tem essa potência, como vimos nesses momentos de experiências coformativas:

*[...] Mas, tu mesma disseste aí que no teu o caso olha a importância de a escola possibilitar que eu posso aprender com minha colega. Eu posso não saber, mas se eu tenho abertura, eu aprendo com a minha colega também. Eu aprendo com a gestão, se a gestão ainda tiver princípios pedagógicos na escola, eu me inspiro nisso. [...] Do encontro do professor com o colega. Mas, se o professor não tiver essa abertura, nada acontece. Nada acontece. Por isso que a formação nossa também tem que ser olhar para a gente. Se a gente não olhar para gente e ver, assim, que ponto eu posso ainda me dispor a aprender mais, eu também fecho isso para o meu aluno. Eu não o ensino a ser aberto. É muito uma abertura de vocês com os alunos que vão ensinando essas possibilidades para eles, de gostar de ler, [...]. Então isso faz bem partilhar esse encantamento pelo conhecimento (Pesquisadora da Universidade 1).*

Essa seria uma possibilidade de (de)formação continuada como forma de vida, como um encontro pedagógico, embasado na abertura e na coformação. Talvez sejam caminhos para a valorização da profissão docente, e para que cada vez menos haja essa percepção sobre as lacunas da formação inicial e esses desabafos dos professores que as reforçam:

*[...] e parece que cada ano é mais assustador o nível das gurias que chegam na escola, sabe? Dá um desespero de ver e pensar que daqui a pouco, eu espero que não, espero que não passem em concurso mesmo, mas daqui a pouco pensar que são elas que vão dar aula. Porque, bom, elas estão tendo a oportunidade de estar com estágio remunerado dentro da escola, que é a profissão que elas escolheram e tal, e é caótico (Pesquisadora da Escola - AIEF22).*

Será que a (de)formação continuada, ao mobilizar as professoras pesquisadoras ao exercício do pensamento e à hipercrítica, pode mudar também a forma como se relacionam com os que chegam à escola, com seus alunos e colegas? Talvez essa abertura e responsabilidade para com o outro seja um dos caminhos “[...] do encontro do professor com o colega. Mas, se o professor não tiver essa abertura, nada acontece. Nada acontece. Por isso que a formação nossa também tem que ser olhar para a gente” (Pesquisadora da Universidade 1).

Essa pode ser uma inspiração para uma (de)formação como experiência inspirada no cuidado de si e do outro. Entendendo-o como “[...] uma postura ativa, uma inquietação daquele que se propõe a pôr em prática os exercícios do cuidado, tanto no governo de si (atenção para consigo), quanto para com os outros” (Gomes; Ferreri; Lemos, 2018, p. 193). Assim, teremos “[...] uma ferramenta que permite reatransversar o campo da política (problema da estruturação das condutas dos outros), a partir da problematização da ética (problema da estruturação da relação consigo). [...]” (Gomes; Ferreri; Lemos, 2018, p. 193). Isso porque

*se a gente não olhar para a gente e ver, assim, que ponto eu posso ainda me dispor a aprender mais, eu também fecho isso para o meu aluno. Eu não o ensino a ser aberto. É muito uma abertura de vocês com os alunos que vão ensinando essas possibilidades para eles, de gostar de ler, [...]. Então isso faz bem partilhar esse encantamento pelo conhecimento (Pesquisadora da Universidade 1).*

Nesse sentido, o exercício inspirado no cuidado de si pode deformar suas docências e forma como ensinam, pois este consiste “[...] numa certa forma de atenção, de olhar, de converter o olhar do exterior para si mesmo — implicando certa maneira de estar atento ao que se pensa e ao que se passa no pensamento” (Gomes; Ferreri; Lemos, 2018, p. 191).

A (de)formação continuada como forma de vida tem como um de seus objetivos “pensar de outros modos”. Nesse sentido, para Foucault, a

*[...] tarefa primordial do pensamento não é o desvelamento, mas a recusa do que somos, torna-se patente que a noção de sujeito — porte ela quaisquer predicativos — poderia ser preterida ética e politicamente em favor de outras forças informes, não capturadas de véspera em nenhuma espécie de enquadramento descritivo. Formas de vida, apenas (Aquino, 2014, p. 11).*

Na próxima seção, apresento relatos que mostram deslocamentos (de)formativos das pesquisadoras no laboratório.

### 5.1.3 Sobre a experiência de formação no LABDOC-AIEF: “*me senti grande novamente*”

*Me senti grande novamente porque a gente vai devagarinho se apagando, se acomodando, como muitos colegas falaram. No nosso espaço, no nosso micro e a gente precisa dessa reativação de ânimo através de um trabalho maravilhoso como vocês oportunizaram para gente [...] (Pesquisadora da escola - AIEF11).*

No laboratório buscamos mobilizar diferentes ferramentas para que as pesquisadoras da escola se “desacomodassem” e se deformassem nesse processo. Essas pequenas fissuras podem ser observadas no modo como elas avaliaram esse espaço-tempo que viveram e experienciaram junto com as pesquisadoras da universidade.

Trago no Quadro 28 um relato, organizado a partir de momentos dos encontros do LABDOC-AIEF, que mostra o deslocamento formativo que a Pesquisadora da Escola - AIEF (2022) nos trouxe a partir de seu relato apresentado no último encontro do laboratório. Ela apresentou o curta metragem *Soar*, de Alyce Tzue<sup>117</sup>, para mostrar como ela viveu a experiência compartilhada no último encontro do LABDOC-AIEF (2022).

#### Quadro 28 - Sobre a experiência de formação no LABDOC-AIEF:

“*me senti grande novamente*”

**Pesquisadora da Escola - AIEF11:** Uma animação de 4 minutos, é bem rapidinho, mas que diz muito, esse curta vem em forma de agradecimento, sim, por tudo, e o quanto precisamos uns dos outros, não é? Para acender essa luz que é o nosso trabalho como educadora e é como eu me senti quando comecei a participar do LABDOC. **Me senti grande novamente porque a gente vai devagarinho se apagando, se acomodando,** como muitos colegas falaram. **No nosso espaço, no nosso micro e a gente precisa dessa reativação de ânimo** através de um trabalho maravilhoso como vocês oportunizaram para gente, eu fiz uma escrita também, [...], mas que diz um pouquinho também desta caminhada, desde que a gente começou de início, **a apreensão e expectativa diante de uma nova formação, mas conforme os encontros aconteciam, poder pensar e repensar sobre o processo de educação como um todo, não apenas em relação ao ensino formal, mas como ele ocorre além da sala de aula, em todo o ambiente onde a criança, o aluno, circula no seu cotidiano, aprendi a dar mais atenção à linguagem, a oralidade de cada aluno, incluindo registros no meu diário de falas muito importantes dos mesmos, considero como parte significativa do acolhimento pedagógico. Um novo olhar de como a parceria, a colaboração, a troca entre escola e equipe diretiva, professores, alunos, pais e filhos proporciona novos conhecimentos e fortalece vínculos, que precisamos uns dos outros para que nossa prática pedagógica faça sentido, de que a teoria precisa da prática para se fundamentar, pois até mesmo as grandes invenções descobertas foram antes imaginadas e sonhadas. Por isso é tão importante entender que, dentro de cada um de nós existe uma capacidade de aprender, de ressignificar a nossa prática, mesmo diante de nossas limitações e dificuldades. De que a autocrítica deve existir, pois**

<sup>117</sup> O curta *Soar* mostra a jornada de uma jovem e destemida menina que, munida apenas de sua imaginação e determinação, busca alcançar seus sonhos voando em um mundo de fantasia e aventura. Busca explorar os limites da imaginação e instiga a acreditar no poder dos nossos próprios sonhos. Disponível em: [youtube.com/watch?v=UULaseGrKLc&t=45s](https://www.youtube.com/watch?v=UULaseGrKLc&t=45s). Acesso em: 25 jun. 2022.

assim como aluno, nós também, **como educadores, devemos buscar o aprimoramento de nossos conhecimentos e de nossa prática, pois não acertamos sempre.** A formação me fez pensar sobre o real significado do **protagonismo profissional, algo que eu nunca havia pensado até então. Ao compreender e valorizar o protagonismo houve mudanças em relação às trocas com os meus colegas professores.** Espero que o meu processo de aprendizado continue e que eu seja ainda mais desafiada. Agradeço por toda a partilha de todos os colegas, de todos os professores que aqui estiveram nesse encontro. Obrigada.

Fonte: Material de pesquisa (LABDOC-AIEF, 2022).

Neste relato pude perceber que houve deslocamentos no modo com que as pesquisadoras da escola entendiam sua participação nas formações. Repensar a cultura formativa como (de)formação continuada pode permitir que mais professores se tornem protagonistas e autores de sua docência, e se sintam “*grandes novamente*”, e se motivem a se desacomodar e repensar a forma como tudo sempre foi feito.

Assim, esses profissionais podem reativar as discussões no micro, nas pequenas fissuras, nas suas práticas formativas, do individual para o coletivo, no exercício do pensamento e de exposição de modo que a formação vivenciada reverbere em sua sala de aula, viabilizando a constituição de outros modos de docência. Segundo Dal’Igna (2023, p. 45), a docência

[...] não é um impulso natural e universal. Para ser e tornar-se uma profissional professora, é necessário um conjunto de saberes que não são aprendidos espontaneamente. Ser professora é diferente de ser educadora [...] é uma marca que se produz na pessoa, que constitui sua identidade [...].

Nesses termos, precisamos de

*[...] um novo olhar [para ver] como a parceria, a colaboração, a troca entre escola e equipe diretiva, professores, alunos, pais e filhos proporciona novos conhecimentos e fortalece vínculos, que precisamos uns dos outros para que nossa prática pedagógica faça sentido, de que a teoria precisa da prática para se fundamentar, pois até mesmo as grandes invenções descobertas foram antes imaginadas e sonhadas* (Pesquisadora da Escola - AIEF11).

A experiência no LABDOC-AIEF fez com que essa professora repensasse sua profissão, sua docência, a relação consigo mesma e com a sua profissão. Assim, entendemos que o professor tem a capacidade de

*[...] aprender, de ressignificar a nossa prática, mesmo diante de nossas limitações e dificuldades. De que a autocrítica deve existir, pois, assim como aluno, nós também, como educadores, devemos buscar o aprimoramento de nossos conhecimentos e de nossa prática, pois não acertamos sempre. A formação me fez pensar sobre o real significado do protagonismo profissional, algo que eu nunca havia pensado até então. Ao compreender e valorizar o protagonismo, houve mudanças em relação às trocas com os meus colegas professores* (Pesquisadora da Escola - AIEF11).

Uma formação que (de)forma pode se transformar em experiência, quando há mudanças nos sujeitos. Para tanto, é preciso sublinhar que essa

[...] experiência não é uma realidade, uma coisa, um fato, não é fácil de definir nem de identificar, não pode ser objetivada, não pode ser produzida. E tampouco é um conceito, uma ideia clara e distinta. A experiência é algo que(nos) acontece e que às vezes treme, ou vibra, algo que nos faz pensar [...] (Larrosa, 2019, p. 10).

Uma experiência que a faz repensar sua relação com a profissão, sua função docente e sua formação. Nesse sentido, as perguntas de Fabris e Sebastiany (2022, p. 65) nos conduzem à necessidade de reinvenção das escolas e da profissão docente: “Nossas atitudes e modos de agir, pensar e realizar na escola são elaborados em um processo pessoal e autoral? Discutidos no coletivo e somos orientados pelo bem comum? Ou apenas seguimos normativas e modos de fazer já consolidados pela concepção escolar da Modernidade?”. Essa reinvenção pode acontecer “[...] tanto no espaço das instituições escolares quanto na docência de cada professor, em cada plano de aula elaborado” (Fabris; Sebastiany, 2022, p. 65).

Buscamos no laboratório construir juntos um espaço formativo que convocasse os participantes “[...] para um trabalho ativo sobre si mesmos e suas habilidades, atitudes e conhecimentos, engajando-os em um processo ativo de criação de si, do outro e do mundo” (Fabris; Sebastiany, 2022, p. 58). Trata-se, então, de um trabalho em que a professora [pesquisadora] busca ultrapassar não só o lugar-comum acadêmico e pedagógico, mas a própria vida e a própria docência. Isso porque “[...] É preciso pensar e viver a docência recusando ser uma cópia de si mesma” (Dal’Igna, 2023, p. 106). Esse protagonismo tem muito a ver com a redescoberta do ensinar, e com a afirmação da autoria docente, pois “[...] quando ensinamos, não fazemos somente algo a alguém, mas fazemos algo com nós mesmas” (Dal’Igna, 2023, p. 134).

Essas são algumas maneiras de pensar uma outra cultura de (de)formação continuada como forma de vida docente. O exercício no laboratório permitiu ressignificações sobre suas docências, bem como um entendimento sobre a necessidade de uma constante formação e aprimoramento dos conhecimentos e das práticas formativas a partir do compartilhamento, sistematização e valorização do professor e da sua docência.

Quando se pensa em professoras alfabetizadoras, esse tema se faz ainda mais importante e necessário de ser reforçado, pois os discursos que têm subjetivado essas professoras, cada vez mais, reforçam sua função como facilitadora ou mediadora de aprendizagens, não como uma

professora que ensina a ler e escrever, e conduz esse processo com intencionalidade e responsabilidade pedagógicas.

O relato a seguir mostra como a Pesquisadora da Universidade 1 (LABDOC-AIEF, 2023) faz um deslocamento, a partir dos relatos das pesquisadoras da escola, mostrando que no laboratório não pretendemos dar receitas, nem reforçar uma ideia da preponderância da prática sobre a teoria, nem da teoria sobre a prática. Sabemos que nem tudo que funciona em uma turma vai funcionar em outra, mas que o ato de compartilhar é potente para fundamentar o que elas fazem e ajudá-las a enxergarem isso em suas escolhas pedagógicas.

O nosso intuito foi que pudéssemos perceber nas experiências compartilhadas as concepções sobre alfabetização, pois essa é uma das especificidades dos AIEF, e que elas pudessem justificar suas escolhas e responder “por que fazemos o que fazemos?”. Em um dos encontros, foi possível perceber esse movimento por meio dos questionamentos da Pesquisadora da Universidade 1:

*[...] como é que vocês entendem a alfabetização? Para mim, a teoria e a prática, entra aí nessa concepção. Quer dizer, se eu entendo que é só juntar palavras, letras, não é? Eu tenho uma concepção de alfabetização e eu vou fazer as coisas tudo assim, esfaceladas. Agora, se eu entendo que é uma leitura de mundo, eu sempre vou fazer ligada ao texto, ligado ao texto como mundo, aquilo que eu leio do mundo eu posso passar para a escrita. Eu leio o mundo, eu escrevo o mundo, e é isso que é um entendimento de alfabetização que dá sentido à função social da língua. Quer dizer, eu preciso aprender porque o mundo fica diferente quando eu leio, não é? [...].*

Ao entendermos essas concepções teórico-práticas, podemos justificar as escolhas que fazemos em sala de aula, os métodos que utilizamos para alfabetizar, como planejamos e avaliamos, é também uma forma de compreendermos a teoria-prática, pois, quando respondemos à pergunta “como entendemos a nossa concepção sobre alfabetização”, fazemos o exercício do pensamento de sistematizar nossos saberes e também podemos perceber em quais perspectivas fundamentamos nossas ações, mesmo que no dia a dia da escola isso não seja tão perceptível.

Essa atitude de repensar, refazer, refletir, colocar sob suspeita e justificar suas escolhas mostra aproximações com as perguntas que levantei sobre pensar o professor como um artesão intelectual, de nas formações equipar sua caixa de ferramentas, com experiências, experimentos, teorizações, exercícios do pensamento, partilhas, vivências e (de)formações. Essa, para mim, é uma atitude que se aproxima de um entendimento de professor artesão. Utilizo-me do panorama histórico realizado por Pintassilgo (1999) para problematizar como é possível considerar o professor dos anos iniciais um artesão e/ou intelectual.

O mestre do final do antigo regime ainda se encontrava relativamente próximo da figura do artesão, no seu sentido próprio, até na designação — mestre: “aquele que sabe e ensina qualquer arte ou ciência” (Adão, 1995: 277) —, mas também na consideração social, numa preparação que advinha fundamentalmente de uma experiência empírica — eram “práticos” no sentido literal do termo —, na utilização de metodologias de ensino rudimentares e, não menos importante, na acumulação, que não era invulgar, do exercício de um ofício mecânico com o ensino das primeiras letras a um grupo de crianças ou jovens de idades e conhecimentos muito diversificados e num local que, muitas vezes, era — como nos velhos artesãos — a sua própria casa (Pintassilgo, 1999, p. 96).

Somente no período entre as últimas décadas do século XIX e as primeiras décadas do século XX, são criadas as principais condições que permitem ao mestre iniciar um percurso tendente à superação da situação de artesão e de prático e transformar-se, gradualmente, no professor e no profissional de ensino. De acordo com Pintassilgo (1999), as principais transformações nesse período foram: (1) “[...] consideração dos professores — ainda que de forma limitada — como especialistas da educação, como resultado da aquisição, nas escolas normais, de conhecimentos e competências de índole académica e profissional [...]”; (2) “[...] a sua adesão aos valores subjacentes à utopia educativa difundida no período, com óbvias implicações no que se refere à valorização do papel social e cultural dos professores [...]”; e (3) “[...] o desenvolvimento de iniciativas conducentes à criação de uma certa consciência profissional e deontológica” (Pintassilgo, 1999, p. 96).

A questão que se coloca é se essas são algumas condições para que consideremos os professores como intelectuais. A argumentação do autor indica que persistem inúmeras limitações nos docentes, em especial às relacionadas com

[...] uma autonomia científica e pedagógica mitigada e suplantada por persistentes mecanismos de controle. [...] a falta de capacidade do grupo profissional para produzir um discurso próprio que não advenha da incorporação de elementos produzidos fora do seu campo pelo poder, pelos especialistas da educação etc. (Pintassilgo, 1999, p. 96).

Em relação ao conceito de artesão, em um sentido mais simbólico, ainda é importante destacar a relevância dessa questão para caracterizar um aspecto fundamental da atividade docente. “O professor é — todos o somos — verdadeiros artesãos da arte de ensinar e é, porventura, desejável que o continue a ser. Isso significa que consegue preservar uma visão global do ato de ensinar” (Pintassilgo, 1999, p. 96). Nesse sentido, só podemos responder à pergunta inicial sobre a possibilidade de que os professores se tornem artesãos intelectuais, pesquisadores da escola que transformam sua sala de aula, sua formação e sua docência em



laboratórios de experimentos e exercícios do pensamento quando entendemos algumas das condições, considerando que

o professor é (ou foi) intelectual — pelo menos idealmente — quando se assume como autônomo e crítico em relação ao(s) saber(es) e ao(s) poder(es), capaz de criar o seu próprio estilo de ser professor e de o adaptar à diversidade de públicos com que se confronta, capaz de assumir valores claros e de atuar em conformidade [...], e de ter como referência o conjunto de normas deontológicas e éticas que dão sentido à profissão (Pintassilgo, 1999, p. 96).

Tendo isso em vista, identifiquei nos grupos de sentidos um modo de pensar a sua formação, a partir de uma discursividade que a significa como aplicação, realidade e preponderância da prática, e de certa forma também possibilitou conhecer as expectativas sobre as experiências no LABDOC-AIEF. Essas análises nos ajudaram a organizar alguns dos temas trabalhados no laboratório (2022 e 2023), bem como reforçaram que esse tema continua sendo problemático, como vimos nos momentos de experiência coformativa, produzidos nos encontros presenciais e *on-line* do LABDOC-AIEF (2022 e 2023).

Também percebemos alguns deslocamentos nos relatos tanto das pesquisadoras da escola quanto da universidade. Quando articulados ao material dos encontros do LABDOC-AIEF, podemos colocar sob suspeita esses discursos dicotômicos, já evidenciados na revisão de literatura e na própria legislação, bem como levantar algumas possibilidades da criação de uma outra cultura de (de)formação continuada de professores como forma de vida docente.

Como veremos nas próximas seções, no desenvolvimento do LABDOC-AIEF, enfrentamos muitas situações nas quais veio à tona o desejo de formações que considerassem o cotidiano da sala de aula, os conteúdos específicos, a contextualização e a realidade da escola. Percebemos que muitos dos professores ainda tinham expectativas que a formação em laboratório fosse semelhante a tantas outras, que seria “passiva”, que pesquisadores da universidade trariam temas prontos e respostas *a priori* para as questões. Desde o início, essa não foi a proposta da formação em laboratório, pois consideramos que esse espaço seria de construção coletiva e, na medida do possível, não hierárquica de conhecimentos, em que os pesquisadores da universidade e da escola precisariam se expor, estudar, participar ativamente e contribuir nas discussões para construir momentos de experiência coformativa.

Nesse cenário, fica ainda o questionamento sobre as (im)possibilidades para se pensar uma outra cultura formativa que tenha a (de)formação continuada como forma de vida docente. Uma formação que os professores signifiquem os conhecimentos produzidos na universidade e sistematizem os saberes produzidos na escola nas vivências diárias, nas experiências, e que a

teoria-prática possa ser visibilizada no dia a dia, no planejamento, no plano de aula, na avaliação, enfim, em sua docência. Entendendo que “[...] tanto a dimensão prática como a dimensão teórica está presente durante a formação docente, independentemente do espaço e do tempo em que o conhecimento é construído, ou seja, em um entendimento indissociável de teoria e prática [...]” (Boff; Bahia, 2021, p. 820).

Além disso, entendemos que tanto os saberes produzidos na universidade, quanto os saberes produzidos na escola de Educação Básica e em outros espaços podem se retroalimentar. “Saberes esses que, nas relações de poder a que estão submetidos, são ‘validados’ ou não no exercício docente, potencializados ou esmaecidos, mas que não deixam de se constituir de teoria e de prática, de forma indissociável” (Boff; Bahia, 2021, p. 820).

Esse exercício foi desafiador para nós, pesquisadoras da universidade, que também estávamos acostumadas a um tipo de formação mais propositiva, em que já apresentávamos um plano praticamente pronto, desde o começo. Deixar esse “controle” de lado, aceitar os silêncios e não interferir durante os diálogos foram dificuldades enfrentadas por nós, que, em alguns momentos, também cedemos a esse outro modo de formação, diferente do que nos propusemos no laboratório. Para que o LABDOC se efetivasse como um laboratório, foi necessária essa mudança em nossa atitude, foi preciso assumir o mesmo processo de mudança de cultura formativa,

[...] promovendo mais escuta e observação do que respostas prontas, que limitam o exercício do pensamento de quem participa. Alguns professores, ao narrarem suas práticas, estão implicados no que fazem, mas, quando suas narrativas retornam ao grupo para serem explicadas, voltam-se ao pesquisador da universidade para que este se posicione, ou seja, quando não conseguem achar uma possibilidade que pareça resolver a questão em análise, recorrem ao pesquisador. Em cada encontro, no entanto, reforçamos nossa posição de quem faz perguntas, intervenções e observações, de quem chama para o exercício do pensamento e desafia para outros modos de ver e pensar (Fabris; Bahia, 2023, p. 2).

Nosso intuito foi colocar sob suspeita os discursos sobre formação continuada nos AIEF, que fazem parte de uma cultura mais passiva de formação e de “receitas prontas” de como se alfabetiza, em que muitas vezes os professores da escola não sistematizam seus saberes nem os compartilham. Muitos não se sentem legitimados para falar e escrever suas vivências, a partir de uma inspiração no cuidado de si e com base na (de)formação.

As pesquisadoras da escola que aceitaram o convite para construir o laboratório junto com a gente tiveram um processo muito rico de exercício do pensamento, de exposição, de um lugar seguro para compartilhar suas dúvidas, inquietações, frustrações, saberes e não saberes,

principalmente um lugar para experimentar, sem medo do erro, pois ele é parte importante do processo de (de)formar-se.

Diante disso, a busca pela exceção torna-se imprescindível. Traçar linhas de fuga desses modelos fechados e acabados passa a ser uma questão política como forma de instaurar forças desterritorializantes perante esses mecanismos formatadores de ideias e posturas. Torna-se crucial tentarmos, portanto, combater os processos que visam à forma(ta)ção de professores e, ao invés disso, instaurar situações em que a deformação se expresse (Ferraz; Nunes, 2015, p. 105).

Essa foi uma das propostas para pensar os experimentos mobilizados no LABDOC-AIEF, traçar linhas de fuga aos modelos de formações passivas, instrucionais e gerencialistas. Como expressa um ditado popular, “existe uma grande diferença entre a expectativa e a realidade”, por isso é preciso entender que a formação e o laboratório foram planejados com um formato e com intencionalidades, mas que a realidade do que construímos no processo, em alguns momentos, foi outra, pois tanto a pesquisa quanto a formação estão ligadas às subjetividades de seus participantes, mas isso não é algo ruim, dentro do que nos propomos a realizar com os pesquisadores da escola, com maior tempo e exposição, no espaço do LABDOC-AIEF.

A proposta que apresento é de uma outra cultura formativa, que trabalha a contingência, com o que ocorre no momento do ato pedagógico, no encontro de laboratório, com o imprevisível e o previsível. Então, poderia alguém perguntar se tudo era improvisado e sem planejamento. Não, pelo contrário. Fazíamos, semanalmente ao menos, um encontro geral e um encontro específico por grupo. Mantínhamos contato direto por mensagens nos grupos de *WhatsApp*. Portanto, o planejamento existe, a intencionalidade, o acompanhamento e a criação, mas o que ocorre é que quem participa junto precisa “estar junto” e “fazer com”, aí está a diferença entre um curso e uma formação em laboratório.

A seguir apresento as seções analíticas divididas em dois momentos: (1) a Fase 1 (2022) do laboratório, apresentada na seção intitulada “Segundo Momento: LABDOC-AIEF - fase 1 (2022): *‘o desafio é estar sempre a caminho’*”, contempla as análises do material produzido nos encontros síncronos do LABDOC-AIEF, realizados em 2022, em articulação com os materiais produzidos no *Moodle* e no *Padlet*; (2) na Fase 2 (2023) do laboratório, disposta na seção intitulada “Terceiro momento: LABDOC-AIEF - fase 2 (2023): *‘eu não quero desistir de ser professora! [...] persistir é o caminho’*”, organizei as análises do material produzido nos encontros síncronos do LABDOC-AIEF, realizados em 2023, em articulação com os materiais produzidos no *Moodle* e no *Padlet*.

## 5.2 SEGUNDO MOMENTO: “O DESAFIO É ESTAR SEMPRE A CAMINHO”

*Ser professora dos anos iniciais é um grande desafio. Além de ensinar as crianças a ler, escrever, interpretar, contar, calcular entre outras habilidades esperadas para essa faixa etária, é se dedicar à formação integral da criança (Pesquisadora da Escola - AIEF11).*

*Olhem, desafio é uma palavra boa, não é? Não dá fim, coloca como desafio constante, não é? O desafio é estar sempre a caminho. Daí já fala em ensinar as crianças, a educação dos anos iniciais com crianças, ensinar a ler, a escrever, interpretar, contar, calcular e outras habilidades esperadas para essa faixa etária (Pesquisadora da Universidade 1).*

Como pensar uma formação que seja aberta para trilhar um caminho? Uma formação que não se constitui pela quantidade de cursos que se faz, pela informação que se acumula, mas pelo caminho percorrido, pelas experiências, pelos desafios de permanecer e persistir estudando e aperfeiçoando sua docência, mesmo diante de tantas adversidades enfrentadas na carreira docente. Isso tem muito de artesanato, pois essa inspiração tem como fim o trabalho com uma qualidade artesanal, um trabalho bem-feito.

Quando se pensa no professor que ensina crianças pequenas, que as alfabetiza, as insere no contexto escolar, conduzindo-as no processo de ensino e aprendizagem, isso exige um exercício de constante repensar suas práticas pedagógicas, suas formas de ensinar, suas metodologias, seus “jeitos de ser professora,” suas relações com os alunos. A proposta da (de)formação continuada como forma de vida docente pode ser esse espaço-tempo em que esses professores colocam sob suspeita suas formas de ser professor, para deformá-las, reinventá-las, sistematizá-las e compartilhá-las.

Este subcapítulo foi inspirado no entendimento de que a palavra desafio pode ter potencialidades, uma vez que desafio não encerra o que estamos construindo, mas mostra que estamos no processo, no caminho. Esse caminho, no caso desta tese, foi construído com as pesquisadoras da escola, em um laboratório de docências, a partir das especificidades das professoras que atuam nos AIEF. Um caminho aberto e mutável, que tem se constituído com responsabilidade e intencionalidade pedagógicas. Um caminho que não tem um ponto de chegada, em que tudo está pronto, mas que busca em cada formação um modo de cuidar de si mesmo, para poder cuidar dos outros.

Tendo isso em vista, a reflexão que motiva este trabalho passa por compreender a possibilidade de pensar em uma (de)formação continuada que problematiza temas importantes para a formação dos professores, considerando as especificidades de cada etapa de atuação. É

possível propor formações que, ao mesmo tempo, façam sentido para o cotidiano dos professores e das escolas e não se esvaziem de conceitos importantes?

No Quadro 29, selecionei um momento em que tivemos a interação formativa de pesquisadores da universidade e pesquisadores da escola, que nomeei de *momentos de experiência coformativa*. Busquei organizar e trazer para a Tese o diálogo completo entre os pesquisadores, mesmo que extensos, para que o leitor possa acompanhar como se desenvolveram tais momentos, percebendo-os em articulação com os materiais escritos e produzidos no *Moodle*.

Para a análise inspirada em diferentes ferramentas teórico-metodológicas, tais como análise de discurso e cuidado de si, foi importante olhar para o material como um todo, buscando entender como as pesquisadoras da escola se relacionavam com suas colegas de profissão e como operavam sobre si com os exercícios de pensamento e de subjetivação, bem como articular o que elas escreveram sobre essa experiência de (de)formação continuada.

A proposta desse *momento de experiência coformativa* no LABDOC-AIEF foi trazer os excertos de uma atividade de escrita no Diário de Formação<sup>118</sup>, produzida no *Moodle*. Essa atividade de escrita é potencializada na discussão coletiva realizada no encontro síncrono do LABDOC-AIEF, pois o processo de escrever sobre si e depois discutir no coletivo traz a oportunidade de rever o que foi escrito, discutir as reflexões e aprofundar os entendimentos sobre “ser uma professora dos anos iniciais”. Nos inspiramos no conceito na escrita de si, mesmo com as dificuldades de mobilizar as pesquisadoras a escreverem sobre suas práticas pedagógicas, seus entendimentos sobre diferentes temas e sobre suas percepções. A escrita de si, para Foucault

[...] correspondeu a um exercício ético-político enquanto experiência para produção da subjetividade, foi compreendida [...] como uma importante “prática de liberdade”, convertida na modernidade em gênero literário, e pelo qual é possível expressar como se deram as práticas de subjetividade que constituem as experiências do sujeito-autor (Dreyfus; Rabinow, 2010, p. 316-317).

Esses exercícios são importantes para pensarmos de outros modos a docência e a formação das professoras pesquisadoras dos AIEF.

---

<sup>118</sup> Na fase 1 do LABDOC-AIEF, chamamos de *Diário de Formação* o local onde as pesquisadoras da escola escreviam sobre suas experiências a cada encontro. Utilizamos essas escritas para mobilizar o pensamento e discussões nos encontros.

Quadro 29 - Sobre ser professora dos AIEF: “o desafio é estar sempre a caminho”

**Pesquisadora da Universidade 3:** Acho que a gente pode ampliar essa reflexão trazendo as reflexões que as professoras já fizeram lá no Diário. Então eu vou fazer a leitura: o que é ser professora dos AIEF?

“Ser professora dos anos **iniciais é um grande desafio**. Além de ensinar as crianças a ler, escrever, interpretar, contar, calcular entre outras habilidades esperadas para essa faixa etária, é se dedicar à **formação integral** da criança. **Formar cidadãos conscientes de seus atos, críticos, democráticos, pensantes. É saber que sempre estaremos em formação, aprendendo e refletindo sobre nossas práticas. Ter consciência que não ensinaremos somente conteúdos, mas que nosso papel também é educar, reforçando a educação que vem de casa. É aprender a cada dia com os alunos também**” (Pesquisadora da Escola - AIEF11).

“Ser professora nos anos iniciais é ser **resiliente, criativa e pesquisadora**. É buscar a **flexibilidade** em um olhar apurado para todas as situações que se apresentam. **É ter a humildade de querer aprender e ao mesmo tempo sentir-se com o poder de auxiliar na transformação da vida de tantas pessoas que se entrelaçam com nosso fazer humano e pedagógico**” (Pesquisadora da Escola - AIEF3).

**Pesquisadora da Universidade 1:** Vejam, professora dos anos iniciais. Olhem, **desafio**, é uma palavra boa, não é? Não dá fim, coloca como **desafio constante**, não é? **O desafio é estar sempre a caminho, não é?** Daí já fala em ensinar as crianças, a educação dos anos iniciais com crianças, ensinar a ler, a escrever, interpretar, contar, calcular e outras habilidades esperadas para essa faixa etária [...]. **“Dedicar a formação integral da criança”**, olhem só: **“Integral, formar cidadãos conscientes de seus atos críticos, democráticos, pensantes”**. Olha só, está falando em **formação**, falando em **educação**, e falando em **aprender com o aluno**. “Resiliente, criativa, pesquisadora, flexível no olhar apurado para todas as situações que se apresentam”, e achei bem interessante aqui. É um olhar que **vai olhar a turma toda**, não é só focado em um, dois, três... é uma atenção para a turma toda.

Muito legal! “Humildade de querer aprender e ao mesmo tempo sentir-se com poderes de **auxiliar na transformação**, e fazer humano e pedagógico”.

**Pesquisadora da Universidade 3: [Lê outro excerto do material do Diário de formação]:** “ser professora nos anos iniciais é **desafiador e gratificante**, são **muitos desafios** ao longo de cada ano, e aos poucos e com determinação e dedicação vamos tentando vencê-los, e a **cada avanço do estudante no processo de alfabetização é uma alegria** para nós professoras é a certeza de que estamos no caminho certo” (Pesquisadora da Escola - AIEF2).

Então, o desafio aparece de novo.

**Pesquisadora da Universidade 1:** E o processo de alfabetização, não é? Que é o central nos AIEF.

**Pesquisadora da Universidade 3:** Vou fazer a leitura: “ser professor nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental deveria ser **relacionado com ensinar e aprender, bem como o desenvolvimento profissional e social, onde estaríamos permanentemente refletindo e discutindo sobre nossa formação, procurando desenvolver ações educativas conscientes e também e atuar como docente na organização e gestão da escola. Mas na prática não é só isso que ocorre, hoje desenvolvemos múltiplas tarefas. Estamos cada vez mais nos sobrecarregando com responsabilidades que não são somente ou talvez não sejam nossas. Além de nos preocuparmos em mediar conhecimentos e acompanhar o progresso de cada educando, precisamos orientá-los em relação aos valores mais básicos como: respeito, solidariedade, responsabilidade, comprometimento, cuidar da sua higiene pessoal, organização dos seus materiais e seus espaços, lidar com a indisciplina, mediar conflitos e principalmente lidar com seus sentimentos, pois os mesmos encontram-se cada vez mais instáveis em suas ações e reações. Além de lidar com a omissão de muitos responsáveis. Ainda fazer até três planejamentos diferentes para atender as demandas de sala de aula, participar de formações (fundamentais) na nossa profissão, participar das reuniões administrativas pedagógicas mensais. Isso tem demandado muita energia física e psicológica de cada educador. Muitas vezes esquecemos que somos seres humanos e que também precisamos ser respeitados na nossa integralidade. Nossa profissão está doente, principalmente nos Anos Iniciais** (Pesquisadora da Escola - AIEF11).

**Pesquisadora da Universidade 1:** Essa aqui, essa colega, faz um relato das condições que eu e a [...] antes falávamos, quando a gente chegou, **de como o professor e os alunos estão se sentindo nesse pós-pandemia**. Isso aqui não é UMA professora, isso é a **expressão de muitas professoras**, de muitas escolas também. Então a gente tem que fazer uma coisa que é não botar para baixo do tapete, e que cada escola pudesse fazer a tradução [...]. A tradução da própria BNCC, [...], pois nós estamos nos recuperando de uma crise enorme que se abateu sobre todos nós. E ainda estamos tendo. [...] Então, uma série de coisas que nos assolou nesses dois anos, de uma forma tão violenta, ficamos separados, não é? Vivendo individualizados, muito sozinhos, por mais que tivéssemos a tela aqui, isso não é pouca coisa. [...]. **Nós não podemos querer ensinar agora: “não, eu tô no quarto ano, eu tenho que ensinar tudo que está ali na proposta do quarto ano”, não é?** Não, eu tenho que ver o que que eles estão precisando trabalhar. Neste momento, o menos é mais. E olha que eu vou trabalhar na



quarta-feira com os professores da universidade e na verdade um pouco disso. Trabalhar com competências, não é trabalhar aquele conteúdo solto, não é trabalhar aquela coisa assim ó: “cada dia um vai fazer”. Eu tenho que aprender a trabalhar com competência, porque competência é conhecimento, habilidades e atitude em um determinado contexto. **Se é isso, isso já tem uma gama de trabalho para essa formação integral que a colega falou, porque daí eu não fico só com o conhecimento, eu tenho que trabalhar a habilidade e o saber fazer, e tenho que trabalhar a atitude.** A ética, o comportamento, as relações, tudo isso entra como conteúdo. [...]. Tem mais alguém que queira compartilhar?

**Pesquisadora da Escola - AIEF8:** Voltando aquela primeira questão, **de quem pode ensinar**, claro que **é o professor em primeiro lugar**. Mas, eu penso, assim, eu vejo, que **os colegas são coadjuvantes nessa história**, porque eles se auxiliam e nessa ajuda mútua que eles têm, às vezes eles “pegam” melhor o que o coleguinha está ensinando de uma certa forma na linguagem deles, no jeito deles, do que quando eu estou explicando no quadro. É claro que eu procuro usar os termos deles, não é? A gente tem que baixar um pouquinho, e não falar palavras que eles não entendem, se não eles ficam te olhando, e tu vê que não entenderam o que que significava isso que tu falaste.

**Então, eu acho que eles aprendem também com os colegas e com o próprio ambiente onde eles vivem, com a sociedade.** Eu tenho um aluno que eu observo muito ele, ele é muito esforçado e ele foi no armazém, no mercado, e casualmente eu moro no mesmo bairro, eu o vi comprando também, era no Dia das Mães. E eu ia falar para ele uma coisa, para ele observar quanto é que ele gastou, quanto é que estava cada produto, quanto é que tinha que vir de troco, aquela coisa toda, mas daí pensei: “não”. Aí me lembrei, eu não vou interferir, eu não estou na escola, deixa ele a vontade, eu não vou falar. [...]. Deixei ele aproveitar aquilo. Mas não falei, mas eu olhei tanto para ele que eu acho que a gente teve uma conexão. Quando chegou segunda-feira, ele disse: “Aí eu vi a professora no mercado”. Aí eu disse assim: “Pois é, eu ia falar contigo”, para a gente debater aqui e fazer um problema matemático. Mas aí ele: “Mas eu fiz sora, eu fiz. Aí eu gastei R\$17,25”. Digo: “é? Que legal”. “É, minha conta deu 17,25”. Daí eu disse, assim: “quanto tu pagaste?”. “Eu dei 20,00”. Daí ele disse, assim: “daí eu já disse para ele [dono do mercado] quanto ele tinha que me dar de troco”. Daí o dono do supermercado me elogiou e disse: “é, tu tá certo”.

E os outros alunos ficaram parados olhando para ele. Porque ele é meio [áudio inaudível]. Então eu o elogiei, daí eu disse para ele: “Isso que vocês têm que fazer quando vocês vão no armazém. Vejam os preços das coisas, já vejam quanto é que vai dar: Bom, eu vou dar tanto, ele vai ter que me dar tanto. Já vão computando isso aí, que isso aí desenvolve a cabecinha de vocês”. Isso eu estou sempre falando para eles.

Então eu vejo que eles aprendem também com a vivência, não é? Com o mundo.

**Pesquisadora da Universidade 1:** Sim, Pesquisadora da Escola - AIEF8. Então agora deixa eu trazer essa questão para o laboratório, está? Vamos pegar essa questão que a Pesquisadora da Escola - AIEF 8 está trazendo. O que a Pesquisadora da escola - AIEF8 está trazendo para nós? Eu acho que esse exemplo dela é bem legal para a gente pensar com ela. [...] Está falando de ensino ou de aprendizagem? Vamos pensar com a Pesquisadora da Escola - AIEF8. O que que ela está dizendo?

**Pesquisadora da Escola - AIEF3: Uma aprendizagem aplicada na realidade. No cotidiano deles.**

**Pesquisadora da Universidade 1:** Sim, mas **ela está falando de como a gente aprende**, não é?

Isso, **como o aluno aprende, como nós aprendemos, não é? Ela está falando de aprendizagem.** Eu quero que a gente separe um pouquinho: **O que que é ensino? E o que que é aprendizagem?** E o ensino, gente, é uma palavrinha meio maldita no meio pedagógico. Ela veio por um grande tempo colocada lá em cima, daqui a pouco a gente começou a dizer que quem ensinava era autoritário, era regulador, [...] e que não se ensinava, não se fazia contas, se fazia **perguntas para o aluno sobre o que que ele queria aprender, e até aqui saiu de cena quase o ensino. O professor não ensinava mais.** Ele era um gestor do ambiente, que organizava o ambiente, mas já não ensinava mais.

Lembrem do próprio entendimento do construtivismo naquela época do auge do construtivismo. Nós encontrávamos turmas de quinto ano que ninguém sabia ler e escrever, tinha alguns linguistas, como o Cagliari, que chegava a dizer: “Tinha mais mães ensinando do que professora”, porque para as mães, o filho chegava e perguntava: “Como eu escrevo borboleta? Ele dizia, ele escrevia, não é? “BOR-BO-LE-TA”, a mãe dizia: “BOR-BO-LE-TA”, e ensinava. **E a dizia professora: “Faz do teu jeitinho”, só que não ensinava o jeitinho que é de alfabetização.** Então só para a gente pensar um pouquinho no que a gente faz dentro da sala de aula e como é que a gente compreende. Não está nada errado no que tu disseste Pesquisadora da Escola - AIEF8, mas nós só queremos é botar umas “estaquinhas” assim. O que a Pesquisadora da Escola - AIEF8 está dizendo é perfeito, vocês não acham? **Que o aluno aprende assim, aprende com o outro, aprende com o professor, aprende em casa, aprende na rua e aprende com os coleguinhas.**

[...]. Mas agora, **sobre ensino, politicamente vamos reivindicar para o professor**, pois nós nem podemos ser chamados de educador, porque educador são todos, não é? O pai educa, mãe educa, o voluntário educa. Agora, professor, politicamente é um tiro no pé, se nós não assumirmos a profissão professor, nós estudamos para isso. Nós precisamos ser reconhecidos como professoras, uma profissional. Profissional da educação. Então, professor ensina sim. Agora, o ensino é que nós temos que discutir. Que ensino é esse? Quando a gente diz



ensino. A gente tem um livro bem bom, que foi publicado faz pouco tempo, ano passado, que foi traduzido do Gert Biesta que é a **(Re)descoberta do Ensino**. E ele vai tencionar bastante isso, de por que a gente ficou quase com medo de dizer que ensinava, não é?

Então, eu só queria parar um pouquinho porque isso é interessante, quando vocês trazem essas questões que a gente pensa. O que é mesmo ensinar, aprender e que relação tem isso? A gente pode avançar aí.

**Pesquisadora da Escola - AIEF8:** Só mais uma coisa. Eu fiquei muito feliz e me cobrando de mim mesma assim, não é? Porque eu me cobro. Eu entro de tarde em todas as salas. Daí eu estava, faz já a alguns dias. Eu estava na turma 11, que são os menorzinhos. E dei uma atividade para eles fazerem sobre a natureza, uma paisagem, aquela coisa toda. Trabalho meio ambiente. Daí, então, a gente tem que fazer uma paisagem referente a historinha, aquela que eu contei, só tinha que aparecer um sapo e uma lagoa, o resto era com eles. Mas a maioria fez o que eles viram no livro. Teve um aluno que desenhou tudo e foi além, e eu pensei: Meu Deus, eu poderia ter ido além. E esse aluno me mostrou. Entre aspas, **que eles podem ir mais além do que eu queria dizer pra eles**. Ele fez um lago e fez uma pedra enorme do lado do lago, e fez o reflexo da pedra na água. Uma coisa que nem eu pensei em dizer, isso aí não tinha na história, não estava na história, entendeu? Então ele foi além. Aí, eu me senti tão feliz por saber que nem tudo está perdido como se diz, não é?

Mas eu mesmo me cobrei, poxa, ele quase me deu um tapa de luva porque eu pensei que eu poderia ter explorado mais. Mas eu fiquei feliz e queria compartilhar com vocês isso, não é?

**Pesquisadora da universidade 1:** Tá bom, Pesquisadora da Escola AIEF8. Eu acho que essa coisa da gente se surpreender com o **aluno que faz a nossa docência ser um encontro. Quer dizer, por mais que eu programe, que eu tenha planejado, eu tenho que dar espaço para me surpreender com o nosso aluno**, não é?

Fonte: Material de pesquisa (LABDOC-AIEF, 2022).

Podemos perceber, a partir do *momento de experiência coformativa* construído a partir das escritas no Diário de Formação, um movimento<sup>119</sup> de reflexão que ocorre primeiramente no individual (leitura e escrita) e depois no coletivo (exposição e discussão), construindo oportunidade de meditação quando da escrita individual e quando da discussão em grupo. Ao disponibilizarmos exercícios de leitura e escrita, indicando textos e fazendo perguntas desencadeadoras para a escrita, buscamos mobilizar os exercícios do pensamento e a desnaturalização e (de)formar do que se pensa e faz na escola. Nosso desafio foi para que olhassem para si mesmas, para suas formas de ensinar, para sua docência e para as especificidades dos professores que atuam nos AIEF. Nesse sentido,

[...] a formação continuada, do modo como a entendemos, é, por excelência, esse olhar atento sobre si mesmo, sobre o que se passa no pensamento e sobre os modos de agir. Uma vez perdida essa dimensão, amplia-se a distância entre os problemas reais que assolam a vida humana, impedindo, desse modo, que o saber adquirido retorne sobre o sujeito, transfigurando-o. Diz Foucault (2004, p. 116) que o principal objetivo do cuidado de si é “tornarmo-nos o que nunca fomos [...]” (Rossetto; Doro, 2021, p. 16).

Será que o espaço-tempo da (de)formação continuada pode fazer esse movimento de retorno do saber sobre o sujeito em um processo de (de)formação?

Nesse momento de experiência coformativa, identifiquei alguns desafios e possibilidades que as professoras apontaram e pude fazer uma articulação com uma das

<sup>119</sup> Necessariamente não precisa ser primeiro o individual, mas desde que esses momentos ocorram: coletivo e individual.

perguntas desta pesquisa, a saber: *que desafios são vivenciados nas práticas de formação continuada dos professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental na Rede Municipal de Educação de São Leopoldo/RS no LABDOC-AIEF?*

A fim de descrever algumas questões que podem ser repensadas na formação continuada dessas professoras, partimos da ideia de que existem especificidades da docência e da formação para professores que atuam nos AIEF. Dentre elas, estão a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, etapa principal da alfabetização, o trabalho com crianças menores e a responsabilidade com a turma (nesta etapa ainda há uma professora referência). Como explica Lima (2012, p. 151),

o professor dos anos iniciais que atua nas escolas públicas é denominado por polivalente, visto que leciona, geralmente, sete diferentes áreas do conhecimento: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Educação Física e Arte. Como dominar tantas áreas? Será que o curso de Pedagogia forma esse profissional para atuar com qualidade? Como ensinar embasado na interdisciplinaridade quando os professores, em sua maioria, vivenciaram o ensino fragmentado por disciplinas? O que dizer dos resultados das avaliações externas que evidenciam a fragilidade do ensino, justamente nas áreas em que mais os professores enfatizam?

Essas dificuldades e possibilidades foram problematizadas a partir do conceito de (de)formação continuada, pois as professoras trouxeram a *necessidade de uma constante formação onde possam aprender e refletir sobre suas práticas*. Isso tem tudo a ver com uma (de)formação continuada, que propicie um espaço para o exercício do pensamento e principalmente uma oportunidade de discutir no coletivo suas práticas docentes, suas inquietações e dúvidas, e que isso possa reverberar em suas salas de aulas na relação de ensino e aprendizagem com seus alunos. Foi-nos mencionada, justamente nesse sentido, a importância de ter uma postura de constante busca pelo aprender: “[...] *É ter a humildade de querer aprender e ao mesmo tempo sentir-se com o poder de auxiliar na transformação da vida de tantas pessoas que se entrelaçam com nosso fazer humano e pedagógico*” (Pesquisadora da Escola - AIEF3).

É esse compromisso pedagógico e social que faz com que, mesmo em meio a tantos desafios, elas ainda apontem seu trabalho como gratificante. Ser professora dos AIEF

*deveria ser relacionado com ensinar e aprender, bem como [com] o desenvolvimento profissional e social, onde estaríamos permanentemente refletindo e discutindo sobre nossa formação, procurando desenvolver ações educativas conscientes e também atuar como docente na organização e gestão da escola. Estamos cada vez mais nos sobrecarregando com responsabilidades que não são somente ou talvez não sejam nossas*” (Pesquisadora da Escola - AIEF11).

Não podemos romantizar a profissão docente, pois os desafios apontados são recorrentes e precisam ser considerados, principalmente quando se pensa na formação continuada de professores, pois estes já se sentem sobrecarregados com tantas demandas pedagógicas, relacionais e administrativas. Como nos traz a Pesquisadora da Escola - AIEF11:

*[...] além de nos preocuparmos em mediar conhecimentos e acompanhar o progresso de cada educando, precisamos orientá-los em relação aos valores mais básicos [...]. Além de lidar com a omissão de muitos responsáveis. Ainda fazer até três planejamentos diferentes para atender as demandas de sala de aula, participar de formações na nossa profissão, participar das reuniões administrativas pedagógicas mensais. Isso tem demandado muita energia física e psicológica de cada educador. Muitas vezes, esquecemos que somos seres humanos e que também precisamos ser respeitados na nossa integralidade. Nossa profissão está doente, principalmente nos Anos Iniciais.*

Essa declaração mostra tanto a sobrecarga quanto o adoecimento físico/emocional docente, uma vez que, em razão de suas múltiplas funções, acabam não tendo tempo para pensar na sua autoformação, o que demanda tempo, escasso recurso dessa categoria, principalmente considerando o contexto de retorno das atividades presenciais que essas professoras estavam vivendo, e isso se agravou com a pandemia<sup>120</sup>, pois, além de todas as demandas, ainda se somaram outras, como relata a Pesquisadora da Universidade 1:

*[...] essa aqui, essa colega, faz um relato das condições que eu e a (XXX) antes falávamos, quando a gente chegou, de como o professor e os alunos estão se sentindo nesse pós-pandemia. Isso aqui não é uma professora, isso é a expressão de muitas professoras, de muitas escolas também. Então a gente tem que fazer uma coisa que é não botar para baixo do tapete, e que cada escola pudesse fazer a tradução [...]. A tradução da própria BNCC, [...], pois nós estamos nos recuperando de uma crise enorme que se abateu sobre todos nós. [...] Então, uma série de coisas que nos assolou nesses dois anos, de uma forma tão violenta, ficamos separados, não é? Vivendo individualizados, muito sozinhos, por mais que tivéssemos a tela aqui, isso não é pouca coisa. [...].*

Caldas, Silva e Santos (2022) desenvolveram uma pesquisa, intitulada *Impactos da pandemia da covid-19 na saúde mental do professor: uma revisão integrativa de literatura*, em que apresentam uma análise detalhada sobre como a pandemia afetou a saúde e o bem-estar dos professores. Os autores revisaram diversas pesquisas para entender os desafios enfrentados pelos professores durante o período de ensino remoto e híbrido. Os principais impactos destacados foram: “[...] quadros de medo e pânico, estresse e transtorno de estresse pós-traumático, síndrome de burnout, ansiedade e transtorno de ansiedade generalizado, distúrbio

<sup>120</sup> Alguns artigos da revisão de literatura analisam esse tema: Catanzaro (2020); Araújo e Silva (2021); Araujo, Pinto, Martins et al. (2021); Ivenicki (2021); Rigo (2021).

do sono, angústia, exaustão, depressão, transtorno bipolar e distanciamento emocional” (Caldas; Silva; Santos, 2022, p. 1). Eles ainda destacam questões como aumento da sobrecarga de trabalho, adaptação às novas tecnologias e preocupações com a saúde física e mental.

Acredito que a inspiração no cuidado de si possa auxiliar os professores nesse processo de olhar para si mesmo e cuidar de si para poder cuidar do outro. A lógica acelerada que temos vivido dificulta que os professores façam esse movimento na formação continuada. De acordo com Rossetto e Doro (2021, p. 15), a noção de “[...] ‘cuidado de si’ está adentrando, cada vez mais, no campo formativo, pois se apresenta como um aspecto reflexivo capaz de ancorar o sentido crítico-constitutivo à formação do sujeito, para que ele possa se posicionar frente aos desafios existenciais, éticos e políticos com os quais se depara”.

Esses problemas não são só resultado apenas da pandemia. Diehl e Marin (2016), em seu artigo *Adoecimento mental em professores brasileiros: revisão sistemática da literatura*, já apontavam que o adoecimento docente estava relacionado à sobrecarga de trabalho, a condições precárias de trabalho e à falta de apoio institucional, dentre outros. Além disso, enfatizaram a importância de políticas e práticas que promovam o bem-estar desses profissionais.

Esses e outros fatores foram alguns dos motivos apontados para a desistência da participação no LABDOC, uma vez que esse outro tipo de formação demanda tempo, participação ativa e exposição, mas, para que isso aconteça, é necessário um envolvimento maior, uma atitude de engajamento, um tempo que Sennett (2013) chama de “tempo de trabalho artesanal”. O autor entende esse trabalho artesanal como prática social, que envolve um diálogo contínuo entre o fazer e o pensar, entre a mão e a cabeça.

Esse tempo e disposição de envolvimento pode possibilitar o que o autor chama de “trabalho bem-feito”. Nesse sentido, a formação, inspirada na artesanaria, pode trazer satisfação e significado mais pessoal do que se produz nos espaços formativos. Sennett (2013) contrasta o trabalho artesanal com a produção em massa, que nesta pesquisa são as formações baseadas na lógica de mercado. Em ambos os casos, os efeitos negativos são a busca pela eficiência e rapidez em detrimento da qualidade do trabalho e a satisfação do trabalhador, nesse caso do professor.

Para que haja uma mudança de cenário, Lopes (2019) aponta a necessidade de novas práticas serem problematizadas na universidade, na escola e por

[...] aqueles que artesanalmente lá fazem seus trabalhos. Entender a escola como espaço de produção, circulação e consolidação de conhecimentos pedagógicos e de aprendizagem pode ser produtivo para a valorização da profissão professor e da escola como oficina ou espaço de artesãos (Lopes, 2019, p. 26).

O laboratório buscou fazer esse movimento de valorização do que as pesquisadoras da escola fazem, mas, ao mesmo tempo, problematizar, levantando perguntas e buscando o exercício do pensamento individual e coletivo. De acordo com Dal’Igna (2023, p. 129), a escola e a universidade “[...] ocupam um lugar central no processo educativo humano. Acredito que a formação pode criar condições de possibilidade para a superação de dicotomias, do pensamento polarizado, do único ponto de vista sobre as perguntas que fazemos e as possíveis respostas que formulamos”.

Esse movimento de exposição e de problematização faz com que a teoria-prática seja mobilizada de outras formas. Esse exercício é feito por meio de perguntas, como podemos observar na intervenção da Pesquisadora da Universidade 1:

*[...] sim, Pesquisadora da Escola - AIEF8. Então agora deixa eu trazer essa questão para o laboratório, está? Vamos pegar essa questão que a Pesquisadora da escola - AIEF 8 está trazendo. O que a Pesquisadora da Escola - AIEF8 está trazendo para nós? Eu acho que esse exemplo dela é bem legal para a gente pensar com ela. [...] Está falando de ensino ou de aprendizagem? Vamos pensar com a Pesquisadora da Escola - AIEF8. O que que ela está dizendo?” Esses questionamentos fizeram com que discutíssemos o ensino e a aprendizagem nos AIEF, um tema muito necessário quando se pensa na responsabilidade alfabetizar.*

Nesse sentido, o momento de experiência coformativa, organizado no Quadro 29, permitiu analisar o quanto essas professoras dos AIEF são engajadas com sua docência e formação, pois, mesmo em meio a tantos desafios, ainda salientam o compromisso com seus alunos. Assim, no tensionamento dos materiais de pesquisa, é possível fazer algumas articulações com o que nomeei de docência engajada (Bahia, 2020), porque pude perceber:

*[...] que os professores assumem uma docência com características, saberes e normatividades que produzem, mesmo em meio a muitos desafios, um docente responsável pedagogicamente, comprometido com sua função docente e engajado com os processos de ensino e aprendizagem de seus alunos, isso a partir da ideia de pertencimento pelo vínculo que se estabelece entre professor regente/referência (R1) e aluno. Esse vínculo é reforçado durante o ano letivo, pois o professor tem a responsabilidade de planejar e avaliar aquela turma; como muitos professores iniciantes apontaram, há a ideia de que “essa turma é minha, eu respondo por ela” (Bahia, 2020, p. 146-147).*

Entendo que isso está relacionado também com as especificidades da docência nos AIEF, o engajamento, nesse sentido, é visto a partir de um “[...] vínculo maior que pode ser construído pelo tempo que esses professores têm para conhecer seus alunos, mas também pela possibilidade da continuidade do trabalho durante o ano, uma vez que essa é uma especificidade dos AIEF” (Bahia, 2020, p. 147). De acordo com a Pesquisadora da Escola - AIEF2:

*de acordo com a Pesquisadora da Escola - AIEF2): “Ser professora nos anos iniciais é desafiador e gratificante, são muitos desafios ao longo de cada ano, e aos poucos e com determinação e dedicação vamos tentando vencê-los, e a cada avanço do estudante no processo de alfabetização é uma alegria para nós professoras é a certeza de que estamos no caminho certo”. Esse caminho é construído durante o ano, na relação que se estabelece entre professor e aluno, no processo de alfabetização e letramento.*

Nos AIEF, esse tipo de engajamento é mais facilitado pelo fato de os professores estarem diariamente com a sua turma. Dessa forma, é mais fácil criar rituais e rotinas no tempo de fazer e refazer e de experimentar outras formas de ensinar e aprender (Bahia, 2020).

O conceito de docência engajada foi construído a partir da ideia de que é possível pensar em rotas de fuga, pequenas fissuras, variações ou deformações, em relação aos modos pelos quais a docência e a formação têm sido entendidas, significadas e vivenciadas nos AIEF. Nesse sentido, entendo, a partir de Pensin (2017, p. 16, grifos meus), que a “[...] docência produz e é produzida por verdades; é uma prática inscrita na racionalidade de cada época — o que não anula por completo a existência de rotas de fuga, pequenas *variações ou ‘deformações’ em relação à referência* de docência de determinada época”. Nesse sentido,

o diagnóstico de Foucault atesta a impossibilidade de salvarmos a subjetividade a partir de um modo específico de relação com a verdade, com aquela verdade que, desde a modernidade, mostra-se no e pelo conhecimento. Contudo, ao mesmo tempo em que recusa esse caminho específico, ele preserva a possibilidade de outro, no qual uma relação distinta com a verdade ainda permitiria “salvar o sujeito”. Mas que caminho seria esse?” (Rossetto; Doro, 2021, p. 4).

Essa é uma pergunta importante para pensar a (de)formação continuada como forma de vida, pois se o desafio é estar no caminho, qual seria esse caminho? A partir dos estudos foucaultianos podemos

[...] reposicionar o sentido da relação entre verdade e subjetividade. A configuração de tal relação tem impactos imediatos sobre o processo de formação continuada do educador na atualidade. O lugar que a verdade ocupa e o papel que ela desempenha quando nos referimos à formação precisam ser reconhecidos em relação à influência que exercem sobre o modo como nos compreendemos enquanto possíveis sujeitos, ou não, da nossa própria formação. [...] a partir de que relação com a verdade o educador deveria operar sua formação continuada, especificamente, quando se tem em vista a formação ética do si mesmo? (Rossetto; Doro, 2021, p. 4).

Nessa busca de uma formação pela deformação, onde a formação ainda é tão enraizada em verdades que subjetivam a forma como esses professores se enxergam e falam de si e sobre a sua docência, foi possível analisar também os movimentos de exercícios do pensamento mobilizados pelas pesquisadoras da universidade para mobilizá-las à exposição e à discussão dos discursos sobre ensino e aprendizagem, quando destacam nas escritas do Diário de

Formação e nas colocações das professoras pesquisadoras pontos importantes para a discussão coletiva. Nesses momentos, podemos ver uma intervenção e uma mediação de conhecimentos e saberes e um desejo de que as práticas docentes sejam problematizadas a fim de reverberarem em suas salas de aula, sistematizando seus saberes a partir de teorizações.

A partir de um exemplo compartilhado pela Pesquisadora da Escola - AIEF8, a Pesquisadora da Universidade 1 as convida para uma conversa mais aprofundada sobre os conceitos de ensino e aprendizagem, trazendo toda uma problematização sobre a posição política pela defesa do ensino; que professor precisa ter condições para ensinar; que, em uma perspectiva histórica, a alfabetização vem sendo prejudicada pela interdição do ato de ensinar, como podemos ver no trecho:

*[...] então só para a gente pensar um pouquinho no que a gente faz dentro da sala de aula e como é que a gente compreende. Não há nada de errado no que tu disseste, Pesquisadora da Escola - AIEF8, mas nós só queremos é botar umas “estaquinhas”. O que a Pesquisadora da Escola - AIEF8 está dizendo é perfeito, vocês não acham? Que o aluno aprende assim: aprende com o outro, aprende com o professor, aprende em casa, aprende na rua e aprende com os coleguinhas. [...]. Mas agora, sobre ensino, politicamente vamos reivindicar para o professor, pois nós nem podemos ser chamados de educador, porque educador são todos, não é? O pai educa, mãe educa, o voluntário educa. Agora, professor politicamente é um tiro no pé se nós não assumirmos a profissão professor, nós estudamos para isso. Nós precisamos ser reconhecidos como professoras, uma profissional. Profissional da educação. Então, professor ensina sim (Pesquisadora da Universidade 1).*

Esse processo de discutir e problematizar é um tipo de (de)formação continuada que reverbera na escola, pois faz pensar o cotidiano, faz repensar as metodologias utilizadas na alfabetização e principalmente faz com que os professores pensem sobre a sua própria formação quando são convidados a reverem a sua função como professores. Mesmo considerando que os alunos aprendem em diferentes lugares e com diferentes pessoas, politicamente o lugar do ensino é do professor. Esse processo de ensino e aprendizagem se dá de diferentes formas, mas, principalmente na etapa da alfabetização, isso deve ser repensado e de certa forma redescoberto (Biesta, 2018; 2020). Esses discursos, muito influenciados pelo construtivismo, reverberam na forma como as professoras alfabetizadoras ensinam seus alunos, como destaca a Pesquisadora da Universidade 1:

*[...] lembrem do próprio entendimento do construtivismo naquela época do auge do construtivismo. Nós encontrávamos turmas de quinto ano que ninguém sabia ler e escrever, tinha alguns linguistas, como o Cagliari, que chegava a dizer: “Tinha mais mães ensinando do que professoras”, porque para as mães, o filho chegava e perguntava: “Como eu escrevo borboleta? Ele dizia, ele escrevia, não é? “BOR-BO-LE-TA”, a mãe dizia: “BOR-BO-LE-TA”, e ensinava. E a dizia professora: “Faz do teu jeitinho”, só que não ensinava o jeitinho que é de alfabetização. Então só para a*



*gente pensar um pouquinho no que a gente faz dentro da sala de aula e como é que a gente compreende.*

Em vários momentos, colocamos esse entendimento de ensino e aprendizagem em suspeição, pois, quando se pensa em uma (de)formação continuada de professores como forma de vida docente, realizada em laboratório, “o desafio é estar sempre a caminho”, colocando verdades que são consideradas incontestáveis sob suspeita, pois não trouxemos um tema pronto e definido para falar sobre ensino e aprendizagem, isso foi algo que veio da experiência da professora, mas ao mesmo tempo o exercício do pensamento esteve presente por meio das constantes perguntas, teorizações e convites para que todas se colocassem na discussão.

Esse *desafio de estar sempre a caminho* também me inspira a pensar que essa talvez tenha sido a primeira vez que essas professoras participaram de uma formação que as convocasse tão fortemente à exposição de suas experiências, e isso por muitas vezes causou silêncio, falas breves, apenas um sim ou talvez, ou escritas com poucas linhas. Tudo isso nos inquietava como pesquisadoras, pois para nós era tudo muito novo também, mas ao mesmo tempo sabíamos que precisamos mobilizá-las a se sentirem parte ativa do laboratório, pesquisadoras da escola, não apenas alunas ou ouvintes. Mobilizá-las a uma atitude de cuidar de si, essa era a meta, e isso pressupõe alguns exercícios, diferentes de outros formatos de formação. Esses exercícios do cuidado de si como a leitura, a escrita, a exposição e a reflexão

[...] permite pensar os processos de subjetivação do si mesmo pela perspectiva ética da verdade, que não só responsabiliza o sujeito pela sua própria formação como também promove os processos de formação a partir e em proveito do sujeito, o que permite transcender a força radical e autoritária da teoria, assim como aparece na metafísica, e a instrumentalização técnica da teoria, como é evidente na lógica neoliberal. Esse, portanto, é o modelo ético de formação continuada (Rossetto; Doro, 2021, p. 5).

Esse movimento, em busca de proporcionar uma formação mais voltada ao “modelo ético de formação continuada”, feito por nós aparece diversas vezes como um chamado para a discussão motivando a troca de ideias a partir de pontos importantes das experiências compartilhadas:

*[...] o que que chamou a atenção de vocês?; “Vejam”; “Olhem”; O que mais?; “Então agora deixa eu trazer essa questão para o laboratório. Vamos pegar essa questão que a Pesquisadora da Escola - AIEF 8 está trazendo. O que que a Pesquisadora da Escola - AIEF8 está trazendo para nós? Eu acho que esse exemplo dela é bem legal para a gente pensar com ela; O que que ela está dizendo?; O que que chamou a atenção de vocês? Certo, o que mais? O que mais tem? Mais alguém que chamou atenção? Outra palavra aí, outra expressão, outro conceito?*

Chamamentos esses para a participação que nem sempre surtiram o efeito esperado por nós, mas que provocaram em algumas delas uma inquietação, pois isso fica evidente quando elas fazem o seu relato de experiência.

Ao ter acesso ao material como um todo (transcrições dos encontros das fases 1 e 2), percebo o quanto essa atitude de “certo desconforto em se expor” faz parte de uma cultura formativa da “participação como ouvinte”. É comum vermos formações em que praticamente só os professores pesquisadores convidados da universidade partilham o conhecimento e os professores da escola participam, se quiserem, com perguntas no final. Não há nada de errado em participar de formações no estilo palestra<sup>121</sup>, mas os resultados de nossas pesquisas já vinham apontando que as professoras gostariam de formações continuadas mais próximas de seu contexto, em um formato no qual pudessem ser ouvidas em suas demandas fosse possível compartilhar seus saberes, “[...] quanto mais a formação se distancia das experiências cotidianas do sujeito para caracterizar-se pela relação como um conhecimento geral e atemporal, mais infértil ela se torna, pois não contribui, de fato, para a transformação do sujeito e de sua realidade” (Rossetto; Doro, 2021, p. 8).

Nessa pesquisa também busquei analisar a relação universidade (pesquisadores da universidade) e escola (pesquisadores da escola) para entender como se desenvolveram as práticas de formação continuada nessa relação. Não há como ignorar que as relações de poder se exercem de diferentes modos, mas buscamos um exercício de dividir com as pesquisadoras da escola a condução e construção do laboratório, nos fstando de propor uma formação que desconsidere

[...] muitas vezes, aquele a quem se destina a formação, ou seja, o próprio educador, que passa a assumir apenas o posto de objeto da formação, isso é, aquele a quem será oferecido determinado momento formativo. Com raras exceções, esse é o cenário predominante da formação continuada em nossas instituições educacionais” (Rossetto; Doro, 2021, p. 5).

A primeira fase (2022) do LABDOC-AIEF foi de muita aprendizagem tanto para nós, quanto para as pesquisadoras da escola, pois no percurso estávamos aprendendo a fazer e participar de um laboratório de docências, mas entendemos *que esse estar a caminho* é constante, e nos permitiu criar, rever, refazer e fazer mudanças enquanto estávamos vivendo o laboratório, buscando uma maior participação das professoras da escola, para que o laboratório

---

<sup>121</sup> Reafirmo que palestras e outros formato menos participativos de formação, continuam sendo importantes para popularizar o conhecimento, entre outros objetivos.

não se tornasse apenas mais um curso, certificado ou apenas mais horas de formação para serem computadas para os participantes.

Nosso objetivo foi estar abertas e atentas ao “imprevisto” ao que as professoras pesquisadoras da escola apontavam. Nosso intuito foi na direção do que apontou a pesquisadora da Universidade 1: *“se surpreender com o aluno que faz a nossa docência ser um encontro. Quer dizer, por mais que eu programe, que eu tenha planejado, eu tenho que dar espaço para me surpreender com o nosso aluno, não é?”*. Isso fez muito sentido para nós como pesquisadoras participantes do laboratório, pois, mesmo que elas não fossem alunas, pois não buscamos essa relação, e que nós não levássemos uma pauta pronta para os encontros, nós nos reuníamos todas as semanas para planejar os temas, textos, vídeos, experiências que pudessem desencadear o exercício do pensamento, mas sempre abertas para essa possibilidade *de encontro* e de nos surpreendemos com cada relato de experiência, comentário ou dúvidas que surgissem.

Essa possibilidade de encontro diz muito sobre uma possibilidade de “modelo ético de formação continuada”, pois a abertura para o outro não pressupõe que não tínhamos uma intencionalidade em cada proposta e intervenção no laboratório.

Na próxima seção, apresento momentos de experiência que apresentam outros modos de pensar a docência, o ensino e aprendizagem nos AIEF.

### **5.2.1 A docência nos AIEF: “quem é que tem a responsabilidade de ensinar na relação pedagógica?”**

*Mas o ensino, mesmo que o aluno às vezes ensine seu colega, aí ele está fazendo coformação, não é? Ensinando por coformação, por parceria. Mas quem é que tem a responsabilidade de ensinar na relação pedagógica? É o professor, não é?* (Pesquisadora da Universidade 1).

Por que tensionar os entendimentos de docência em uma formação continuada em laboratório? O próprio nome do LABDOC já responde a essa questão, ele se propõe a ser um “laboratório de docências”, um espaço-tempo em que professoras pesquisadoras em diferentes etapas podem discutir suas formas de ensinar e aprender.

*Quem é que tem a responsabilidade de ensinar na relação pedagógica?* Essa foi uma pergunta importante para pensarmos nesse momento de experiência coformativa, pois desencadeou a discussão sobre a profissão docente e sua principal função. Em um tempo de desvalorização e esvaziamento da função docente, cabe a (de)formação continuada tensionar o

que está cada vez mais fora do discurso escolar: tais como responsabilidade pedagógica e ensino.

Esse tema da docência nos AIEF foi bastante discutido no laboratório, pois acreditamos, a partir da entrevista *Nenhuma escola está imune às ondas de violência e conservadorismo* (Fabris; Dal'Igna, 2017), que foi lida previamente para a discussão, que a “A docência é uma condição exercida pelo professor, comprometido com o processo de ensino e com as possíveis aprendizagens promovidas a partir dele. [...] a docência pressupõe sujeitos em posições e funções diferenciadas de ensino e de aprendizagem (Fabris; Dal'Igna, 2017, n.p). Utilizamos essa entrevista como disparadora para problematizar entendimentos sobre docência. No Quadro 30, organizei um momento de experiência coformativa em que as professoras discutem sobre o tema.

#### Quadro 30 - A docência nos AIEF:

*“quem é que tem a responsabilidade de ensinar na relação pedagógica?”*

**Pesquisadora da Universidade 3:** Para iniciar, a gente trouxe o conceito de Docência do texto que vocês leram não é, da entrevista da professora Eli e da professora Maria, onde elas vão conceituar “O que é a docência apoiada nos estudos desenvolvidos pelo grupo do GIPEDI?” Eu vou fazer a leitura:

*“Só pode exercer a docência um professor em certa condição. Ele exerce a docência quando no contexto de um processo educativo intencional desenvolve o ensino, junto a um grupo de indivíduos que estão em posição de aprendentes — são alunos. [...] A docência é uma condição exercida pelo professor, comprometido com o processo de ensino e com as possíveis aprendizagens promovidas a partir dele. [...] a docência pressupõe sujeitos em posições e funções diferenciadas de ensino e de aprendizagem. Isso não impede que as trocas entre professoras e alunas aconteçam de distintas formas. Ora a aprendente pode ensinar, ora a ensinante pode aprender, mas isso não implica uma inversão de posições e funções, em que a professora é vista como aluna e a aluna é percebida como professora” (Fabris; Dal'Igna, 2017, n.p).*

Quer comentar alguma coisa pesquisadora da Universidade 1? Ou alguém do grupo? Sobre isso.

**Pesquisadora da Universidade 1:** O que que chamou atenção de vocês? Desse conceito, o que que chamou atenção? Algo chamou atenção aí?

**Pesquisadora da Escola - AIEF8:** Olha, o que me chamou atenção foi uma palavra: **Comprometido**, não é? Eu acho que todo profissional da educação tem que ter **compromisso, tem que ser comprometido com aquilo que se propõe a fazer**, não é?

**Pesquisadora da Universidade 1:** Certo, o que mais? O que mais tem? Mais alguém que chamou atenção? Outra palavra aí, outra expressão, outro conceito?

**Pesquisadora da Escola - AIEF11:** A **questão de aprendente**, professora. **A gente está sempre aprendendo alguma coisa, todos os dias com eles. Então eu não sou a dona do saber**, jamais não é. **Eu vou com uma proposta, mas eu acabo, muitas vezes, modificando em função das próprias colocações deles**, com o embasamento ele vêm com uma visão que eu não tinha percebido, então assim, **aprendentes somos diariamente** e isso tem evoluído cada vez mais. Mas, na época eu não via desta forma, mas tudo é evolução, não é. **Então hoje eu vejo o quanto a gente aprende diariamente com eles**. Então essa questão de aprendente e a questão da **inversão de posições** não é, isso foi muito importante também, ser colocado ali.

**Pesquisadora da Universidade 1:** O que mais? Queria muito que vocês prestassem bem atenção, não é, **nesta relação de quem pode ser professor, quem pode ser docente, não é? Exercer a docência. É um professor e um aluno**. Quer dizer, eu posso estar lá fora, e eu estou lá no Clube, eu estou com outro objetivo. Eu posso encontrar meu aluno lá, não que eu vou deixar de ser a professora dele, mas lá eu não estarei na docência. [...] **O nosso encontro na escola é sempre um encontro pedagógico, e se é um encontro pedagógico**, eu tenho que me comprometer com este aluno e suas possíveis aprendizagens. Por que será que eu digo possíveis

aprendizagens? E aí eu quero discutir, pois aqui é o lugar da gente discutir, será que é assim mesmo? Por que será que a gente diz possíveis aprendizagens? **Tudo o que vocês ensinam, o aluno aprende?**

**Pesquisadora da Escola - AIEF11:** Acredito que não.

**Pesquisadora da Universidade 1:** E às vezes ele não aprende aquilo que vocês não pensaram em ensinar?

**Pesquisadora da Escola AIEF11:** Correto.

**Pesquisadora da Universidade 1:** **Às vezes a gente atira para um lado e ele traz uma maravilha que a gente nem tinha pensado.** Às vezes não, às vezes fica bem para baixo, não é? Mas às vezes sai muito mais. [...]

**Mas, essa questão da posição também, por mais que eu troque a posição, a responsabilidade pedagógica é dividida com aluno, não é, ele tem uma responsabilidade diferente da minha.** Lá nós vamos ter o quê? Um aluno com alguma responsabilidade de aluno e responsabilidade do professor, que é diferente, não é? Mas tudo isso são questões que nós queremos que vocês pensem agora, pensem, ponham isso aí, **que tanto o aluno pode aprender como o professor pode aprender.** Mas o ensino, mesmo que o aluno às vezes ensine seu colega, aí ele está fazendo coformação, não é? Ensinando por coformação, por parceria. Mas quem é que tem a responsabilidade de ensinar na relação pedagógica? É o professor, não é? Vão pensando, vão pensando. [...].

Fonte: Material de pesquisa (LABDOC-AIEF, 2022).

A docência para as pesquisadoras da escola é entendida, a partir do texto discutido, como: *um professor comprometido com o que se propõe a fazer; um professor disposto a aprender com seus alunos (professor aprendente), flexível no seu planejamento, aberto à inversão de posições entre aluno e professor.* A partir dessas colocações, a Pesquisadora da Universidade 1 as indaga e chama a atenção para outros elementos para pensar a docência:

*[...] queria que vocês prestassem bem atenção, não é, nesta relação de quem pode ser professor, quem pode ser docente, não é? Exercer a docência. É um professor e um aluno. Quer dizer, eu posso estar lá fora, e eu estou lá no Clube, eu estou com outro objetivo. Eu posso encontrar meu aluno lá, não que eu vou deixar de ser a professora dele, mas lá eu não estarei na docência. [...].*

Esse exercício de problematização possibilita que tanto as professoras da universidade quanto as pesquisadoras da escola discutam um conceito importante e coloquem sob suspeita discursos sobre a posição do professor, do ensino, da aprendizagem. Além disso, oportuniza que sejam acionados entendimentos sobre docência. De acordo com Biesta (2018, p. 22),

*[...] a real questão, no entanto, não é se o ensino importa; a real questão é como o ensino importa e para que o ensino importa. É em relação a essas questões que a discussão já se torna um pouco mais complicada, porque nos últimos anos o papel e a posição do ensino e do professor foram desafiados a partir de dois pontos de vista diferentes, mas em sentidos complementares.*

Esses dois pontos destacados mostram uma mudança na abordagem educacional ligada a uma linguagem e lógica da aprendizagem, que passou de uma atenção ao ensino e ao professor para uma atenção para os estudantes e sua aprendizagem (Biesta, 2006; 2010; 2018; 2020). Embora esses discursos sobre o professor como um aprendiz e da sala de aula entendida como

[...] uma comunidade de aprendizes possa parecer atraente e progressista, tais representações centradas na aprendizagem tendem a fornecer relatos [...] equivocados sobre o que é o ensino, o que é o trabalho do professor e o que os alunos podem obter dos encontros com ensino e com os professores [...] (Biesta, 2018, p. 22-23).

A pesquisadora da universidade 1 questionou esses entendimentos:

*[...] o que que é ensino? E o que que é aprendizagem? E o ensino, gente, é uma palavrinha meio maldita no meio pedagógico. Ela veio por um grande tempo colocado lá em cima, daqui a pouco a gente começou a dizer que quem ensinava era autoritário, era regulador, [...] e que não se ensinava, [...] só fazia perguntas para o aluno sobre o que que ele queria aprender, e até aqui quase saiu de cena o ensino. O professor não ensinava mais. Ele era um gestor do ambiente, que organizava o ambiente, mas já não ensinava mais.*

Essas mudanças podem levar a um entendimento equivocado da função do ensino e do professor, em especial da responsabilidade do professor. Por esse motivo, Biesta (2020, p. 34) propõe uma redescoberta do ensino, enfatizando a importância da tarefa educativa do professor de “[...] despertar no outro ser humano o desejo de querer existir no e com o mundo de uma forma adulta, isto é, como sujeito”.

Para que isso possa ser repensado ou “redescoberto”, é necessário que os professores também passem por esse processo, do que o autor chamou de “adulter”, que não tem a ver com estágio ou fase de desenvolvimento. Isso porque está posto em termos existenciais, distinguindo-se da seguinte maneira: “[...] a forma adulta reconhece a alteridade e integridade do que e quem é o outro, enquanto que na forma não adulta isto não ‘está no radar’” (Biesta, 2020, p. 34).

A forma adulta se reconhece e existe no entendimento de mundo (natural e social), não como um ato de generosidade, pois o desafio “[...] é existir no mundo sem se considerar o centro, origem, chão do mundo” (Biesta, 2020, p. 36). Dessa forma, podemos pensar o quanto isso ainda precisa ser problematizado nas formações, para que os professores ensinem e possam se autorizar a falar que ensinam, e que essa atitude e responsabilidade não façam com que eles desconsiderem as especificidades de seus alunos, muito menos que não considerem a potência da relação dialógica entre professor e aluno, mas isso não faz do professor um facilitador da aprendizagem. A partir das perguntas da Pesquisadora da Universidade 1, foi se dando a interação:

*[...] certo, o que mais? O que mais tem? Mais alguém que chamou atenção? Outra palavra aí, outra expressão, outro conceito?” A Pesquisadora da Escola - AIEF11 responde: “A questão de aprendente, professora. A gente está sempre aprendendo alguma coisa, todos os dias com eles. Então eu não sou a dona do saber, jamais não é. Eu vou com uma proposta, mas eu acabo, muitas vezes, modificando em função das*

*próprias colocações deles, com o embasamento ele vêem com uma visão que eu não tinha percebido, então assim, aprendentes somos diariamente e isso tem evoluído cada vez mais. Mas, na época eu não via desta forma, mas tudo é evolução, não é. Então hoje eu vejo o quanto a gente aprende diariamente com eles. Então essa questão de aprendente e a questão da inversão de posições não é, isso foi muito importante também, ser colocado ali.*

Nesse momento de experiência coformativa analisamos alguns deslocamentos conceituais para pensar de outros modos a posição do professor, mas ainda percebemos uma linguagem focada na palavra aprendizagem e no professor como “aprendente”. Scherer (2015) aponta que, quando a ênfase é dada nos processos de aprendizagem, o posicionamento do professor como facilitador contribui para enfraquecer a profissão docente, pois dá a entender que qualquer pessoa pode desempenhar essa função. Em sua perspectiva, “[...] na contemporaneidade, os saberes docentes estão esmaecidos e são sobrepostos por outros: aprender a ser flexível, transformar-se em um organizador ou facilitador da aprendizagem” (Scherer, 2015, p. 118).

Sommer (2007), em sua pesquisa com professoras dos AIEF, analisa que essas profissionais utilizam palavras muito parecidas para significar a educação, a função do professor, do aluno, da sala de aula e da alfabetização. Apontou também que algumas palavras são proibidas ou interditas, “[...] tais como método, ensino, didática: elas não pertencem mais a esta época, elas pertencem a outra tradição, elas estão fora de ordem do discurso” (Sommer, 2007, p. 65).

Em suas discussões, o autor coloca uma questão importante: “será que elas [professoras] poderiam ensinar a ler e a escrever, quando alfabetização é definida como leitura do mundo, e codificação de fonemas e decodificação de grafemas estão fora da ordem do discurso escolar?” (Sommer, 2007, p. 65, grifos meus). Será que a linguagem e a lógica da aprendizagem e a interdição de alguns modos de alfabetizar, considerados mais “tradicionais”, não podem ter esvaziado a alfabetização e a função do professor alfabetizador? E aqui não é uma defesa de um retorno ou saudosismo pedagógico, mas colocar sob suspeita alguns efeitos da celebração do construtivismo e da interdição do que era considerado “tradicional”.

Biesta (2016, p. 21), ao discutir sobre *aprendificação*, construtivismo e professor como facilitador, destaca que “[...] o fator mais importante no surgimento da linguagem da aprendizagem e seu impacto nas práticas educativas tem sido a emergência de novas teorias sobre a aprendizagem, particularmente as abordagens construtivistas”. Conforme Biesta (2016, p. 122), as teorias construtivistas passaram a ênfase das atividades do professor para as do aluno e, dessa forma, colocaram a aprendizagem como protagonista nessa relação, “[...] embora o



construtivismo seja, antes de tudo, uma teoria da aprendizagem, a aceitação dessa teoria em escolas, faculdades e universidades conduziu a uma mudança nas práticas frequentemente caracterizadas como o passo ‘do ensino para a aprendizagem’”.

No Quadro 30, podemos observar que, ao defender a posição do professor e do ensino, a Pesquisadora da Universidade 1 traz um conceito que seria considerado “teórico” e a partir dos exemplos dados pelas pesquisadoras da escola, tanto para reafirmar questões que são pertinentes para a formação das demais participantes, quanto para colocar sob suspeita alguns entendimentos que estão ou não estão na ordem do discurso escolar (Sommer, 2007), a pesquisadora busca levantar questões, e fazer com que todas as participantes adicionem mais ferramentas em suas caixas — e não apenas reforcem a cultura formativa ligada à aprendizagem ou aos discursos aceitos como verdadeiros, em especial na alfabetização.

A Pesquisadora da Universidade 1 finaliza trazendo que:

*[...] o nosso encontro na escola é sempre um encontro pedagógico, e se é um encontro pedagógico, eu tenho que me comprometer com este aluno e suas possíveis aprendizagens. Por que será que eu digo possíveis aprendizagens? E aí eu quero discutir, pois aqui é o lugar da gente discutir, será que é assim mesmo? Por que será que a gente diz possíveis aprendizagens? Tudo o que vocês ensinam, o aluno aprende?*

Para Deleuze, “[...] o aprender não é repetição, é agenciamento” (Gallo, 2017, p. 103), esse entendimento distancia-se do discurso focado na aprendizagem disseminado na educação contemporânea. De acordo com Larrosa (2018, p. 55), “não é a ‘palavra aprendizagem’ em si que incomoda, mas o modo como a ideologia da aprendizagem, com toda a sua carga individualista, psicológica e cognitiva, colonizou os discursos e as práticas educativas”.

Nesse aspecto, seria possível pensar na docência como encontro pedagógico? Seria possível pensar na (de)formação continuada como um encontro consigo mesmo e com o outro? Saliento que entender a docência e a formação desse modo não diminui a responsabilidade do professor com planejamento e avaliação de sua ação pedagógica, pelo contrário, traz ainda mais intencionalidade ao que se faz dentro da escola, em especial dentro da sala de aula. Nós não temos controle sobre a aprendizagem, e isso não nos isenta da responsabilidade de planejar e propiciar aos nossos alunos diferentes formas de aprender. *“Às vezes a gente atira para um lado e ele traz uma maravilha que a gente nem tinha pensado. Às vezes não, às vezes fica bem para baixo, não é? Mas às vezes sai muito mais. [...]”* (Pesquisadora da universidade 1). De acordo com Gallo (2017, p. 113), ensinar é a tarefa principal dos professores, mas

[...] ensinar consiste em emitir signos, sem que tenhamos controle em relação ao que será feito com eles, por aqueles que os encontrarem. Isso não significa que não devamos emitir signos, mas sim que precisamos nos desapegar deles, precisamos abdicar de nossa vontade de controlar o aprendizado de cada um de nossos alunos, apesar de todas as boas intenções que possamos ter com isso.

Nesse sentido, o entendimento da docência e da (de)formação continuada pode nos encorajar a “[...] ensinar como quem lança sementes ao vento, com a esperança dos encontros que possam produzir, das diferenças que possam fazer vingar, nos encantando com as múltiplas criações que podem ser produzidas a partir delas, não desejando que todos façam da mesma maneira, sejam da mesma maneira” (Gallo, 2017, p. 113). O que é reforçado neste momento de experiência coformativa é que a docência tem a ver com posições entre professores e alunos, como nos traz a pesquisadora 1: *“por mais que eu troque a posição, a responsabilidade pedagógica é dividida com aluno, ele tem uma responsabilidade diferente da minha. [...] Mas quem é que tem a responsabilidade de ensinar na relação pedagógica? É o professor, não é? [...]”*. Essa é a pergunta e a resposta do que poderia ser a docência. Cabe ao professor exercer essa posição, mesmo que de modo mais flexível, a responsabilidade cabe a ele. Podemos considerar os saberes dos alunos e que eles podem ser muito eficazes para auxiliarem seus colegas em suas dúvidas, bem como outras diferentes formas de aprender, mas reforçamos a responsabilidade pedagógica do professor.

Com o entendimento de que a docência pressupõe a ação de um sujeito que está na posição de professor e de sujeitos que estão na posição de alunos, mesmo que estejam nas mais diversificadas e ainda não experimentadas formas e modalidades de docências, caberá ao professor conduzir o processo de ensino e aprendizagem. Ainda que em modalidades *on-line*, de aulas híbridas ou totalmente *on-line*, a função docente pode diferenciar-se, mas é mantida como a posição do adulto-referência (Dal’Igna; Fabris, 2015).

As Diretrizes Curriculares Nacionais<sup>122</sup> para a formação de professores também definem a docência como a ação intencional do professor:

[...] a docência *como ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico*, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos da formação que se desenvolvem na socialização e

---

<sup>122</sup> Refiro-me à Resolução nº 2/2015, revogada pela Resolução nº 2/2019. Optei por utilizá-la, pois nesta nova resolução não há uma definição de docência. Embora a ANFOPE esteja fazendo um movimento de retomada da Resolução nº 2/2015, e também haja alguns movimentos feitos pelo CNE, em 2023 e 2024, a partir de questionamentos das instituições de formação de professores, por exemplo, o Parecer nº 4/2024, que definiria uma nova Resolução, no momento está em vigência a Resolução nº 2/2019.

construção de conhecimentos, no diálogo constante entre diferentes visões de mundo; o currículo como o conjunto de valores (Brasil, 2015, p. 21, grifos meus).

Aproximo-me do entendimento de Schuler (2016, p. 144), quando problematiza o exercício da docência, explicando que “[...] nessa função de repasse de repertórios mortos de uma realidade dada em busca de certo reconhecimento de si, para se pensar justamente como uma equipagem para certa existência”, a docência poderia ser tomada, pensada e analisada pelo cuidado de si, mas

[...] exigiria um estar face a face com o outro e consigo mesmo no processo de diferenciação de si. Isso não significa uma relação dialética de negação de si ou de uma lógica que defende “a novidade pela novidade”, mas de colocar sua existência como questão de problematização na possibilidade de criação de outros modos de pensamento e de subjetivação (Schuler, 2016, p. 144).

A autora também traz as definições de diferentes autores desta perspectiva, às quais organizei no Quadro 31.

#### Quadro 31 - Definições da docência

“Loponte (2013) aborda a docência pensada a partir da possibilidade de invenção de si mesmo e não pela descoberta de um eu que estaria oculto ou de uma consciência a ser resgatada. Garcia (2009, 2002, 2002a) analisa a constituição da docência na problematização dos discursos críticos. A partir daí, a autora aponta que esse lugar da docência não se trata de uma norma ou de um dado natural, mas de práticas discursivas e não-discursivas que atravessam as experiências de si e que produzem os docentes a se reconhecerem de alguns modos e não de outros”.

“Sommer (2007) e Coutinho e Sommer (2011) discutem a produção de modos de existência no âmbito da docência com base em uma análise do discurso escolar, que obedece a determinada ordem que sanciona e/ou interdita certa circulação das práticas discursivas escolares e que essa docência está vinculada a uma específica arte do governo das condutas”.

“Corazza (2011) discute a docência vista como indissociável da pesquisa como aquele que adota um ponto de vista criador, isto é, aquele que está envolvido mais do que na resolução de problemas já postos, na invenção dos próprios e novos problemas”.

Fonte: Schuler (2016, p. 133).

Talvez, a (de)formação continuada, a partir de um “modelo ético de formação continuada” (Rossetto; Doro, 2021), possa estar articulada a esse outro entendimento de docência. Assim, é possível, a partir desses autores, entendê-la como uma “[...] possibilidade de uma docência mais ativa que trace uma distância entre si e si, pois fala da realização da vida como uma obra a ser produzida” (Schuler, 2016, p. 148). E pensá-la no plural, pois são

[...] múltiplas, infinitas, buscando escapar à escravidão da explicação e da busca de sua identidade. A docência não passaria mais (ou apenas) como mera transmissora de conteúdos neutros como operada pelo pensamento tecnicista; tampouco como salvadora e conscientizadora conforme é pensada pelas teorias críticas em educação.

A docência, dissolvida em frestas, poderia ser remetida a uma obra a ser realizada (Schuler, 2016, p. 148).

Essas docências que se constituem no processo de uma (de)formação não colocam o professor como apenas transmissor de conteúdos, nem estão ligadas a um discurso salvacionista, mas são entendidas como “uma obra a ser realizada”. Trata-se de algo que está sendo construído. Talvez a partir desse entendimento, haja a possibilidade de uma *docência como encontro*.

Dal’Igna (2023, p. 134) desenvolve o entendimento da docência como autoria, entendendo-a como “[...] uma forma de manifestação do pensamento. Uma chance de duvidar de si e ultrapassar o próprio pensamento. A professora transforma, em primeiro lugar, a si mesma. Entendo que, quando ensinamos, não fazemos somente algo a alguém, mas fazemos algo com nós mesmas”. Esse movimento realizado de ler um texto sobre docência, escrever sobre ele e discutir no coletivo os entendimentos de cada um potencializa o exercício do pensamento, pois, quando as pesquisadoras sistematizam o que entenderam e a pesquisadora da escola faz a problematização, temos uma possibilidade de experimento.

Como nos traz a Pesquisadora da Escola - AIEF11:

*[...] a gente está sempre aprendendo alguma coisa, todos os dias com eles. Então eu não sou a dona do saber, jamais, não é. Eu vou com uma proposta, mas eu acabo, muitas vezes, modificando em função das próprias colocações deles, com o embasamento ele vêm com uma visão que eu não tinha percebido, então, assim, aprendentes somos diariamente e isso tem evoluído cada vez mais. Mas, na época eu não via desta forma, mas tudo é evolução, não é?*

Importante é perceber a reflexão sobre as mudanças de pensamento e atitudes na escola, e que pensar a docência pressupõe também a abertura para o outro. Esses exercícios de pensamento têm aproximações com o cuidado de si, pois este “[...] implica uma certa maneira de estar atento ao que se pensa e ao que se passa no pensamento” (Foucault, 2010, p. 12).

Essas são possibilidades de pensarmos de outros modos a formação continuada, nos afastando dos modelos que colocam o professor como consumidor e estão enraizados na hierarquização da teoria-prática. Rossetto e Doro (2017) organizaram três modelos de formação continuada: (1) Modelo tradicional “[...] radicado em uma concepção metafísica de verdade, oferece uma noção forte de teoria. Tal modelo impossibilita a transformação ética do si mesmo, uma vez que prioriza a verdade em detrimento do sujeito e de seu campo de experiências prático-pedagógicas” (Rossetto; Doro, 2017, 4-5); (2). Esse modelo vinculado ao neoliberalismo apresenta

[...] o mesmo descaso pela transformação do sujeito observado no modelo tradicional de formação também ocorre quando a formação continuada é invadida pela lógica neoliberal, em que a verdade consumida prevê apenas a formação de habilidades e competências necessárias para o mercado, desfavorecendo, novamente, a formação ética do si mesmo (Rossetto; Doro, 2017, p. 4-5).

Esse é o modelo que tem predominado no contemporâneo na área da formação continuada. E o (3) Modelo ético, a partir da noção

[...] foucaultiana de cuidado de si (epiméleia heautoû), que, em contraposição às duas precedentes, nos permite pensar os processos de subjetivação do si mesmo pela perspectiva ética da verdade, que não só responsabiliza o sujeito pela sua própria formação como também promove os processos de formação a partir e em proveito do sujeito, o que permite transcender a força radical e autoritária da teoria, assim como aparece na metafísica, e a instrumentalização técnica da teoria, como é evidente na lógica neoliberal (Rossetto; Doro, 2017, p. 4-5).

No laboratório buscamos uma formação inspirada no cuidado de si e que as participantes pudessem transformá-las em experiência. Uma experiência ética que “[...] tem por função arrancar o sujeito a si mesmo, fazer de modo que não seja mais ele mesmo ou que seja levado à sua aniquilação ou à sua dissolução. É um empreendimento de dessubjetivação” (Foucault, 1994, p. 579).

Acredito que esse momento de experiência coformativa mobilizou exercícios do pensamento, fez com que as professoras pesquisadoras sistematizassem seus entendimentos sobre docência e ressignificassem sua função docente. Esse é um movimento que (de)forma, pois faz pensar, desacomoda e cria outros entendimentos sobre a profissão docente. Talvez seja uma forma de valorização do que fazemos, pois encontramos na coformação com nossos colegas um espaço-tempo para poder se abrir, poder desabafar, mostrar os saberes e não saberes e principalmente para criar outras formas de se posicionar e relacionar com a formação continuada, poder de alguma forma nos transformar. Como nos ensina Foucault, para “[...] ter uma atitude exigente, prudente, ‘experimental’; é preciso a cada instante, passo a passo, confrontar o que se pensa e o que se diz com o que se faz e o que se é” (Foucault, 2004, p. 219).

Essas inquietações sobre a formação e a docência, sobre a posição do professor, sobre a responsabilidade pedagógica nos encaminham para o próximo momento de experiência coformativa, no qual as pesquisadoras da universidade e da escola discutiram sobre intencionalidade pedagógica. Nesse contexto de questionamento sobre a posição do professor e a relação de ensino e aprendizagem, há possibilidade de uma (de)formação continuada, sem receitas prontas, sem modelos de planos e aulas, sem as chamadas “boas práticas” para serem replicadas. São momentos em que as pesquisadoras compartilham vivências e experiências,

discutem textos, divergem em opiniões e colocam sob suspeita verdades cristalizadas tanto na universidade quanto na escola.

Na próxima seção, apresento momentos de experiência coformativa que explicitam entendimentos e deslocamentos das pesquisadoras no laboratório sobre intencionalidade pedagógica.

### 5.2.2 Sobre intencionalidade pedagógica: “*não se faz docência sem intencionalidade*”

*Eu acho que não se faz docência sem intencionalidade, não é? Também acho, como vocês, sobre essa necessidade de saber o que vamos fazer, por que vamos fazer, e de um tempo maior, para desenvolver, não dá para fragmentar* (Pesquisadora da Universidade 1).

Faz-se docência sem intencionalidade? É com esse questionamento que busquei compreender como as pesquisadoras entendem e significam sua formação e docência por meio das experiências e experimentos no LABDOC-AIEF.

Neste momento de experiência coformativa, selecionei uma atividade realizada no Padlet, na qual as pesquisadoras responderam por escrito à seguinte questão: Para você, o que é intencionalidade Pedagógica? No Quadro 32, podemos ver as respostas.

Quadro 32 - Intencionalidade pedagógica: “*não se faz docência sem intencionalidade*”



**Pesquisadora da Universidade 3:** Agora vocês podem comentar suas respostas no Padlet.

**Pesquisadora da Escola - AIEF8:** Então eu posso começar. Para mim, ser professora é ter uma intenção de ensinar. Eu, desde **pequena eu sempre quis ser professora para passar conhecimento aos alunos**. E o que que eu pretendo que meu aluno aprenda, desenvolva? Eu penso assim, que o importante para mim é ensinar, para eles conhecerem tudo o que for interessante para vida deles.

**Pesquisadora da Escola - AIEF11:** Eu coloquei: “*Toda ação do professor, onde ele conduz os alunos com a sua aprendizagem*”.

**Tudo aquilo que eu organizar, que eu planejar, que eu tenho uma pré-intenção ou uma intenção em que ele atinja esse objetivo é a minha intencionalidade.** Eu tenho uma intenção, eu vou oportunizar, não é? Então proporciono a ele essa busca, esse encontro com o conhecimento. **Então eu vou conduzir ele a uma aprendizagem**, de certa forma, eu falo muito no meu diário, eu uso muito a palavra mediar, porque é um



trabalho entre eu e eles, assim, é uma troca muito boa. Mas, para mim a intencionalidade pedagógica é essa, é tudo que eu organizar ou planejar para que ele aprenda, todo o caminho.

**Pesquisadora da Universidade 1:** Ei, Pesquisadora da Escola - AIEF3!

**Pesquisadora da Escola - AIEF3:** *“Intencionalidade pedagógica é saber aonde se quer chegar com tal atividade. Ter o objetivo claro, porém deixando espaço para as trocas e mudanças de percurso caso necessário. Ter objetivos, porém com flexibilidade de mudanças de foco. Uma aprendizagem pode levar a outra inesperada. Isso faz parte de um processo constante e imutável”.*

**Pesquisadora da Universidade 1:** Que que tu queres dizer com um processo constante e mutável?

**Pesquisadora da Escola - AIEF3:** Eu acredito que a aprendizagem ela se faz a todo momento. De diversas formas. A gente tem que ter um objetivo, não dá para fazer algo só por fazer.

**Pesquisadora da Universidade 1:** Muito bem.

**Pesquisadora da Escola - AIEF3:** E imutável porque, assim, a gente não tem controle, não é? **A gente acha que tem controle, mas eu acho que o legal é isso. É a gente propor algo que tem um objetivo e tu te surpreende com uma aprendizagem que de repente vai levar a outra, e vai levar outra.** Muitas vezes a gente vê, assim, colegas comentando: “Eu queria ter feito um projeto e saiu um outro totalmente diferente”. E não que isso seja negativo, isso às vezes é extremamente positivo, não é? Porque se nota que ali teve trocas, não é? Teve uma construção e que bom que a gente perde esse controle, porque perdendo esse controle, a gente é provocado a aprender, não é?

**Pesquisadora da Universidade 1:** Legal, legal. Pesquisadora da escola - AIEF2!

**Pesquisadora da Escola - AIEF2:** Coloquei: *“atingir os objetivos, ter um norte do que se pretende com o planejado”.*

**Pesquisadora da Universidade 1:** Mais alguém? Mas alguém fez? Eu fiz também.

*“Quando decidimos o que vamos ensinar e sabemos justificar porque fizemos essa escolha, temos uma intencionalidade”.*

Para mim é importante essa justificativa, sabe? Saber justificar. Mas por que que tu vais trabalhar isso? Eu tenho que me responder isso para que eu possa explicar isso com clareza para o meu aluno. Porque se eu estou numa relação pedagógica com ele, ele precisa saber o caminho, não pode ser surpresa para ele a caminhada que nós vamos fazer. Então eu preciso saber justificar as minhas escolhas. [...].

E aí a outra que eu coloquei: *“Uma direção... uma intenção ao ensinar ou desenvolver a docência”.* Que foi tudo isso que vocês disseram. Eu acho que **não se faz docência sem intencionalidade, não é?** Também acho, como vocês, sobre essa **necessidade de saber o que vamos fazer, por que vamos fazer, e de um tempo maior, para desenvolver, não dá para fragmentar.** Eu chamo isso, colegas, de catar milho. Eu tenho uma origem, filha de pequenos agricultores e isso sempre me vem, assim, muito: “Ah, as pessoas ficam ali catando milho, aquelas coisas soltas, fragmentadas”, não é? Então, para mim tem que ter uma história que eu vou viver com os meus alunos.

Então, mas ficou bem legal isso que vocês colocaram. Quer dizer, todos nós aqui sabemos da importância da intencionalidade para ser docente, não é?

Fonte: Material de pesquisa (LABDOC-AIEF, 2022).

Neste momento de experiência coformativa, podemos ver a intencionalidade sendo problematizada de duas formas, primeiro pela escrita no Padlet e, depois, pela discussão coletiva no laboratório. Esses movimentos fazem com que conceitos que, às vezes, parecem mais abstratos, ou como comumente denominados como “teóricos”, tomem forma de ação pedagógica, pois são trazidos exemplos do cotidiano escolar, são sistematizados os saberes que circulam na escola e são discutidas outras formas de pensar. Esse tipo de exercício do pensamento é um dos propósitos do laboratório: tornar as professoras pesquisadoras da escola confiantes para expor seus conhecimentos e para aprender com as demais.

Entender “[...] a educação como profissão e a pesquisa como profissão ou, se preferir, o ofício de educar e o ofício de pesquisar. Também: a experiência no ofício, a maestria no ofício, a relação com o mundo e consigo mesmo no ofício [...]” (Larrosa, 2018, p. 24), é necessário.



Essa é “[...] uma maneira de se distanciar de algumas doxas contemporâneas que têm a ver com a profissionalização, a produtividade, a padronização e a mercantilização tanto da educação quanto da pesquisa” (Larrosa, 2018, p. 24). A Pesquisadora da Escola - AIEF8 sistematizou seu entendimento sobre intencionalidade da seguinte forma:

[...] Para mim, ser professora é ter uma intenção de ensinar. Eu, desde pequena eu sempre quis ser professora para passar conhecimento aos alunos. E o que que eu pretendo que meu aluno aprenda, desenvolva. Eu penso assim, que o importante para mim é ensinar, para eles conhecerem tudo o que for interessante para vida deles.

Buscamos no laboratório mobilizar uma formação inspirada no cuidado de si, para poder cuidar do outro, porque entendemos que esse pode ser um modo de criarmos outras formas de vida docente, que se distanciam dessas “doxas contemporâneas”. Foi nesse sentido a escolha pelo cuidado de si, pois é “[...] um certo modo de encarar as coisas, de estar no mundo, de praticar ações, de ter relações com o outro. [...] é uma atitude – para consigo, para com os outros, para com o mundo” (Foucault, 2010, p. 11).

Nesse processo de nos tornarmos pesquisadoras da universidade e da escola, fomos construindo um laboratório, a partir dos temas mobilizados por todas as participantes. Considerando, a partir de Corazza (2011, p. 14), que “[...] todo professor é um pesquisador; possui um espírito pesquisador; entra em devires-pesquisadores, enquanto educa. Caso não fosse assim, como ensinaria? O quê e como ensinaria?”. Uma docência-pesquisa, que propõe que “[...] para educar, pesquisamos, procurando e criando, para ensinar; ensinamos, pesquisando, para procurar e, também, para criar” (Corazza, 2011, p. 15). Mas, o que é que procuramos? Procuramos pesquisar, ensinar, criar e nos (de)formar juntas.

No encontro selecionado no Quadro 32, como um momento de experiência coformativa, o tema central foi a intencionalidade pedagógica, a discussão foi mobilizada pela leitura do texto “Intencionalidade pedagógica: relações entre ensinar e aprender” (Enzweiler, 2016); pelas escritas das pesquisadoras no Padlet; pelas escritas no Diário de Formação e pela discussão coletiva. Essas diferentes formas de sistematização e exercício do pensamento nos ajudaram a mobilizar a exposição.

A intencionalidade pedagógica apareceu de várias maneiras nas falas das professoras. Por esse motivo, tornou-se “pauta” do LABDOC-AIEF, pois era importante que elas soubessem fundamentar e justificar o que fazem, como nos traz a Pesquisadora da Universidade 1: “*quando decidimos o que vamos ensinar e sabemos justificar porque fizemos essa escolha, temos uma intencionalidade*”.

Nesse sentido, Enzweiler (2016, p. 47) menciona que “[...] esse exercício nunca é preciso e objetivo. Trata-se de uma atividade imprevisível e de ininterrupta reinvenção. É por esse exercício pedagógico que percebo um modo artesanal de praticar e exercer a docência, marcada pela habilidade dialógica”. Esse entendimento é embasado nos estudos de Sennett (2013, p. 17), caracterizados por “examinar as coisas sob todos os aspectos para enxergar os muitos lados de qualquer questão ou prática”. A Pesquisadora da Escola - AIEF3 sistematizou da seguinte forma:

*[...] intencionalidade pedagógica é saber onde se quer chegar com tal atividade. Ter o objetivo claro, porém deixando espaço para as trocas e mudanças de percurso caso necessário. Ter objetivos, porém com flexibilidade de mudanças de foco. Uma aprendizagem pode levar a outra inesperada. Isso faz parte de um processo constante e imutável.*

Nesse momento fizemos a intervenção por meio de perguntas: “Que que tu queres dizer com um processo constante e mutável?” (Pesquisadora da Universidade 1) e a resposta da Pesquisadora da Escola - AIEF3 mostra como ela entende esse processo:

*[...] eu acredito que a aprendizagem ela se faz a todo momento. De diversas formas. A gente tem que ter um objetivo, não dá para fazer algo só por fazer. [...] É imutável porque, assim, a gente não tem controle, não é? A gente acha que tem controle, mas eu acho que o legal é isso. É a gente propor algo que tem um objetivo e tu te surpreenderes com uma aprendizagem que de repente vai levar a outra, e vai levar outra.*

Esse entendimento se afasta da ideia de homogeneização. “A questão é que este controle sobre o aprendizado, através do ensino, leva a uma homogeneização: o objetivo é que todos aprendam as mesmas coisas, da mesma maneira” (Gallo, 2017, p. 104-105).

Nesse sentido, Gallo (2017, p. 104) afirma que, ao longo da história, muitas concepções de educação foram surgindo e se consolidando, mas, em alguma medida, “[...] a concepção platônica do aprender como reconhecimento é a matriz do pensamento educacional e pedagógico”. E atualmente nós nos distanciamos muito pouco dele, por mais que as noções que enfrentamos pareçam muito diferentes desta visão de Platão.

Em termos contemporâneos, a Psicologia Educacional entranhou nos processos educativos a noção de ensino-aprendizagem, que procura ligar, de forma indissolúvel, estas duas ações, o ensinar e o aprender. As teorias pedagógicas do século vinte, de forma geral, centraram-se neste vínculo: só se aprende aquilo que é ensinado; não se pode aprender sem que alguém ensine. O outro lado desta afirmação, fundamental para a Pedagogia, é que se só se aprende aquilo que é ensinado, pode-se controlar o que, como, quanto alguém aprende. E o processo educativo pode, então, ser tomado em uma perspectiva científica, dando segurança ao professor sobre como ensinar e como avaliar o aprendizado de cada aluno (Gallo, 2017, p. 104-105).

A partir desses estudos, problematizamos juntamente com autores outras formas de pensar uma (de)formação continuada que seja articulada na relação entre ensinar e aprender, com base na intencionalidade e na responsabilidade pedagógica, entendendo que não temos controle sobre o que se aprende.

A partir dessas discussões, no laboratório, outros entendimentos foram sendo gestados no coletivo sobre intencionalidade pedagógica: *ter uma intenção de ensinar; o que se pretende com o aluno; a ação do professor, onde ele conduz os alunos a aprendizagem, organização, o planejamento, a intenção que o aluno atinja um objetivo; proporcionar o encontro com o conhecimento; condução para a aprendizagem; mediação; saber onde se quer chegar com cada atividade; ter objetivos, porém com flexibilidade de mudanças de foco; ter um norte do que se pretende com o planejado, saber justificar por que fizemos essa escolha; uma direção.*

Esses entendimentos constroem outras formas de entender esse conceito, a partir do que elas fazem com seus alunos nas escolas. De acordo com Enzweiler (2016, p. 47), a intencionalidade pedagógica está ligada a:

[...] estar atento às capacidades ou aos modos de aprendizagem dos sujeitos implica um exercício pedagógico permanente de atenção à turma e aos alunos. Essa atenção é a articulação (ou a própria ação) da intencionalidade pedagógica ao trabalho minucioso do professor pelo seu olhar recorrente aos avanços, percalços e às dificuldades que cada aluno possa apresentar. Porém, diferentemente do respeito aos caminhos individuais dos sujeitos, que não implica uma intervenção intencional e pedagógica, a atenção aos modos de aprendizagem do aluno envolve um constante exercício pedagógico por parte do professor ao sugerir pistas, aproximações e distanciamentos entre aquilo que ele ensina e o que o aluno aprende.

Entendo essa intencionalidade inspirada no trabalho artesanal (Sennett, 2013), a partir da habilidade dialógica. Esse “[...] modo artesanal, então, atrela-se à imprevisibilidade dessa empreitada, por todas as práticas pedagógicas, nesse sentido, necessitam ser constantemente tensionadas” (Enzweiler, 2016, p. 47). Percebo alguns desses movimentos na forma como a intencionalidade é significada:

*[...] toda ação do professor, onde ele conduz os alunos com a sua aprendizagem”. Tudo aquilo que eu organizar, que eu planejar, que eu tenho uma pré-intenção ou uma intenção em que ele atinja esse objetivo é a minha intencionalidade. Eu tenho uma intenção, eu vou oportunizar, não é? Então proporciono a ele essa busca, esse encontro com o conhecimento. Então eu vou conduzir ele a uma aprendizagem, de certa forma, eu falo muito no meu diário, eu uso muito a palavra mediar, porque é um trabalho entre eu e eles, assim, é uma troca muito boa. Mas, para mim, a intencionalidade pedagógica é essa, é tudo que eu organizar ou planejar para que ele aprenda, todo o caminho (Pesquisadora da Escola - AIEF11).*

Quando falamos em intencionalidade, não quer dizer que é necessário levar tudo pronto e fechado, pois é importante nos mantermos abertos aos processos de criação. “Aprende-se no encontro com signos, aprende-se fazendo com alguém e não como alguém: o aprender não é repetição, é agenciamento” (Gallo, 2017, p. 103).

Muitos autores<sup>123</sup> têm buscado definir o termo intencionalidade, em diferentes aspectos e contextos, com base em suas pesquisas e perspectivas teóricas. Podemos entender, por meio dessas pesquisas, a intencionalidade pedagógica como uma intenção proposital dos professores, ao planejar e ensinar seus alunos, com o objetivo de alcançar resultados educacionais específicos. Isso inclui o desenvolvimento de estratégias de ensino que visam a promover o aprendizado significativo dos alunos, a adaptação das práticas de ensino para atender às necessidades individuais dos alunos e a reflexão contínua sobre desenvolvimento das abordagens pedagógicas na aprendizagem dos alunos.

A BNCC (2018) ressalta que a intencionalidade educativa ou pedagógica deve estar presente em todas as atividades do professor. Isso significa que, além de ensinar, o professor deve organizar e promover experiências que estimulem os alunos a conhecerem a si mesmos e aos outros e se relacionarem com a natureza, a ciência e a cultura.

Esses foram alguns entendimentos sobre intencionalidade pedagógica, tanto das pesquisadoras da escola quanto de pesquisadores da universidade. O que podemos ver neste momento de experiência coformativa é um movimento para questionar o que se entende por um processo constante e imutável. Esse questionamento fez com que a Pesquisadora da Escola - AIEF3 desenvolvesse mais sua resposta trazendo que:

*[...] a gente tem que ter um objetivo, não dá para fazer algo só por fazer. [...] “Eu queria ter feito um projeto e saiu um outro totalmente diferente”. E não que isso seja negativo, isso às vezes é extremamente positivo, não é? Porque se nota que ali teve trocas, não é? Teve uma construção e que bom que a gente perde esse controle, porque perdendo esse controle, a gente é provocado a aprender.*

Deleuze “[...] introduz uma visão bastante original, ao pensá-lo [o aprender] como um acontecimento no pensamento, mas tomando o pensamento como algo corporal, encarnado. Aprende-se no encontro com signos, aprende-se fazendo com alguém e não como alguém” (Gallo, 2017, p. 103).

---

<sup>123</sup> Krawczyk (2003); Mizucami (2003); Sánchez; Muñoz (2008); Libâneo (2010); Vilar; Anjos (2014); Salgueiro *et al.* (2015); Torres (2015); Enzweiler (2016); Cerutti; Nogaro (2017); Costa; Gomes-da-Silva; Gonçalves (2017); Pereira (2019); Lima; Fabris; Bahia (2021); Pastoriza (2021).

Esse exercício é muito potente, pois não é sempre preciso e objetivo, mas “trata-se de uma atividade imprevisível e de ininterrupta reinvenção [...]. É por esse exercício pedagógico que percebo um modo artesanal de praticar e exercer a docência” (Enzweiler, 2016, p. 47).

Podemos ver esse movimento artesanal na construção da dinâmica do laboratório, de estarmos abertas para as discussões e temas que surgissem, pois, mesmo sem a pretensão de fazer uma ementa fechada como um curso, nós planejamos os encontros e buscamos sempre justificar nossas escolhas: “por que vamos trabalhar isso?” Qual artigo/livro/vídeo/entrevista poderíamos recomendar? Em vários momentos, nós como pesquisadoras da universidade, também aprendemos a fazer pesquisa com as pesquisadoras da escola, na forma como elas agem e se posicionam com seus alunos, na abertura para ouvi-los, valorizando suas perguntas e saberes. Mesmo que não tenhamos o controle e nos *desafiemos a estar sempre a caminho*, a intencionalidade precisa estar presente quando se pensa em uma outra cultura na (de)formação continuada de professores como forma de vida docente, na relação universidade e escola, e quando se pensa na relação ensino e aprendizagem entre professor e aluno na escola.

A intencionalidade pedagógica nos faz justificar nossas escolhas: “*eu tenho que me responder isso, para que eu possa explicar isso com clareza para o meu aluno. Porque se eu estou numa relação pedagógica com ele, ele precisa saber o caminho, não pode ser surpresa para ele a caminhada que nós vamos fazer*” (Pesquisadora da Universidade 1).

Esse foi o desafio que nos colocamos quando nos propusemos a caminhar juntos, a construir um laboratório de docência com pesquisadores da escola e não sobre professores da escola. Isso porque

*[...] não se faz docência sem intencionalidade. Também acho, como vocês, sobre essa necessidade de saber o que vamos fazer, por que vamos fazer, e de um tempo maior, para desenvolver, não dá para fragmentar. Eu chamo isso, colegas, de catar milho. [...] Então, para mim tem que ter uma história que eu vou viver com os meus alunos*” (Pesquisadora da Universidade 1).

Nesses exercícios do pensamento, mobilizamos ferramentas da matriz, pois, ao mesmo tempo que estávamos trabalhando a intencionalidade, o ensino e a aprendizagem conceitualmente, estávamos abordando o contexto da escola, a partir das experiências das pesquisadoras da escola.

Talvez pensar em tempo artesanal seja uma inspiração para justificar nossas escolhas pedagógicas, pois, para criar histórias, vínculos com os alunos, é necessário exercício do pensamento, ter intencionalidade e responsabilidade com os alunos, e não apenas dar conta dos conteúdos fragmentados, pois, se pensar é deformar (Ferraz; Nunes, 2012), vamos precisar de

um “[...] professor que deforme e não que forme, um professor que ponha em questão, primeiro em sua própria vida, em suas práticas e discursos os códigos sociais em que foi formado” (Albuquerque Júnior, 2010, p. 9), um professor que problematize suas práticas diárias e não se acomode em só *fazer*, *fazer*, *fazer*, como nos trouxe a Pesquisadora da Escola - AIEF22. Um professor que aceita o desafio da deformação pensa o ensino

[...] como uma atividade de auto-transformação, como uma atividade diária de mutação do que considera ser sua subjetividade, sua identidade, seu Eu. O ensinar como a abertura para se deixar afetar pelas forças e matérias sociais que o convocam a se elaborar permanentemente, a escreverem a si mesmo, a cuidarem de si mesmo, numa atividade ética que pressupõe abrir-se para o outro (Albuquerque Júnior, 2010, p. 9).

O laboratório é um espaço potencial para esses exercícios, pois propõe às pesquisadoras da escola escrita de si e de suas experiências, leitura, encontros, conversas, questionamentos, reflexão sobre a prática, tempo para se exporem, experimentos em laboratório e na escola. Todos esses exercícios as convocaram para uma formação como (de)formação continuada, para cuidarem de si primeiro, para que esses exercícios possam auxiliar a ensinar, conduzir com intencionalidade seus alunos a também cuidarem de si mesmos. Nesse sentido, o cuidado de si

[...] é, então, um modo específico de se posicionar perante a si mesmo. Essa direção de toda sua atenção a si mesmo, durante sua existência, não resulta meramente do autoconhecimento. O conhecimento de si mesmo, ainda que entendido como um movimento introspectivo, é apenas uma instância do cuidado de si, pois precisa retornar sobre o sujeito que se conhece, numa espécie de conversão a si (epistrophé) capaz de influenciar o modo de ser do sujeito (Rossetto; Doro, 2021, p. 16).

Essa conversão a si pode deformar os modos de ser docente, por meio da formação. Para Ferraz e Nunes (2012, p. 94), “deformar é tirar dos limites que tornam o pensar restrito a opiniões, as quais enclausuram as práticas docentes na mera reprodução de informações já dadas”. O desafio de pensar a (de)formação continuada e a intencionalidade, tanto na pesquisa, na formação, quanto na escola foi fazer pensar e questionar sobre as motivações e os objetivos que temos para “fazer o que fazemos”, para “ensinar o que ensinamos” e para “pesquisar o que pesquisamos”.

Mesmo considerando os imprevistos da pesquisa, da docência e do processo de ensino e aprendizagem, precisamos ter em mente o compromisso que assumimos com nossos colegas pesquisadores e com os nossos alunos, um compromisso pedagógico de exercitar o pensamento, de aprofundar conceitos e de partilhar vivências e experiências para que possamos nos coformar nesse processo de exposição para o outro. É a “experiência e a necessidade de pensar (não se

pensa porque se quer, mas sim porque algo nos fez pensar) com uma certa interrupção do nosso modo-de-estar-no-mundo” (Larrosa, 2018, p. 22).

Talvez pensar a (de)formação e a docência como encontro seja uma possibilidade de articular esses conceitos, pois se o “[...] *nosso encontro na escola é sempre um encontro pedagógico, e se é um encontro pedagógico, eu tenho que me comprometer*” (Pesquisadora da Universidade 1), pois “[...] *não se faz docência sem intencionalidade, não é? Também acho, como vocês, sobre essa necessidade de saber o que vamos fazer, por que vamos fazer, e de um tempo maior, para desenvolver, não dá para fragmentar*” (Pesquisadora da Universidade 1). Trata-se de um encontro consigo mesmo e com o outro, pois, se tomarmos a docência como um modo de existir, isso exigiria “[...] um investimento feito no campo da própria experiência subjetiva, de maneira que, o que um professor ensina não estaria separado da forma como encarna aquilo que ensina. Portanto, um modo de existir é inseparável da maneira como vivemos, pensamos, agimos” (Munhoz, 2022, p. 3).

No próximo momento de experiência coformativa, veremos como as pesquisadoras entendem o ensino, o acolhimento e a responsabilidade pedagógica nos AIEF.

### **5.2.3 Sobre acolhimento e responsabilidade pedagógica: “*olha, ele é bom em inglês e em português; ele faz uma redação maravilhosa. Eu não vou cobrar matemática. Não é isso, não é?*”**

*Quer dizer, não é só trocar, se fosse isso e a gente dissesse: “olha, ele é bom em inglês e em português, ele faz redação maravilhosa. Eu não vou cobrar matemática”. Não é isso, não é? Ele precisa da matemática para viver em sociedade. Então como é que eu faço?* (Pesquisadora da Universidade 1).

Afinal, o que se ensina nos AIEF? Quais mudanças houve nessa etapa e na relação com os alunos no retorno à escola (espaço físico)? Como avaliar esses alunos que iniciaram seu processo de alfabetização no ambiente *on-line*? Neste encontro fomos desafiadas a pensar sobre como ensinamos e como nossos alunos aprendem, entendendo as especificidades dessa etapa, e a responsabilidade pedagógica de iniciar o processo de alfabetização escolar e de ensinar sobre diferentes áreas do conhecimento.

Vivenciar a experiência de (de)formação continuada no laboratório no período em que estávamos, de certa forma, saindo da pandemia, foi algo que marcou as participantes, pois em vários momentos foram relatadas situações difíceis que alunos e professores passaram e estavam passando no retorno das atividades presenciais nas escolas. Isso foi pauta de muitas



conversas, antes e depois do laboratório, e também fez parte da “pauta oficial” do laboratório, pois percebemos que o acolhimento, nesse momento, tornou-se um tema primordial.

Este encontro teve como estratégia disparadora para os experimentos trechos do filme indiano *Como estrelas na Terra*<sup>124</sup> (2007), bem como relatos no Diário de Campo sobre acolhimento e relatos escritos no Padlet, conforme apresento no Quadro 33.

#### Quadro 33 - Sobre acolhimento e responsabilidade pedagógica:

*“olha, ele é bom em inglês e em português, ele faz uma redação maravilhosa.*

*Eu não vou cobrar matemática. Não é isso, não é?”*



**Pesquisadora da Universidade 1:** Pesquisadora da escola - AIEF8, pode falar.

**Pesquisadora da escola - AIEF8:** Então tá. Eu gosto mais de falar do que de escrever. Bom, eu me dediquei de certa forma como esse aluno do vídeo, porque eu lembrei de mim. Quando eu estudava, há muito tempo atrás, agora eu já tenho 66 anos. Mas eu tinha muita dificuldade para ler, para escrever, por causa da timidez e a minha falta de conhecimento mesmo, né? Então as letras para mim, parecia...eu tinha que levantar da classe e ler o texto para a professora. Ou no caderno ou no quadro. E as letras pareciam, para mim, que elas andavam, elas se entrelaçavam, assim, eu não conseguia. E aí os alunos riam, os meus colegas...e aí piorava minha situação. E a minha professora não tinha muita paciência e ela gritava bastante. Daí, quando a professora gritava comigo eu pensava e dizia: “Meu Deus”. Então piorava cada vez mais. Então de certa forma eu me identifiquei, assim, um pouco. E trazendo um pouco também para os meus alunos...**eu tenho uns alunos que estão, assim, com bastante dificuldades também, na leitura, como na escrita e tudo. Mas aí eu fico pensando neles, né? Jamais eu vou agir daquela maneira, como aqueles que gritaram. Eu vou ensinar se eles não conseguem, eu os chamo lá fora num cantinho, boto sentado num banquinho, digo: “Pode virar de costas para profe e ler o que tu souberes. Vai lendo que eu quero só ouvir a tua voz”.** Daí, eles às vezes conseguem ler, às vezes tem vergonha. A maioria sabe pouco, e já sabe que se se lê errado, os outros vão rir dele. Vão caçoar dele. Então, eles nessa idade têm muita vergonha. Eu tenho um 5º ano. **Então eu os tiro para fora. Ou fico depois com eles sozinho na sala, para eles efetuarem uma leitura que eu quero, para ouvir a voz deles lendo.**

<sup>124</sup> Dirigido por Aamir Khan, lançado em 2007, “o filme conta a história de um menino chamado Ishaan, que tem dislexia e enfrenta dificuldades na escola. Seu professor de arte, interpretado por Aamir Khan, percebe o potencial único de Ishaan e o ajuda a superar suas dificuldades e a encontrar seu próprio caminho na vida”. Disponível em: [gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/video/showVideo.php?video=12607](https://gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/video/showVideo.php?video=12607). Acesso em: 10 jan. 2024.

**Bom, então eu acho que olhar bem para o aluno, ter aquele olhar diferenciado, porque tu não podes avaliar o todo, né?** Se ele não consegue de uma maneira, não acerta a atividade, **ele vai ter outras habilidades.** Ele vai se expressando em outras habilidades, como aquele que fez aquela pintura linda, maravilhosa. Me lembrei daquele aluno que fez aquela **pintura que eu falei para vocês, que ele não sabe nem escrever, nem nada, nem o nome dele não sabe escrever...** e fez uma paisagem, acrescentou um lago com uma paisagem, fez uma pedra e refletiu a pedra na água, fez um reflexo bem direitinho. E aquilo me deixou impressionada, eu me lembrei, quando eu vi esse vídeo me lembrei desse aluno. **Digo, olha só, não sabe ler, nem escrever, mas ele se desempenha bem em outra habilidade.**

Então, às vezes, o **aluno tu tens que elogiar ele, se ele faz uma outra coisa**, em outra área, para ele se sentir confortável, com confiança, dizer que pode, e depois mais tarde, ele vai conseguir atingir as outras áreas, né? **Eu acho que é mais ou menos por aí, acolher os alunos também é isso, não é só presentear e dar um chocolatinho, dar pirulito, né?** Eu acho que tem que abraçar o aluno e saber que ele pode contar contigo mesmo errando, como eu falei hoje para os meus alunos: **“É errando que se aprende”** e que a gente gosta muito daquele aluno que se esforça, e que erra, e que vem perguntar, e fazer novo, e erra, e erra até acertar...do que aquele que diz: **“Aí, eu não sei fazer e não vou nem tentar fazer”**, né? Então a vida é isso, mas eu acho que é mais ou menos assim, tá?

**Pesquisadora da universidade 1:** Pesquisadora da escola - AIEF8, tu permites que a gente fale um pouquinho sobre o que tu falaste agora para nós?

**Pesquisadora da escola - AIEF8:** Claro!

**Pesquisadora da universidade 1:** Então nós vamos fazer aqui o Laboratório, a ação do laboratório, peço que vocês me ajudem. Quando a Pesquisadora da escola - AIEF8 diz isso, de que ele vai aprender, né? Como lá no filme, eu acho que ela está correta, ele é um menino, faz uma excelente pintura. **Mas, lá no filme, o professor o deixa sem aprender a ler e escrever? Não precisa me responder. Pensem sobre isso, pensem sobre isso... depois, lá no final, nós voltamos a conversar sobre isso.**

Pensem: **será que quando a gente encontra um aluno desses, a gente abre mão daquilo que ele precisa aprender?** Ou a gente tem que estudar para saber o que que está acontecendo? Ao mesmo tempo que eu valorizo as outras aprendizagens. **Mas ali há um encontro pedagógico e eu preciso alfabetizar esse aluno.** Como é que eu saio disso? Vamos seguir, vamos seguir. Eu só quis fazer essa reflexão para gente poder fechar e lá no final a gente, ou agora nas próximas vamos conversando, vamos tentando pensar sobre essa questão. **Seria compensatório, né? Ou eu tenho que fazer? Eu preciso fazer uma outra prática aí, como é que eu faço isso?** E também podemos pensar um pouquinho no que a Pesquisadora da escola - AIEF8 nos diz, de levar o aluno pra fora? Para ele fazer a leitura para ela, para os outros não rirem. Não façam bullying com o menino que lê errado. Então vamos discutir depois sobre isso também?

**Aqui é um lugar para gente também colocar nossas ideias e práticas em discussão.** Quem mais, quem mais? Vamos lá gente! Vamos ler o que vocês escreveram. Que escreveu esse? **“Acho fundamental olhar.”**

**Pesquisadora da escola - AIEF8:** Esse fui eu!

**Pesquisadora da universidade 1:** Podia ter lido para nós, está tão bonito.

*“Acho fundamental o olhar diferenciado para cada aluno, principalmente aqueles que possuem certa dificuldade. Às vezes, o aluno pode ser bom em outras áreas. Depois ele conseguiu atingir outras habilidades. Acolhimento sempre. Dar confiança aos alunos”. Esse foi o da Pesquisadora da escola - AIEF8! Quem escreveu “é chocante”?*

**Pesquisadora da escola - AIEF11:** Fui eu, professora.

**Pesquisadora da universidade 1:** Então leia para nós, por favor? Ou fale.

**Pesquisadora da escola - AIEF11:** *“É chocante pensar que muitas vezes já agimos como a professora do vídeo e quanto isso influenciou de forma negativa na vida dos alunos. Mas isso só se aprende com o tempo, com o fazer pedagógico, com amadurecimento pessoal e profissional. Conseguir enxergar com sensibilidade e saber escutar nosso aluno é o que faz a diferença no desenvolvimento do mesmo. No final do vídeo, senti todo encantamento que envolvia professor e aluno”.*

**Sim, eu já agi de forma a não entender esse meu aluno, né?** Hoje, eu vejo como chocante, né? Porque o quanto eu cresci como profissional também, enxergando meu aluno, **e hoje eu percebo pela expressão do corpo, pela expressão do olhar, pela forma que entra na sala de aula.** Tudo isso hoje é palpável, então aí eu consigo fazer interferências de forma a ajudar meu aluno e tentar descobrir o que que ele tem, o que que ele consegue, o que que ele não consegue, né? Mas para que ele possa alcançar os objetivos, assim, como os demais colegas. Então, estar no espaço da nossa escola, de aprendizagem, está me fazendo ver mais ainda. Então eu digo: **“Isso não é culpa nossa, de a gente ter agido assim em muitos momentos, dessa forma, de querer que o aluno escreva e que faça, e sem entender que ele não consegue.”** Ele vê o mundo de forma diferente, né? Mas isso só com o tempo, com anos de estar em sala de aula, né? De várias situações pra gente entender e muito estudo, a gente precisa disso, né? **E mesmo que ele tenha habilidades em outros campos...sim, a gente tem que levar o aluno a se alfabetizar, né? A gente tem que encontrar uma forma de fazer com que ele também se alfabetize, mesmo valorizando e estimulando essas outras áreas. Acho que é isso.**

**Pesquisadora da universidade 1:** Obrigada, muito obrigada. Eu acho que tu fazes uma reflexão aí importantíssima. E é verdadeira isso. Quem de nós já não perdeu a linha na sala de aula? Já fez uma coisa: “Bah, mas não devia ter dito aquilo, devia ter repensado aquele outro”. E isso é interessante, é isso que vai qualificando a nossa prática. **Quando a gente faz esta análise das práticas desenvolvidas em sala de aula, não é?** Então, muito bom. Eu acho que tu já ajudas a botar mais uma marteladinha ali. **Quer dizer, não é só trocar, se fosse isso e a gente dissesse: “Olha, ele é bom em inglês e em português, ele faz redação maravilhosa. Eu não vou cobrar matemática”. Não é isso, não é?** Ele precisa da matemática para viver em sociedade. Então como é que eu faço?  
Então, a colega está dizendo que é preciso sim a gente encontrar um jeito, estudar muito e ter muita experiência em sala de aula. Então vamos um pouquinho mais à frente. Vamos, vamos tentando.

Fonte: Material de pesquisa (LABDOC-AIEF, 2022).

Nesse momento de experiência coformativa, as pesquisadoras se dão conta de algumas de suas atitudes com os alunos e refletem sobre as suas ações e sobre a sua própria história escolar. Isso é muito potente, numa perspectiva de (de)formação. Um movimento que acontece também são as provações da pesquisadora da Universidade 1 para que as pesquisadoras da escola pensem sobre o que escreveram:

*[...] será que, quando a gente encontra um aluno desses, a gente abre mão daquilo que ele precisa aprender? Ou a gente tem que estudar para saber o que que está acontecendo? Ao mesmo tempo que eu valorizo as outras aprendizagens. Mas ali há um encontro pedagógico e eu preciso alfabetizar esse aluno. Como é que eu saio disso? (Pesquisadora da Universidade 1).*

Essas perguntas mobilizam a exposição, participação e o exercício do pensamento. O acolhimento e o cuidado não pressupõem falta de responsabilidade e encontro pedagógico. Pelo contrário, trabalhamos o entendimento de acolhimento a partir de Ribeiro (2021, p. 12), que desenvolve o conceito de docências acolhedoras, que

*[...] não se constituem apenas com o acolhimento do outro, na sua dimensão afetiva e de inclusão no mesmo espaço físico, é preciso criar condições para que o ensino e as aprendizagens se realizem atendendo ao outro em todas as suas necessidades, para que assegurem que o aluno possa avançar em seus conhecimentos e não apenas ser incluído no espaço escolar.*

Principalmente no período chamado de pós-pandêmico, o acolhimento precisou ser repensado, pois as professoras e as expectativas em relação à “aprendizagem esperada” precisaram ser repactuadas. Isso não quer dizer abrir mão do ensino, do cuidado, do afeto, da responsabilidade e da intencionalidade pedagógicas. A Pesquisadora da Escola AIEF8 relatou:

*[...] bom, então eu acho que olhar bem para o aluno, ter aquele olhar diferenciado, porque tu não podes avaliar o todo, não é? Se ele não consegue de uma maneira, não acerta a atividade, ele vai ter outras habilidades. Ele vai se expressando em outras habilidades, como aquele que fez aquela pintura linda, maravilhosa. Me lembrei daquele aluno que fez aquela pintura que eu falei para vocês, que ele não sabe nem escrever, nem nada, nem o nome dele não sabe escrever... e fez uma paisagem,*

*acrescentou um lago com uma paisagem, fez uma pedra e refletiu a pedra na água, fez um reflexo bem direitinho. E aquilo me deixou impressionada, eu me lembrei, quando eu vi esse vídeo me lembrei desse aluno. Digo, olha só, não sabe ler, nem escrever, mas ele se desempenha bem em outra habilidade. [...] Eu acho que tem que abraçar o aluno e saber que ele pode contar contigo mesmo errando, como eu falei hoje para os meus alunos: “É errando que se aprende” e que a gente gosta muito daquele aluno que se esforça, e que erra, e que vem perguntar, e fazer novo, e erra, e erra até acertar...do que aquele que diz: “Aí, eu não sei fazer e não vou nem tentar fazer”, não é? Então a vida é isso, mas eu acho que é mais ou menos assim, está?*

Esse compartilhamento desencadeou um exercício do pensamento: “*Pesquisadora da Escola - AIEF8, tu permites que a gente fale um pouquinho sobre o que tu falaste agora para nós?*” (Pesquisadora da Universidade 1).

Essas perguntas faziam com que colocássemos sob suspeita as práticas pedagógicas realizadas nos AIEF, a partir de leituras, escritas, filmes que desencadeavam esses momentos coformativos, como podemos ver no convite da Pesquisadora da Universidade 1:

*[...] então nós vamos fazer aqui o Laboratório, a ação do laboratório, peço que vocês me ajudem. Quando a Pesquisadora da Escola - AIEF8 diz isso, de que ele vai aprender, não é? Como lá no filme, eu acho que ela está correta, ele é um menino, faz uma excelente pintura. Mas, lá no filme, o professor o deixa sem aprender a ler e escrever? [...].*

Como pensar o acolhimento sem deixar de lado a responsabilidade pedagógica com o ensino? De acordo com Franco (2017, p. 975), em texto sugerido como leitura para esse encontro, “[...] as práticas pedagógicas de acolhimento e de inclusão são práticas inerentes à especificidade do trabalho pedagógico. Trabalhar pedagogicamente a docência implica sobretudo, um trabalho coletivo, democrático e que tem por finalidade a formação plena e integral de cada sujeito [...]”.

Em seu Diário de formação, postado no *Moodle*, a Pesquisadora da Escola - AIEF4 destaca que,

*[...] através da leitura do texto, pude refletir sobre o acolhimento pedagógico. E quando falo “acolhimento” não é somente ligado à questão afetiva, mas sim de aprendizagem. Não podemos subestimar a inteligência das crianças, todas têm condições de aprender. Aprender consigo, aprender com o professor e aprender com os colegas. cada um no seu ritmo, com mais habilidades em determinadas áreas, menos em outras, mas sempre aprendem. Fazer com que sejam protagonistas do seu conhecimento, da sua história. As crianças têm obrigatoriedade de estar na escola, e lá estão. Mas a aprendizagem não ocorre igualmente muitas vezes.*

Já a Pesquisadora da Escola - AIEF11 nos traz:

*[...] acredito que o que mais marca minha docência é o acolhimento, a forma de receber todos os alunos que chegam. Olhar afetuoso, espaço aberto para a fala e a*

*escuta, a forma de valorizar o que cada um sabe e traz de experiências de sua vida, não valorizo o erro e sim o que cada um consegue conquistar a cada novo dia, procuro fortalecer as relações entre os alunos através do respeito, da solidariedade, da importância da colaboração entre todos.*

As pesquisadoras da escola também destacam a importância de conhecer os alunos e suas especificidades, mas que isso acontece

*[...] com o tempo, com anos de estar em sala de aula. De várias situações para a gente entender e muito estudo, a gente precisa disso, não é? E mesmo que ele tenha habilidades em outros campos...sim, a gente tem que levar o aluno a se alfabetizar, não é? A gente tem que encontrar uma forma de fazer com que ele também se alfabetize, mesmo valorizando e estimulando essas outras áreas. Acho que é isso (Pesquisadora da Escola - AIEF11).*

Esses relatos mostram um acolhimento comprometido com o ensino e aprendizagem dos alunos. Também vimos nesse momento o quanto as pesquisadoras da escola analisam e refletem sobre as suas próprias práticas pedagógicas, esse exercício é muito potente em um laboratório de docências. A (de)formação continuada como forma de vida tem essa intencionalidade, fazer com que a partir dos exercícios propostos os professores cuidem de si e transformem sua docência e sua forma de ensinar. A Pesquisadora da Escola - AIEF11 relatou que:

*[...] é chocante pensar que muitas vezes já agimos como a professora do vídeo e quanto isso influenciou de forma negativa na vida dos alunos. Mas isso só se aprende com o tempo, com o fazer pedagógico, com amadurecimento pessoal e profissional. Conseguir enxergar com sensibilidade e saber escutar nosso aluno é o que faz a diferença no desenvolvimento do mesmo. No final do vídeo, senti todo encantamento que envolvia professor e aluno". Sim, eu já agi de forma a não entender esse meu aluno, não é? Hoje, eu vejo como chocante, não é? Porque o quanto eu cresci como profissional também, enxergando meu aluno, e hoje eu percebo pela expressão do corpo, pela expressão do olhar, pela forma que entra na sala de aula. Tudo isso hoje é palpável, então aí eu consigo fazer interferências de forma a ajudar meu aluno e tentar descobrir o que que ele tem, o que que ele consegue, o que que ele não consegue, não é? Mas para que ele possa alcançar os objetivos, assim, como os demais colegas. Então, estar no espaço da nossa escola, de aprendizagem, está me fazendo ver mais ainda. Então eu digo: "Isso não é culpa nossa, de a gente ter agido assim em muitos momentos, dessa forma, de querer que o aluno escreva e que faça, e sem entender que ele não consegue." Ele vê o mundo de forma diferente, não é? Mas isso só com o tempo, com anos de estar em sala de aula, não é? De várias situações para a gente entender e muito estudo, a gente precisa disso, não é? E mesmo que ele tenha habilidades em outros campos...sim, a gente tem que levar o aluno a se alfabetizar, não é? A gente tem que encontrar uma forma de fazer com que ele também se alfabetize, mesmo valorizando e estimulando essas outras áreas. Acho que é isso.*

Esse momento foi muito potente para que avaliássemos a forma como ensinamos e interagimos com nossos alunos, bem como para pensar sobre a responsabilidade de alfabetizá-lo, nesse processo em que cada um aprende da sua forma, mas aprende. O fato de considerarmos



a heterogeneidade da turma não nos isenta da nossa responsabilidade pedagógica. Os estudos de Gallo (2017) e Deleuze (2018) nos ajudam a entender esse processo.

[...] a aprendizagem não se faz na relação da representação com a ação (como reprodução do Mesmo), mas na relação do signo com a resposta (como encontro com o Outro). O signo compreende a heterogeneidade, pelo menos de três maneiras: em primeiro lugar, no objeto que o emite ou que é seu portador e que apresenta necessariamente uma diferença de nível, como duas disparatadas ordens de grandeza ou de realidade entre as quais o signo fulgura; por outro lado, em si mesmo, porque o signo envolve um outro “objeto” nos limites do objeto portador e encarna uma potência da natureza ou do espírito (Ideia); finalmente, na resposta que ele solicita, não havendo “semelhança” entre o movimento da resposta e o do signo (Deleuze, 2018, p. 48).

Nesse sentido, enxergamos a heterogeneidade como potência e não como falta, o que, de acordo com Deleuze, é entender que: “[...] aprender é sempre encontrar-se com o outro, com o diferente, é a invenção de novas possibilidades; o aprender é o avesso da reprodução do mesmo” (Gallo, 2012, p. 8). Quando pensamos nessas diferentes articulações conceituais e na reflexão a partir das experiências e vivências das pesquisadoras, não buscamos responsabilizá-las, mas mobilizá-las a pensar no que fazem e por que fazem, como podemos ver na fala da Pesquisadora da Universidade 1:

*[...] obrigada, muito obrigada. Eu acho que tu fazes uma reflexão aí importantíssima. E é verdadeira isso. Quem de nós já não perdeu a linha na sala de aula? Já fez uma coisa: “Bah, mas não devia ter dito aquilo, devia ter repensado aquele outro”. E isso é interessante, é isso que vai qualificando a nossa prática. Quando a gente faz esta análise das práticas desenvolvidas em sala de aula, não é? Então, muito bom. Eu acho que tu já ajudas a botar mais uma marteladinha ali. Quer dizer, não é só trocar, se fosse isso e a gente dissesse: “Olha, ele é bom em inglês e em português, ele faz redação maravilhosa. Eu não vou cobrar matemática”. Não é isso, não é? Ele precisa da matemática para viver em sociedade. Então como é que eu faço?”.*

De acordo com Bahia e Lima (2022, p. 317),

alfabetizar, letrar, ampliar as concepções de mundo, inserir e socializar a criança/aluno na escola e, de certa forma, possibilitar a experiência em um mundo comum, preexistente, tal como preconizado por Arendt (1990), são possibilidades para que a escola exista/resista como lócus/lugar para um espaço público e um tempo livre (livre das demandas do mercado), um tempo livre para criação e para o conhecimento. E agora ao pensar sobre a falta que escola está fazendo, podemos pensar que se trata desse lugar em que todos passam (suspensão do tempo); é o único lugar onde crianças, jovens e adultos têm o direito de aprender; é o lugar do conhecimento comum.

Nosso desafio é considerar a heterogeneidade de nossos alunos e entender que “[...] cada um aprende de uma maneira, a seu modo singular. Ou seja, numa mesma aula, com um mesmo professor, múltiplas aprendizagens acontecem, na medida em que são múltiplos os alunos e que

cada um aprende a seu próprio modo. A heterogeneidade de que fala Deleuze é esta multiplicidade” (Gallo, 2012, p. 8).

No momento de experiência coformativa a seguir, veremos como as pesquisadoras construíram juntas um laboratório experimental e experiencial.

#### 5.2.4 Sobre o laboratório: “*como espaço experimental e experiencial. Um encontro pedagógico de pensar e fazer juntos*”

*Laboratório como espaço experimental e experiencial. Um encontro pedagógico de pensar e fazer juntos* (Pesquisadora da Universidade 1).

Esse processo, de construir um laboratório como um espaço de “*encontro pedagógico de pensar e fazer juntos*” (Pesquisadora da Universidade 1), foi sistematizado em relatos de experiência, primeiramente escritos no *Moodle* e, depois, apresentados no último encontro da fase 1 (2022) do LABDOC-AIEF. Foram analisados tanto os relatos das três pesquisadoras da escola, que finalizaram o LABDOC-AIEF e experienciaram a formação continuada no laboratório, quanto o relato das pesquisadoras da universidade<sup>125</sup>, que estavam, ao mesmo tempo, produzindo um laboratório de docências e material analítico para suas pesquisas.

Esse processo foi vivido por todas nós. Então, analisamos, após o laboratório, questões que não levantamos para a discussão, situações que não problematizamos, momentos em que falamos mais do que havíamos planejado na proposta do laboratório, momentos nos quais ficamos desconfortáveis com os silêncios e interferimos mais do que o necessário, momentos em que recalculamos a rota e que mudamos de ideia e momentos em que voltamos ao formato de curso e aula e nos posicionamos como professoras. Como esse espaço se constituiu experimental e experiencial, esses “erros”, essas mudanças, fazem parte do processo de construção e desconstrução dessa proposta. No quadro a seguir, organizei os relatos de experiência das pesquisadoras (universidade e escola).

Quadro 34 - Relato de experiência:

“*um encontro pedagógico de pensar e fazer juntos*”

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p><b>Pesquisadora da Escola - AIEF3:</b> “O LABDOC me proporcionou <b>diversas reflexões na minha prática pedagógica</b>. Nos detalhes, nas intenções, que às vezes se <b>perdem na rotina mecânica do funcionamento da escola</b>. Rever objetivos e dar um real sentido para aquilo que realmente é importante. <b>Foi muito proveitoso</b>”</p> |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

<sup>125</sup> Optei por trazer o meu relato de experiência no último subcapítulo deste capítulo analítico, pois entendo que esse relato constitui o que foi, para mim, participar do laboratório, ao mesmo tempo que estava analisando a formação continuada produzida a partir dele.



**poder partilhar com as colegas e com a universidade momentos do meu fazer pedagógico. A escola e a universidade precisam estar juntas, para ambas se auxiliarem”.**

**Pesquisadora da Escola - AIEF11:** “youtube.com/watch?v=UULaseGrKLc&t=45s Curta metragem *Soar*, de Alyce Tzue, EUA. O curta tem o propósito de ilustrar como me senti/sinto frente a formação. De início **apreensão e expectativa diante de uma nova formação**. Mas conforme os encontros aconteciam pude **pensar e repensar sobre o processo de educação** como um todo, não apenas em relação ao ensino formal, mas como ele ocorre além da sala de aula, em todo ambiente onde a criança, o aluno circula no seu cotidiano. Aprendi a dar mais atenção a **linguagem, a oralidade de cada aluno, incluindo registros no meu diário de falas muito importantes deles**. Considero como parte significativa do **acolhimento pedagógico**. Um novo olhar. De como a **parceria, a colaboração, a troca entre escola (equipe diretiva), professores, alunos, pais e filhos proporcionam novos conhecimentos e fortalece vínculos. Que precisamos uns dos outros para que nossa prática pedagógica faça sentido. De que a teoria precisa da prática para se fundamentar**, pois até mesmo as grandes invenções, descobertas foram antes imaginadas e sonhadas. Por isso é tão importante entender que dentro de cada um de nós existe uma capacidade de aprender, **de ressignificar nossa prática pedagógica mesmo diante de nossas limitações e dificuldades**. Que a autocrítica deve existir, pois assim como o aluno nós também como educadores **devemos buscar o aprimoramento de nossos conhecimentos e de nossa prática**. Pois não acertamos sempre. A formação me fez pensar sobre o real significado do **protagonismo profissional, algo que eu nunca havia pensado até então. Ao compreender e valorizar meu protagonismo houve mudanças em relação as trocas com meus colegas professores. Espero que o meu processo de aprendizado continue, que eu seja ainda mais desafiada, desacomodada. Agradeço por toda partilha e trocas até o momento”**.

**Pesquisadora da Escola - AIEF2:** Participar dos encontros do LABDOC, foi muito **gratificante e acolhedor, principalmente neste retorno pós-pandêmico, onde nossa profissão “professor” sofreu tantas inquietações**. A cada encontro foi proporcionado muitas **reflexões sobre nossas práticas, o que geralmente não fizemos, e ter pessoas que nos façam refletir, nos provoque a pensar sobre o “ser professor”, sobre o que fizemos ou deixamos de fazer. Com certeza contribuiu muito para minha prática e também me fez perceber que nem tudo que fizemos está perdido**. Às vezes pensamos que não estamos afetando a criança ou estudante, mas em pequenos retornos é possível perceber que sim, alguma marca estamos deixando ao longo da caminhada.

Muito obrigada pela oportunidade de poder compartilhar experiências com pessoas especiais. Até a próxima!

**Pesquisadora da universidade 1:** O foco do trabalho na primeira fase foi o **trabalho com as professoras das escolas, elas se sentirem participantes, atuantes, pensando junto**. Também ir aproveitando cada ferramenta usada, como os **disparadores iniciais, como vídeos, mensagens, textos, para que elas entendessem, que a segurança total, não existe, mas o que nos dá uma segurança relativa é o conhecimento, é estudar, é estar junto com os colegas pensando junto, partilhando e em experiência coformativa**.

Nessa primeira fase, o grupo de pesquisa precisava **aprender a “soltar-se” das suas amarras de uma cultura de formação alicerçada em um programa previamente elaborado com início, meio e fim. Para um planejamento mais aberto, para que elas entrassem na pesquisa e juntas a gente pensasse e elaborasse o que estava em aberto**.

O meu trabalho como coordenadora era propor de uma forma aberta o planejamento conjunto para que nos grupos específicos a gente pudesse aprofundar tanto os princípios da **pesquisa formativa, colaborativa, com a concepção de (de)formação como a discussão das questões teóricas formativas que foram aparecendo nos encontros**. A própria certificação da formação, não ser denominada de curso, foi uma forma de chamar atenção para o laboratório, onde todos trabalham de forma ativa. Laboratório como **espaço experimental e experiencial. Um encontro pedagógico de pensar e fazer juntos**. Também, reforçamos as especificidades de cada grupo, separando os encontros por nível de ensino.

**Interessante que poucas permaneceram pois, aceitar uma mudança de cultura formativa, mas ativa não é fácil**. Outra questão que me chamou atenção é o **quanto o conhecimento não foi o comentado como dificuldade e ou necessidade de mais estudo e problematização, mas as rotinas, as atividades, os materiais e recursos**.

**Pesquisadora da universidade 3:** Participar do LABDOC-AIEF - fase 1 (2022) como membra da coordenação foi um **grande desafio**. Um projeto que iniciou com um grupo de pesquisadores da universidade cheios de vontade de criar, experimentar e vivenciar um laboratório de docências, mas também com dúvidas e incertezas. Embarcar na construção deste espaço foi uma experiência rica em que aprendi muito, tanto sobre o modo de fazer pesquisa com as professoras quanto sobre minha própria conduta ética enquanto pesquisadora iniciante. Criar pautas abertas, passíveis de mudança de rota, criar um espaço de fala, de escuta, de exposição foram algumas das ações que repensávamos semanalmente, criando estratégias para nossas perguntas. Entre elas: **“Como possibilitar o diálogo entre as participantes?” “De que forma fazer com que elas [as professoras] se exponham?”**. O espaço do laboratório foi palco de discussões importantes

**acerca da docência, da profissão, de situações diversas da escola** e, para mim, que ainda estava concluindo a graduação, foi um lugar para aprender sobre as múltiplas facetas de ser professora.

Fonte: Material de pesquisa (LABDOC-AIEF - 2022).

Ao analisar esses relatos, pude perceber como o processo que elas experienciaram as mobilizaram para refletirem sobre as suas docências e seus modos de fazer pesquisa, tanto com a pesquisadora da universidade mais experientes quanto com as iniciantes. Nosso espaço de interlocução criou oportunidade para avaliar as pequenas ações com os alunos, que muitas vezes podem se perder na rotina e nas diversas demandas da escola. Uma transformação de si, pois “Continuar sendo o que somos é o que a formação continuada pretende combater. A transformação de si mesmo por si mesmo em algo que nunca havia sido é o que propõe o cuidado de si” (Rossetto; Doro, 2021, p. 16).

Houve, no caso das pesquisadoras da universidade, a busca por

*[...] aprender a “soltar-se” das suas amarras de uma cultura de formação alicerçada em um programa previamente elaborado com início, meio e fim. Para um planejamento mais aberto, para que elas entrassem na pesquisa e juntas a gente pensasse e elaborasse o que estava em aberto* (Pesquisadora da Universidade 1).

Essa outra cultura só é possível quando há uma via de mão dupla na formação, com abertura para o encontro pedagógico, entre quem propõe e quem aceita fazer parte. Uma abertura para o outro, para que possamos nesse *encontro pedagógico pensar e fazer juntos*. De acordo com Nóvoa (2022, p. 4-5),

*[...] não há formação de professores sem uma ligação forte entre as escolas e as universidades, tanto na formação inicial como no período da indução docente e na formação continuada. Hoje, sabemos que não basta construir caminhos de colaboração ou de parceria. Estes caminhos são importantes, por exemplo para a qualidade da supervisão e dos estágios, mas não são suficientes. Precisamos, por isso, construir uma nova “realidade institucional”, uma espécie de “casa comum da formação e da profissão”, que permita concretizar novos modelos e novas práticas de formação de professores.*

Talvez uma outra cultura formativa possibilite operar com a matriz da (de)formação continuada como forma de vida docente, para que seja possível *soltar ou afrouxar as amarras* de uma tradição de formação instrucional ou de uma lógica de mercado, que, muitas vezes, dicotomiza a teoria-prática, hierarquiza os saberes da universidade e os da escola, e prioriza aceleração e competição, para apenas formar e não (de)formar professores e alunos. Nesse sentido, “A formação continuada, nos parâmetros do neoliberalismo, instrumentaliza o conhecimento (a teoria) ao passo que indica que cuidar de si mesmo é constituir um perfil

profissional competitivo, que esteja hábil a aprender a aprender ao longo da vida (Rossetto; Doro, 2021, p. 14).

Essa concepção minimiza a formação ao utilitarismo e à docência na prática ou ato de fazer, exacerbando o individualismo e a competitividade. Precisamos reconhecer que a docência é uma ação complexa, pois, de acordo com Charlot (2020), estamos vivendo um momento no qual precisamos escolher entre “Educação ou Barbárie”. Para o autor, o que nos diferencia é nossa especificidade humana, que “[...] é definida por uma forma específica de presença no mundo, de relação com o mundo, com os outros e consigo mesmo” (Charlot, 2020, p. 196-197), mas a pedagogia é entendida como “[...] uma configuração teórico-prática que define a especificidade da infância e os valores e finalidades da educação a partir de determinada concepção de natureza e, portanto, de uma antropologia” (Charlot, 2020, p. 196-197). E se na contemporaneidade há o “[...] silêncio antropológico [...], isso indica uma pedagogia de práticas híbridas, que transita entre as pedagogias tradicionais e novas, constituídas a partir de uma bricolagem pedagógica” (Scherer; Marques, 2021, p. 3).

Outra questão bastante recorrente nas narrativas das pesquisadoras foi as relações estabelecidas entre pesquisadores da escola e da universidade. Em nosso caso, essa relação foi apontada como um ponto positivo do formato que adotamos, pois os momentos de acolhimento, de partilha e de discussão do “fazer pedagógico” eram momentos de abertura para o outro, como nos traz a Pesquisadora da Escola - AIEF3: *“a escola e a universidade precisam estar juntas, para ambas se auxiliarem”*. “Ninguém se torna professor sem a colaboração dos colegas mais experientes. Começa nas universidades, continua nas escolas. Ninguém pode ser professor, hoje, sem o reforço das dimensões colaborativas da profissão. [...]”. (Nóvoa, 2023, p. 132).

Poder repensar a relação universidade e escola, para além dos programas de inserção, ou estágios, é a demanda social e educacional que motivou tal laboratório, no qual a (de)formação continuada é pensada a partir da escola, e problematizada, discutida e fundamentada no coletivo de forma ativa por todos. Um lugar no qual podemos

*[...] aprofundar tanto os princípios da pesquisa formativa, colaborativa, com a concepção de (de)formação como a discussão das questões teóricas formativas que foram aparecendo nos encontros. A própria certificação da formação, não ser denominada de curso, foi uma forma de chamar a atenção para o laboratório, onde todos trabalham de forma ativa. Laboratório como espaço experimental e experiencial. Um encontro pedagógico de pensar e fazer juntos (Pesquisadora da Universidade 1).*

Esse laboratório como espaço experimental e experiencial pode inspirar outras relações nas escolas, pois o gérmen que essas pesquisadoras da escola estão levando para suas salas pode reverberar em outros espaços, como nos traz a Pesquisadora da Escola - AIEF11:

*[...] considero como parte significativa do acolhimento pedagógico. Um novo olhar. De como a parceria, a colaboração, a troca entre escola (equipe diretiva), professores, alunos, pais e filhos proporcionam novos conhecimentos e fortalece vínculos. Que precisamos uns dos outros para que nossa prática pedagógica faça sentido.*

Não se trata de ‘obrigar’ os professores a colaborarem. Se se mantiver o modelo escolar tradicional, centrado na sala de aula, com um professor a dar aulas a uma turma de alunos, a colaboração não é necessária. Mas, se avançarmos para novos ambientes educativos, com maior diversidade de espaços e de tempos de estudo e de trabalho, então a colaboração é imprescindível. (Nóvoa, 2022, p. 6).

Também é possível perceber o mesmo “sentimento” relatado pelas pesquisadoras da universidade, ao começarem algo diferente do que já haviam feito, com uma certa “[...] apreensão e expectativa diante de uma nova formação”. Conforme os encontros foram acontecendo, foram se criando “laços de confiança” entre as participantes e isso possibilitou uma maior abertura e exposição para que pudessemos pensar e repensar a pesquisa em laboratório, a docência, a formação continuada, as relações com o ensino e com a aprendizagem, entre outros.

Buscamos propiciar no laboratório um lugar aberto ao diálogo para todas as participantes, um lugar que acolhesse suas dúvidas, dilemas e principalmente um lugar onde pudessemos vivenciar uma constante reflexão sobre as nossas práticas pedagógicas, o que, de acordo com a Pesquisadora da Escola - AIEF2, as fez refletir e as provocou a pensar sobre a sua docência, pois

*[...] o que geralmente não fazemos, e ter pessoas que nos façam refletir, nos provoquem a pensar sobre o “ser professor”, sobre o que fazemos ou deixamos de fazer. Com certeza contribuiu muito para minha prática e também me fez perceber que nem tudo que fizemos está perdido. É a esperança de que não estão sozinhas nesse desafio de estar sempre a caminho [...] (Pesquisadora da Escola - AIEF2).*

Essa foi uma das questões marcantes no LABDOC-AIEF - fase 1 (2022), essa busca por (de)formarmo-nos, a partir dessa experiência. Ao mesmo tempo que estávamos vivendo um processo de experimento e experimentação de algo novo, também tínhamos o compromisso de propor uma formação que fizesse sentido para as pesquisadoras da escola. O desafio de

*[...] criar pautas abertas, passíveis de mudança de rota, criar um espaço de fala, de escuta, de exposição foram algumas das ações que repensávamos semanalmente, criando estratégias para nossas perguntas. Entre elas: “como possibilitar o diálogo entre as participantes?” “De que forma fazer com que elas [as professoras] se exponham?”. O espaço do laboratório foi palco de discussões importantes acerca da docência, da profissão, de situações diversas da escola (Pesquisadora da Universidade 3).*

Segundo Nóvoa (2022, p. 5),

*[...] a formação continuada permanece dominada por uma lógica de cursos e de ações que os professores devem frequentar. Hoje, nada disto faz sentido. Precisamos de uma mudança de fundo no modo de pensar e de praticar a formação de professores, ligando a formação com a profissão, os espaços da formação com os espaços da profissão, os conhecimentos acadêmicos e pedagógicos com o conhecimento profissional docente. Precisamos de ousadia e de políticas públicas de valorização dos professores.*

Houve um espaço para pensar sobre “ser professor” nesse processo de estar em constante (de)formação. “Ninguém se integra numa profissão sozinho, isoladamente. Ninguém constrói novas práticas pedagógicas sem se apoiar numa reflexão com os colegas. Ninguém, sozinho, domina completamente a profissão [...]” (Nóvoa, 2019, p. 67).

Nesse sentido, as propostas disparadoras dos exercícios do pensamento e os experimentos possibilitaram que essa (de)formação continuada acontecesse, uma vez que esse processo de rever a docência e as práticas pedagógicas é individual e coletivo ao mesmo tempo, como argumenta a Pesquisadora da Escola - AIEF 11, que entende que “*[...] autocrítica deve existir, pois assim como o aluno nós também como educadores devemos buscar o aprimoramento de nossos conhecimentos e de nossa prática. Pois não acertamos sempre*”. Essa atitude crítica de “Entender a formação continuada como autoformação de si mesmo é opor-se energicamente a qualquer indiferença ou desconsideração do outro, do mundo, do coletivo. A questão, sob esse aspecto, está em entender que, sem o cuidado de si, o cuidado do outro se atenua e se reduz ao esquecimento (Rossetto; Doro, 2021, p. 19).

Essa atitude de “ocupar-se consigo mesmo” também foi importante para fazer circular no laboratório temas oportunos para a (de)formação continuada, tais como as relações consigo mesmo e com os outros, as relações entre ensino e aprendizagem, alfabetização, responsabilidade e intencionalidade pedagógica, acolhimento e a importância da profissão docente. Como nos relata a Pesquisadora da Escola - AIEF11:

*[...] a formação me fez pensar sobre o real significado do protagonismo profissional, algo que eu nunca havia pensado até então. Ao compreender e valorizar meu protagonismo houve mudanças em relação as trocas com meus colegas professores. Espero que o meu processo de aprendizado continue, que eu seja ainda mais desafiada, desconfortada. Agradeço por toda partilha e trocas até o momento.*

Entendo que a

[...] formação continuada enquanto ética do cuidado de si é, também, uma formação ao longo da vida. Porém, essa formação não implica uma adaptação do sujeito ao social, mas um fortalecimento dele perante as influências externas. O sujeito ético do cuidado de si ocupa-se consigo mesmo quando traz à sua reflexão e atuação seu próprio ser, seu próprio comportamento cotidiano e, em especial, tudo aquilo que se passa em seu pensar (Rossetto; Doro, 2021, p. 20).

O conceito de hiper crítica foi outra ferramenta. A função política da docência. O ser professor que tem uma posição política, uma posição protagonista, de exposição. São esses movimentos que me ajudaram a analisar as potências e fragilidades do laboratório, entendendo, assim como a Pesquisadora - AIEF2, que *“às vezes pensamos que não estamos afetando a criança ou estudante [ou professor], mas em pequenos retornos é possível perceber que sim, alguma marca estamos deixando ao longo da caminhada”*. “É nítida, portanto, a importância da formação continuada vista pela via do cuidado de si. O educador que não se ocupa consigo mesmo não consegue ocupar-se como convém do outro” (Rossetto; Doro, 2021, p. 19).

Em muitas reuniões nós analisamos se estávamos alcançando os objetivos do LABDOC, pelo fato de *“[...] que poucas permaneceram, pois aceitar uma mudança de cultura formativa, mais ativa não é fácil”* (Pesquisadora da Universidade 1). Especialmente, quando essa cultura formativa nos convoca para uma exposição do que fazemos, pensamos e como avaliamos tudo isso. Ao fazer as análises, percebi que as pesquisadoras da escola que permaneceram vivenciaram esse processo de (de)formação continuada e aceitaram o nosso desafio de entender que tanto na pesquisa quanto na formação *“[...] a segurança total, não existe, mas o que nos dá uma segurança relativa é o conhecimento, é estudar, é estar junto com os colegas pensando junto, partilhando e em experiência coformativa”* (Pesquisadora da Universidade 1).

Pensar a (de)formação continuada de professores, a partir das experiências vivenciadas no laboratório, primeiramente me exigiu, como pesquisadora participante do laboratório, um exercício de afastamento no momento das análises, para que eu pudesse me distanciar de uma expectativa do que esperávamos do laboratório, e a partir disso pudesse organizar o material a partir do que as pesquisadoras da universidade e da escola experimentaram e relataram. Esse exercício foi importante para que eu pudesse ver potência nos diálogos entre pesquisadores da escola e pesquisadores da universidade e pudesse criar momentos de experiência coformativa, costurando, a partir de conceitos importantes da pesquisa guarda-chuva, a possibilidade de pensar uma outra cultura formativa, por meio da (de)formação continuada de professores como forma de vida docente.

Esse exercício artesanal de ler, reler, tabellar, marcar com diferentes cores o material, para constituir o *corpus* desta pesquisa, também me ajudou a ver lacunas e questões que poderiam ser revistas nas próximas fases do laboratório. Foi um processo de construir uma habilidade artesanal “derivada da inquietude do artífice” (Silva, 2015, p. 101), uma postura inquieta com o meu próprio trabalho e com o saber. Para Foucault (2004, p. 246), o saber “[...] é o que deve funcionar como o que protege a existência individual e o que permite compreender o mundo exterior. Eu penso que é isso. O saber como um meio de sobreviver, graças à compreensão”.

Meu processo de constituição como pesquisadora precisou do que Sennett (2013, p. 329) chamou de *pausas*. O autor reforça que o artífice pode fazer esse movimento de “[...] uma pausa no trabalho e refletir sobre o que está fazendo. Essas pausas não precisam diminuir o orgulho pelo trabalho; pelo contrário, como a pessoa avalia ao mesmo tempo que faz, o resultado pode ser mais satisfatório do ponto de vista ético”. Eu precisei encontrar meu lugar no LABDOC, pois, mesmo compondo uma pesquisa mais abrangente, a Tese precisaria ser autoral, e isso me desafiou a me envolver de outras formas, no entendimento de que na proposta do laboratório tanto as pesquisadoras da universidade quanto da escola fazem parte e se envolvem em todos os processos de sua constituição.

Na fase 1 (2022), eu participei de maneira menos ativa dos encontros, pois estava participando de todos os grupos, e pretendia fazer uma análise menos participativa do laboratório. Já na fase 2 (2023), participei como uma das coordenadoras do grupo dos AIEF, pois assumimos o laboratório como uma pesquisa participativa e entendemos que isso potencializaria as análises desta Tese, tendo como recorte somente os AIEF.

Ao finalizar a análise da primeira fase do LABDOC-AIEF (2022), algumas constatações foram recorrentes em todo o material:

(1) a dificuldade para que as pesquisadoras da escola falassem e se expusessem, pois em muitos momentos os diálogos ainda ficaram mais centrados nas pesquisadoras da universidade, já que as pesquisadoras da escola não se abriam para participar. Essa foi uma grande questão que serviu para repensarmos no LABDOC-AIEF - fase 2 (2023);

(2) percebemos uma mudança positiva, nos últimos encontros, quando já havia se estabelecido uma relação de confiança e pertencimento, e as pesquisadoras da escola se mostraram mais abertas e confiantes para exporem suas experiências;



(3) muitos temas e conceitos importantes para a formação continuada, docência e especificidades dos AIEF foram abordados e fundamentados a partir dos relatos das pesquisadoras da escola;

(4) houve momentos de experiência coformativa em que analisamos suas próprias práticas pedagógicas e docências, a partir de exercícios de pensamento, questões colocadas sob suspeita de verdades cristalizadas no cotidiano escolar e principalmente momentos em que pesquisadoras da universidade e da escola foram mobilizadas a pensarem juntas para ajudar uma colega a pensar como melhorar a sua prática pedagógica em sala de aula;

(5) também levantamos a possibilidade de que esse tipo de formação poderia ser mais eficaz, tanto na formação como na pesquisa, se fosse realizada na modalidade presencial (na fase 2 tivemos encontros presenciais, e isso tornou muito mais próxima a relação entre as participantes);

(6) foi possível analisar que este espaço, por si só, não garante a transformação; é necessário um envolvimento ativo dos participantes para que se concretize a proposta e produza efeitos em cada um, a partir da inspiração no cuidado de si.

A primeira fase do laboratório serviu como um tipo de “projeto piloto”, no sentido de uma primeira experiência de implementação de um outro modo de fazer formação continuada e pesquisa em laboratório. Algo novo para todos nós e por isso precisou de ajustes e reavaliações em seu processo. Aprendemos muito com essa experiência, e buscamos aprimorá-la em sua fase 2 (2023). Assim, a cada fase a proposta foi tomando forma adequada ao contexto e ao público. Na próxima pesquisa (2023)<sup>126</sup>, coordenada pela professora Elí Fabris, vamos apresentar o LABDOC, com outras ferramentas, outros dispositivos para que possamos desenvolver outras formas de experimentações e experiências.

### 5.3 TERCEIRO MOMENTO: “EU NÃO QUERO DESISTIR DE SER PROFESSORA! [...] PERSISTIR É O CAMINHO”

*E foi assim que eu cheguei no primeiro encontro do LABDOC, “eu não quero desistir de ser professora!”. Nesta partilha vou traçando minha escrita pelas palavras significativas de cada encontro, encontrando minha palavra-bordado final que me lembra que é preciso persistir, sempre!*

[...]

*A partir das palavras-bordado que teci neste percurso durante o ano de 2023 no LABDOC, construí minha partilha e encerro essa costura dizendo que uma*

<sup>126</sup> Intitulada *Pesquisa (de)formação em laboratório de docências: a correspondência pedagógica entre professores na constituição de suas docências*.

***professora que chegou neste grupo em busca de ajuda para não desistir, construiu o sentimento de que persistir é o caminho*** (Pesquisadora da Escola - AIEF22).

O título deste subcapítulo analítico diz muito sobre o que experienciamos na fase 2 (2023) do LABDOC-AIEF: professoras buscando um lugar coletivo para pertencer, um lugar de acolhida, para se sentirem visíveis, fortalecidas e que de alguma forma pudessem ter ressonância, pois muitas vezes na escola não há espaço ou tempo para a discussão e partilha coletiva, e, quando participam de formações, não têm oportunidade de participação efetiva e de falar sobre suas inquietações. Segundo Dal'Igna (2023, p. 121), “[...] quando começamos a desistir, é preciso criar formas de resistir, persistir e reexistir como ser humano, para alimentar a nossa força vital, aquilo que nos anima e nos impulsiona para continuar caminhando e para encontrar modos de superação das dificuldades provisórias”.

Esse “caminho de persistência” pode se constituir em diferentes tipos de formações, mas o que buscamos no laboratório foi exercitar o pensamento por meio de perguntas, a partir dos experimentos e experiências compartilhados, pois são as perguntas “[...] que nos permitem parar para pensar o que fazemos no dia a dia, para duvidar de nossas próprias experiências e das relações que estabelecemos com as pessoas, para ampliar nosso repertório pessoal, profissional e acadêmico (Dal'Igna, 2023, p. 121). A Pesquisadora da Escola - AIEF8 relatou que *“foi muito proveitoso ver que não estou sozinha, que muitas de nós ou melhor a grande maioria se sente sozinha muitas vezes [...]”*.

De acordo com Loponte (2008, p. 5), não é possível fazer um trabalho sobre si sozinho. “[...] As relações intersubjetivas são fundamentais para a formação docente. Não há estética de si mesmo na solidão. A formação docente é uma ação compartilhada com pares, grupos diversos (dentro ou fora da escola)”. Será que a solidão docente não é o que impossibilita o cuidado de si na docência e na formação? Nesse sentido, seria possível pensar a (de)formação continuada como um espaço-tempo em que as professoras possam encontrar um lugar de pertencimento, no qual não se sintam sozinhas, um lugar em que, pelo contrário, sintam-se acolhidas, ouvidas e valorizadas nas suas docências?

Nossa proposta na fase 2 (2023) articulou experimentos, exercícios do pensamento e uma inspiração artística de bordado em folhas secas, que perpassou todos os encontros, e culminou com um bordado feito por cada uma de nós. Essa proposta foi apontada como um dos diferenciais do LABDOC-AIEF fase 2. De acordo com a Pesquisadora da Escola - AIEF22,

*[...] para mim, a formação que deu certo é muito aquela que passa pelo corpo também, que tem a experiência de bordar a folha, porque me tira do meu lugar*

*comum, que tem a experiência de propor alguma coisa. Eu acho que basicamente, onde eu possa trazer minha experiência, da minha trajetória, para refletir ali. [...].*

Ao entender o cuidado de si como uma arte, Foucault (2010) destacou a dimensão estética, criativa e filosófica da construção do sujeito. Isso exige não apenas seguir normas pré-definidas, mas criar outras formas de ser e se relacionar consigo mesmos e com os outros, é uma possibilidade de deformar-se, colocando sob suspeita verdades e tornando-se um sujeito atuante e agente de sua própria trajetória. “O cuidado de si representa uma ética em que o indivíduo se volta reflexivamente para si, elaborando novas formas de se governar, sempre visando a alcançar liberdade e autonomia, esculpindo, assim, sua vida como uma ‘obra de arte’” (Barros, 2021, p. 5).

Segundo Foucault (2010, p. 446), “ocupar-se consigo não é, pois, uma simples preparação momentânea para a vida; é uma forma de vida”. A partir dessa perspectiva, é possível considerar a (de)formação continuada como forma de vida docente como uma ferramenta para refletir sobre o cuidado de si, dos outros e da própria existência, quando se colocam em formação.

Nesse sentido, como um professor que não tem tempo para cuidar de si pode cuidar do outro? Se o cuidado de si pressupõe o cuidado com o outro, é importante colocar esse questionamento. Só é possível cuidar bem do outro se houver primeiro, cuidado bem de si mesmo. O diálogo de Sócrates, quando se dirige a Alcibíades, busca lembrar que o bom exercício do governo sobre os outros (a dimensão política do governo) tem como condição primordial o cuidado de si mesmo. Ao desenvolver as práticas de si, é possível perceber “[...] como o cuidado de si apresenta uma articulação não apenas possível, mas necessária com o cuidado dos outros” (Grabois, 2011, p. 106).

[...] Foucault, ao conferir importância às práticas de si, não defende uma posição individualista; defende, ao contrário, que estas práticas se inserem num contexto mais amplo de práticas sociais, constituindo-se enquanto pontos de resistência aos diferentes modos de governar que, ao longo dos séculos, impuseram aos sujeitos determinadas formas de ser (Grabois, 2011, p. 106).

A cultura formativa cristalizada nos diferentes níveis de ensino e a lógica de mercado têm fortalecido essa posição individualista, dificultando as práticas sociais e educativas. A partir das análises, vemos que essas pesquisadoras querem um outro tipo de formação, mais focada no coletivo, nas trocas e na autoria docente, como aponta a pesquisadora da escola, ao relatar que a formação que “deu certo” é aquela que transforma, no sentido de deformar, pois, quando os professores se expõem, se envolvem, se engajam, e se relacionam, eles de alguma forma se

sentem parte, não apenas como expectadores, pois se sentem seguros para trazerem suas experiências e sua trajetória docente. No laboratório utilizamos ferramentas que buscam promover a intervenção, como as perguntas, diretas e gerais, como contraponto às questões apresentadas, para trazê-las para a participação, colaboração e coformação. Já o engajamento, é produzido por esse espaço onde todos podem falar e onde são valorizados seus saberes e conhecimentos, esse espaço de pertencimento do qual todos se sentem parte.

Essa professora pesquisadora da escola quer ser tirada “do lugar comum”, quer exercitar o pensamento, quer discussões aprofundadas, quer refletir sobre suas práticas pedagógicas, quer ser ouvida e considerada e quer ser inspirada. Essa inspiração pode vir de diferentes formas, em diferentes experimentos, pelos diferentes exercícios do cuidado de si, pelo acesso a diferentes manifestações artísticas, pelo acesso a diversos artefatos culturais, pela possibilidade de fruição, pelo estudo individual e coletivo, pela leitura dirigida ou não, pela escrita de si, pelos momentos de exposição e de silêncio, pelos momentos de experimentos em laboratório (na universidade e na escola), pelos exercícios do pensamento, e pela possibilidade de um tempo-espaço para trocas entre os pares, e entre pesquisadores da escola e da universidade, e no caso do LABDOC-AIEF, também pelo bordado em folhas e na escrita do bordado de si.

Essas foram algumas maneiras de pensar de outros modos a formação continuada, desenvolvida neste laboratório. Mas será que a (de)formação continuada como forma de vida docente pode ser um espaço-tempo para suspender os professores desse lugar comum?

Considero que esse lugar comum seja o trefismo pedagógico que tem se instaurado no cotidiano das escolas, como compartilhou a Pesquisadora da Escola - AIEF22:

*[...] costumo brincar que a escola muitas vezes, acaba sendo o chão da fábrica, onde se faz, faz, faz e a carga horária excessiva de fazer deixa a nós, professoras, tão cansadas que acabamos não refletindo de forma aprofundada [sobre] nossa prática, tampouco [sobre] a escola como instituição educacional. [...] é difícil se manter professora sem um espaço de formação permanente efetivo.*

Será que a formação continuada pode ser esse espaço-tempo, garantido na carga-horária dos professores, para que eles realizem esses exercícios do pensamento continuamente? Será que é possível estabelecer uma outra relação com a formação continuada e com o tempo que se utiliza para essas formações? Uma espécie de suspensão do tempo para cuidar de si, por meio da (de)formação continuada. Para Dal’Igna (2023, p. 132),

*[...] essa suspensão não está relacionada com “não fazer nada” ou “fazer qualquer coisa”. [...] É preciso desapegar-se deste tempo e assumir radicalmente a ideia de que o tempo pedagógico não é o tempo Cronos. Se a escola e a universidade são lugares*

de construção de uma cultura comum, [...] podemos pensar que [...] estaremos envolvidos com a organização de uma forma de experiência e de mundo.

Uma das formas que buscamos criar no laboratório para outro tipo de formação, com mais tempo de desenvolvimento, foi trazer outros elementos para os encontros, inspirados em artefatos culturais, em conceitos, e em produções artísticas. No Quadro 35, organizei a fala introdutória da Pesquisadora da Universidade 2 sobre a obra de arte que acompanhou o desenvolvimento do LABDOC-AIEF, fase 2 (2023).

Quadro 35 - Sobre a inspiração artística: “[...] *essa docência, inspirada nessa obra de arte, ela é frágil e forte ao mesmo tempo*”

**Pesquisadora da Universidade 2: Então, por que a gente trouxe uma inspiração artística? Porque a gente acredita que somos professor no completo, no todo. Então é a nossa questão estética, é a nossa questão política, é a nossa docência.** E a gente escolheu uma artista que nós vamos nos inspirar durante todos os nossos encontros até outubro, que é o *Oráculo das Árvores*, da Clarice Borian, que ela borda em folhas. Eu não sei se vocês já conhecem, mas eu achei muito legal, me inspirou bastante, até para o meu projeto de tese. Que é um material que não é pensado costumeiramente como um lugar para fazer arte. Ele é um material que muitas vezes é jogado fora, então a gente quis se inspirar para que a gente possa, a partir da nossa docência, pensar sobre essa artista. Eu vou falar brevemente sobre essa artista, porque ela usa essas folhas para bordar. É uma artista que é bem conhecida dentro do meio, ela usa o bordado como principal técnica. E ela usa para falar sobre palavras que significam. **Palavras não são só palavras soltas, são palavras que significam algo para alguém.** [...].

Então as folhas que ela borda, para Clarice, são um suporte para a escrita, é não tem nada a priori, ela não traz coisas tipo: “Ah, eu quero bordar uma palavra porque ela é simplesmente bonita”, tem um significado. E é isso que a gente quer pensar com vocês sobre a docência. **Então, o que essa obra tem relação com a formação e sobre a docência? Para nós tem muita. Por que a docência é o que? Ela é autoral. Cada uma de vocês vai bordar a sua própria docência, vai bordar a sua própria formação. O laboratório tem diversas significações para cada uma de vocês. Então vai depender da abertura de vocês para mexer nas suas caixinhas, a abertura de vocês para bordar essa folha que é a docência autoral. Não existe, se você for observar uma árvore, principalmente agora no outono, toda folha é diferente da outra, cada uma de nós tem suas características, e a gente é diferente uma da outra. E esse processo é mutável.** A gente não pode se apegar: “**Aí, eu sempre fiz assim e sempre deu certo**”. Na verdade, nós temos alunos diferentes, então a gente precisa sempre pensar que a docência ela precisa estar de acordo com essa nova geração que está vindo, que tem outra forma de se relacionar com a gente, com o conhecimento.

**Então, essa docência, inspirada nessa obra de arte, ela é frágil e forte ao mesmo tempo. Se você for bordar um tipo de folha ela vai quebrar, se você não souber qual tipo de folha dá para fazer, também não dá certo. Então ela é, muitas vezes, desvalorizada, assim como a nossa profissão muitas vezes é olhada como algo, tipo, não tão bom... muito por uma questão financeira e uma questão também política. [...]** Então, nós convidamos vocês a pensarem na nossa obra de arte, que nós vamos ir construindo, como uma **inspiração para nossa docência.**

Então, a gente pede que nesse momento que a gente estiver aqui nos Anos Iniciais, a gente possa se dedicar a isso, a nossa formação em laboratório. [...].

Fonte: Material de pesquisa (LABDOC-AIEF-2023).

Ao apresentar as análises a seguir, decidi adicionar alguns elementos ao meu trabalho artesanal de pesquisa, pois acredito que a arte pode nos inspirar a pensar de outros modos, a ampliar a criação e atribuir outros sentidos aos materiais produzidos. Além disso, possibilitou

nos encontros a criação de um ambiente para a construção da sua obra de arte, tal qual a sua docência.

Por esse motivo, articulado aos conceitos de artesanania, cuidado de si e (de)formação, trago para compor as análises o trabalho da artista Clarice Borian. Para mim, o bordado delicado em folhas, realizado por ela, tem muito de subjetividade e de trabalho artesanal. Nesse sentido, a arte tem muito a ver com a (de)formação e com a docência. Essa formação e docência, que se faz estética, não está limitada apenas a atividades artísticas ou ao estudo do belo e da arte, mas às formas de vida, de ser e estar no mundo, da própria existência com o outro. Afinal, segundo Loponte (2008, p. 4), “[...] as relações intersubjetivas, o compartilhamento de dúvidas, medos, angústias, conquistas; a descoberta das possibilidades de criação e invenção de si mesmo e das práticas pedagógicas mediadas por atividades estéticas como a escrita, o fazer e apreciação artísticos”.

Esses movimentos constituem a forma como os professores se relacionam consigo mesmo e com os outros. Talvez essa articulação com a estética na (de)formação continuada possa ser um “[...] outro aspecto das práticas de si que pode nos ajudar a pensar a formação docente: as relações intersubjetivas, as relações com o outro. É talvez uma forma de repensar o imperativo do cuidado de si de nosso tempo, que é mais um apelo ao individualismo e à relação egoísta consigo mesmo” (Loponte, 2005, p. 97).

Esses são elementos que constituem essa estética docente, relacionando-se com a “[...] capacidade de apreender a realidade pelos canais da sensibilidade e põe em movimento uma disposição lúdica para a atividade criadora” (Maillard, 1998, p. 12). A inspiração artística também é uma forma de humanizar a docência, que nos atravessa e nos envolve em uma dimensão do sensível, do belo, numa dimensão que nos deixa mais abertas ao encontro do outro. O que é a docência senão esse encontro, esse ato pedagógico que se faz na relação, no encontro com o outro?

De acordo com Loponte (2005, p. 97), existem possibilidades de um tipo de “[...] invenção-artista no processo de formação docente [...], e que essa ação é necessariamente uma ação compartilhada, que se dá em relação com os outros. Há, assim, esse outro aspecto das práticas de si que pode nos ajudar a pensar a formação docente: as relações intersubjetivas, as relações com o outro”. Quando bordamos, temos que pensar, fazer escolhas, recortar as intencionalidades, selecionar cores, pontos do bordado, tomar decisões. E, no momento, podemos conversar com as companheiras de bordado, sobre os pontos, sobre as cores, sobre o cenário, sobre o pensamento e fruir o silêncio, cortado pelos sons das agulhas que perfuram os

tecidos/folhas e matizam os bordados. Embora seja uma obra individual, ela pode ser partilhada no momento que é exercida. Talvez, a docência possa ser mais questionada, sobre o que fazemos e por que fazemos no próprio processo em que se realiza, junto com nossos colegas e alunos.

Buscamos no laboratório trazer a arte como uma ferramenta inspiradora para exercitar o pensamento e produzir diferentes sentidos e problematizações. Em articulação com práticas de si, tornou-se ainda mais potente, pois também foi um modo de fomentar as “[...] relações intersubjetivas, as relações com o outro”. Pois todas nós aprendemos a fazer esse bordado em folhas secas, individual e coletivamente, e compartilhamos esse processo de aprender uma nova habilidade, que produziu diferentes sentidos, para além de apenas um uso estético ou ilustrativo nos encontros, pois ainda é possível ver o “[...] quanto à docência, ao estar imersa em um discurso pedagógico prescritivo e sensato, deixa-se impregnar pouco pelas provocações que a arte nos traz” (Loponte, 2013, p. 3). Acolher as provocações da arte significa trazer para a docência os vários sentidos do humano e da humanidade. Significa entender que o sentido de humano e humanidade precisam ser acionados em nossas docências.

Nos AIEF escolhemos o bordado de palavras em folhas. Essa poética, como é chamado o trabalho de Clarice, esteve presente em toda a segunda fase da pesquisa, quando as pesquisadoras da escola foram desafiadas a escreverem palavras que marcaram o encontro no LABDOC-AIEF, fase 2 (2023), o que chamamos de bordado de si<sup>127</sup>, e ao final bordamos uma folha com a palavra que marcou a nossa experiência no laboratório, inspiradas nas obras e no livro *Oráculo das árvores* (Borian, 2020), conforme mostro na Figura 14.

---

<sup>127</sup> O bordado de si foi inspirado no conceito foucaultiano de cuidado de si. Nesse exercício, as pesquisadoras da escola deveriam escrever no *Moodle* uma palavra que marcou o encontro, descrevendo o porquê da escolha. Todas podiam ler e comentar as escritas de suas colegas.



Figura 14 - Oráculo das árvores



Fonte: Clarice Borian (2020).

Vidal Junior<sup>128</sup>, ao se referir ao trabalho de Clarice, afirma que esse “[...] gesto de bordar, na arte e na cultura, foi frequentemente associado à intimidade, à subjetividade e à temporalidade desacelerada do fazer artesanal”. Por isso, escolhemos essa expressão artística como inspiração dos encontros LABDOC-AIEF, fase 2 (2023). O efeito dessa dinâmica foi tanto formativo quanto artístico nas falas e escritas das pesquisadoras, como podemos observar no Quadro 35.

A pergunta e a resposta da Pesquisadora 2 mostram os motivos pelos quais adicionamos mais um elemento ao laboratório:

*[...] então, o que essa obra tem relação com a formação e sobre a docência? Para nós tem muita. Por que a docência é o quê? Ela é autoral. Cada uma de vocês vai bordar a sua própria docência, vai bordar a sua própria formação. O laboratório tem diversas significações para cada uma de vocês. Então, vai depender da abertura de vocês para mexer nas suas caixinhas, a abertura de vocês para bordar essa folha que é a docência autoral. Não existe, se você for observar uma árvore, principalmente*

<sup>128</sup> Disponível em: [clariceborian.com/copia-series](http://clariceborian.com/copia-series). Acesso em: 11 jul. 2024.

*agora no outono, toda folha é diferente da outra, cada uma de nós tem suas características, e a gente é diferente uma da outra. E esse processo é mutável. [...]. Então, essa docência, inspirada nessa obra de arte, ela é frágil e forte ao mesmo tempo.*

Quero chamar atenção para a potência da pesquisa formativa em laboratório, pois, juntas, pesquisadoras da escola e da universidade vão tramando os fios formativos, deformativos e criando esse espaço para a participação. Para ação, para os exercícios do pensamento de cada uma e de todas, acionados pelas diferentes ferramentas da matriz da (de)formação continuada de professores.

Nos encontros e nos relatos de experiência produzidos no LABDOC-AIEF, pude perceber essas duas nuances: fragilidade e força. A fragilidade aparece quando compartilham seus dilemas, inquietações; a solidão na sua docência; a falta de escuta, de acolhimento; a exaustão e sobrecarga de trabalho; a falta de valorização; a insegurança em relação a dar conta de ensinar seus alunos ou saber desenvolver o laboratório e suas pesquisas. A força ficou evidente quando mostram o seu posicionamento ético e político em defesa da educação, da profissão docente e de seus alunos; suas formas de resistência a um modo de ensinar e se relacionar com os alunos; suas indignações com a forma com que alguns colegas exercem a sua docência e as dificuldades no retorno à escola, após a pandemia.

Penso que, para que a formação se constitua em um espaço de (de)formação continuada, os participantes precisam ter essa abertura e pertencimento para mostrar suas fragilidades e suas potencialidades, pois isso tudo foi exposto e discutido no coletivo, nos encontros, nas escritas, nas leituras, nos exercícios do pensamento, nos experimentos, na relação consigo mesmo e com o outro, no diálogo em que é possível encontrar ressonância e ver que não estamos sozinhas. *“[...] foi muito proveitoso ver que não estou sozinha, que muitas de nós ou melhor a grande maioria se sente sozinha muitas vezes, perdida, desmotivada e que nesses encontros vamos nos apoiar e aprender e refletir juntas sobre a nossa docência, que não é nada fácil!”* (Pesquisadora da Escola - AIEF8).

Nesse sentido, é importante salientar que estas “[...] artes de si mesmo não são um exercício de solidão, embora isso possa transparecer aos mais desavisados e preocupados em encontrar nestas práticas sinais de uma suposta autoestilização foucaultiana. A invenção de si não é um ato puramente individual, narcísico” (Loponte, 2005, p. 97). Quando nos inspiramos e selecionamos como uma ferramenta o cuidado de si foi porque entendemos que ele “[...] está atravessado pela presença do Outro: o outro como diretor de existência, o outro como

correspondente a quem escrevemos e diante de quem nos medimos, o outro como amigo que socorre, parente benfeitor” (Gros, 2004, p. 507).

Nesse primeiro encontro, organizado no Quadro 36, buscamos mobilizar um outro entendimento de docência, convidando-as para que a cada encontro elas “bordassem” palavras que fossem significativas para suas docências, a partir do laboratório, o que chamamos de bordado de si. Essa foi uma atividade proposta no *Moodle*, na qual as pesquisadoras deveriam selecionar uma palavra que marcou o encontro para sua formação e fazer uma escrita, de no mínimo um parágrafo, sobre essa experiência para sua docência.

Esse encontro foi marcado por muita expectativa, tanto nossa, como das pesquisadoras da universidade, quanto das pesquisadoras da escola. Neste encontro, além da apresentação da proposta do LABDOC-AIEF, também fizemos o acolhimento, apresentação das participantes e já iniciamos nossos experimentos.

Foi muito interessante analisar os primeiros bordados e o quanto cada uma significou o encontro com palavras distintas. Ao mesmo tempo, demonstraram ter em comum o entendimento de coletivo, parceria, empatia, fazer juntas, troca de saberes e cooperação. Também criamos um espaço/tempo para escritas (bordados de si) para emergir as criações individuais, pois sujeitos são singulares, e por mais que o coletivo seja potente quando nos inspiramos no cuidado de si, o individual também precisa ser trabalhado.

Quadro 36 - Bordado de si: *“pois tornar o outro visível, colocar-se em seu lugar e agir, buscando um diferencial, é o que marca minha docência”*

**Pesquisadora da Escola - AIEF12: palavra: empatia.** Escolho a palavra empatia, pois **tornar o outro visível**, colocar-se em seu lugar e agir, buscando um diferencial, é o que marca minha docência. “Querer é poder,” fazer nosso melhor como pessoas comuns, educadores, pais, mães...além de estimularmos aos que nos rodeiam, traz um sentimento de missão cumprida à nossa essência. Diferencial tal que certamente nos torna mais humanos e felizes.

**Pesquisadora da Escola - AIEF18: palavra: prática pedagógica.** É muito importante que possamos pensar e repensar sobre nossa prática pedagógica, **com o auxílio de nossos colegas possamos nos apoiar, trocar experiências** e aprender cada dia mais para colocar em prática com nossos alunos em sala de aula.

**Pesquisadora da Escola - AIEF20: palavra: trocas de saberes. Trabalhando juntos vamos ter um aprendizado trocando saberes, com as experiências uns dos outros, poder construir uma docência a partir do saber, numa grande parceria.**

**Pesquisadora da Escola - AIEF2: palavra: Parceria.** A palavra que se destacou para mim neste nosso primeiro encontro foi PARCERIA, **pois juntas vamos trocar diferentes experiências significativas** para tornar as aprendizagens dos nossos estudantes ainda mais potentes.

**Pesquisadora da Escola - AIEF22: palavra: tornar visíveis.** A colega Pesquisadora da Escola -AIEF3 escreveu, na atividade de escrita do nosso primeiro encontro: "tornar cada estudante visível". Essa frase me marcou, porque é nisso que acredito. As crianças precisam ser ouvidas e respeitadas e precisam ter espaço de criar, de questionar, de discordar, de errar e acertar. Não só na escola, mas fora dela. A tal educação para autonomia e cidadania e criatividade e todas as palavras bonitas dos planos. Mas me dói ainda as classes enfileiradas e as cabeças baixas e as bocas fechadas e os corpos imóveis. Eu acredito na minha prática pedagógica mesmo que me sinta inadequada às vezes, mesmo que sinta que não estou dando conta do ensino

das letras e dos números. Por isso me tocou essa expressão. **Tornar visíveis! Eu não quero desistir de ser professora, mas eu preciso encontrar pares para me fortalecer, porque também eu quero me tornar visível.** Tem dias que parece impossível continuar, que não há saída, mas eu sei que há um caminho. Tornar visível também esse caminho, que parece oculto, às vezes, muitas vezes.

**Pesquisadora da Escola - AIEF6: palavra: parceria. A palavra parceria foi uma das que me chamou atenção, a qual precisamos para o fortalecimento de vínculos.** A abordagem motivacional no primeiro encontro foi de um encorajamento com palavras motivacionais, das quais quero me firmar na continuidade destas para o enfrentamento do dia a dia.

**Pesquisadora da Escola - AIEF3: palavra: bordado. O encontro foi repleto de boniteza e com uma abordagem significativa, indo além de apenas “mais uma formação”.** Em um tempo que precisamos refletir sobre as nossas práticas e sobretudo que a escola carrega da sociedade, tornando muitas vezes o cotidiano do fazer pedagógico exaustivos, paramos para bordar ideias, estratégias, palavras e sentimentos... o que torna o dia a dia mais leve. Assim, podemos caminhar, bordar, tecer e carregar além do peso muitos sonhos... sonho de cada estudante, de cada trabalhador e trabalhadora, famílias.... vamos bordando sonhos, pelos caminhos e construindo uma história que busca amenizar a injustiça social e combate toda a violência que nos cerca.

**Pesquisadora da Escola - AIEF8: palavra: apoio.** Nesse primeiro encontro fiquei com algumas dúvidas sobre o que seria trabalhado “ensinado”, depois que fomos para outro grupo específico de anos iniciais, fiquei mais tranquila, e **foi muito proveitoso ver que não estou sozinha que muitas de nós ou melhor a grande maioria se sente sozinha muitas vezes, perdida, desmotivada e que nesses encontros vamos nos apoiar e aprender e refletir juntas** sobre a nossa docência que não é nada fácil!

Fonte: Material de pesquisa: bordado de si (LABDOC-AIEF, 2023).

Os bordados das pesquisadoras da escola demonstram o “tom” que propusemos, desde o primeiro encontro, indicava que esse lugar fosse um espaço de partilha, de pensar juntas, de reflexão sobre a sua docência, de compartilhamento de dúvidas e sugestões e principalmente de cooperação, para de alguma forma ter um lugar para não desistir, não estar sozinha e não se sentir inadequada. Entendemos que “a estética da existência não é um ato solitário, mas é, em certa medida, um ato solidário” (Loponte, 2003, p. 79). Nosso convite nesse primeiro encontro foi para um outro tipo de formação, uma outra forma de enxergar o ensino e a aprendizagem, um outro tipo de participação e engajamento embasados no pertencimento, na exposição e na coformação. Foi um convite para realizarmos juntas uma outra proposta de formação, a partir do entendimento de

[...] uma educação que esteja sintonizada com a contemporaneidade, o mais importante é nos interrogar se tudo o que dissemos, até então, sobre pedagogia, currículo, escola, aluno, professor é tudo o que podemos dizer; se tudo o que vimos, até agora, é, de fato, tudo o que podemos ver; se tudo o que pensamos é tudo o que podemos pensar; se tudo o que sentimos é tudo o que podemos sentir; e assim por diante (Corazza, 2011, p. 15).

Esse é o desafio de pensar de outros modos a formação continuada, uma formação que vá

[...] além de apenas “mais uma formação”. Em um tempo que precisamos refletir sobre as nossas práticas e sobretudo que a escola carrega da sociedade, tornando muitas vezes o cotidiano do fazer pedagógico exaustivos, paramos para bordar ideias, estratégias, palavras e sentimentos... o que torna o dia a dia mais leve (Pesquisadora da Escola - AIEF3).

A formação continuada é uma parte importante do ciclo formativo do professor, mas o que a revisão de literatura e o que vivenciamos no laboratório mostram é que nem todos os professores estão dispostos a participar efetivamente das formações, por diversos motivos, e que a sua maior reivindicação é que a formação esteja ligada à “realidade e ao contexto” da escola. O que vimos também nesse bordado foi a força e a necessidade do coletivo para pensar que esse “[...] ciclo do desenvolvimento profissional completa-se com a formação continuada. Face à dimensão dos problemas e aos desafios atuais da educação, precisamos, mais do que nunca, reforçar as dimensões coletivas do professorado (Nóvoa, 2019, p. 10).

Nesse sentido, Nóvoa (2019, p. 11) nos provoca a pensar que uma “[...] nova construção pedagógica precisa de professores empenhados num trabalho em equipe e numa reflexão conjunta. É aqui que entra a formação continuada, um dos espaços mais importantes para promover esta realidade partilhada”.

Na próxima seção, apresento momentos de experiência coformativa e deslocamentos (de)formativos das pesquisadoras para criar, no laboratório, outras formas de ser docente/pesquisador nas nossas salas de aula e nas pesquisas, e que os exercícios do pensamento e experimentos pudessem chegar à escola.

### 5.3.1 Sobre “desencaixar”: “e, *daqui a pouco, a gente, ao invés de estar encaixotando tudo, a gente podia estar dançando com tudo isso*”

*Mas, eu fiquei pensando nisso, assim, no quanto a gente às vezes se enche de expectativa, de demanda, e vai encaixotando tudo, e é plano, e é plano adaptado, e é o registro das crianças, e aí ensinar matemática, ensinar as leis, tudo que é tipo de cálculo a gente tem que ensinar. E daqui a pouco a gente, ao invés de estar encaixotando tudo, a gente podia estar dançando com tudo isso. Podia estar aproveitando. Como que faz? Não sei. Mas eu fiquei pensando nisso, assim, viajando nesse lugar (Pesquisadora da Escola - AIEF22).*

Será possível, ao invés de encaixotar a docência e a formação, dançar com elas? Essa foi a provocação de uma das pesquisadoras da escola. Em um espaço onde há tantas verdades cristalizadas, demandas a dar conta e expectativas a suprir, ainda há espaço para criação e experiências?

No Quadro 37, selecionei um *momento de experiência coformativa* em que tivemos a interação formativa de pesquisadores da universidade e pesquisadores da escola. O disparador desse momento foi a animação *Piirongin Piiloissa*, da FUTURE<sup>129</sup>. Nosso intuito era

<sup>129</sup> A animação finlandesa, produzida em 2011, dirigida por Sanni Lahtinen. O questionamento central: “o que uma cômoda pode fazer quando uma convidada travessa bagunça suas gavetas?”. “O cenário é constituído de uma

desacomodá-las, propondo que “saíssem de suas caixas” nos exercícios do pensamento propostos no laboratório e nas suas docências. Como podemos analisar, muitas questões foram levantadas para além do que a animação propunha, essa é a potência desses momentos de experiência coformativa e de uma pesquisa formativa COM os professores e não sobre elas. Um espaço que tanto a escola como a universidade conversam, perguntam, dialogam, mas também, ensinam e realizam intervenções e não apenas mediações.

Quadro 37 - Sobre “desencaixar”: *“e daqui a pouco a gente, ao invés de estar encaixotando tudo, a gente podia estar dançando com tudo isso”*

**Pesquisadora da Escola - AIEF15:** A questão da solidão mesmo, não é, do sujeito ali. **E pensando em relação à docência, muitas vezes a gente se vê sozinho, não é?** Eu pelo menos me percebo assim, nos meus desejos, nas minhas intenções. E por outras vezes, eu já percebi que eu não estava sozinha, mas eu não enxergava que tinha mais pessoas comigo. Então, nesse tempo que eu estou trabalhando em São Leopoldo, foram as percepções que eu tive, **de momentos muito solitários e de momentos que eu me sentia solitária, mas que tinha pessoas perto de mim e que eu não conseguia acessar por N motivos.** [...].

**Pesquisadora da Universidade 3:** Alguém mais gostaria de falar?

**Pesquisadora da Escola - AIEF22:** Sim. Eu fiquei olhando e pensando: “Nossa, parece essa coisa assim chamada vida”. Que a gente fica, assim, **enchendo de demanda, de demanda e quando vê está loucão, assim, cheio de expectativa e quando vai ver, explode.** Mas aí quando tu perguntas dessa relação com a sala de aula, eu acho que com a prática docente, assim, eu fiquei pensando, eu gosto de fazer atividade com as crianças ao ar livre ou fazer coisas que elas usem muito as mãos. E aí eu brinco com as minhas colegas, eu disse: “**Aí, eu não gosto muito de dar aula, aí eu fico criando memória afetiva**”. E quando ele espia ali no buraquinho, não é, eu fiquei pensando assim, tipo: “Fugindo da sala de aula e dizendo: “**Aí, não quero ficar aqui cumprindo, domando os corpos. Ficar aqui cortando as asas das crianças e tal**”. Claro que isso gera outras preocupações que é estar conseguindo dar conta do que tem que dar e tal. Mas, eu fiquei pensando nisso, assim, **no quanto a gente às vezes se enche de expectativa, de demanda, e vai encaixotando tudo, e é plano, e é plano adaptado, e é o registro das crianças, e aí ensinar matemática, ensinar as leis, tudo que é tipo de cálculo a gente tem que ensinar. E daqui a pouco a gente, ao invés de estar encaixotando tudo, a gente podia estar dançando com tudo isso. Podia estar aproveitando. Como que faz? Não sei.** Mas eu fiquei pensando nisso, assim, viajando nesse lugar.

**Pesquisadora da universidade 3:** Que legal, Pesquisadora da Escola - AIEF22. Mais alguém?

Eu vou falar, então. Logo que eu assisti, a primeira vez que eu assisti esse vídeo, pesquisadora da Escola - AIEF20, eu também tive a mesma sensação do que tu, assim, “Aí que forte, me senti presa. Me senti angustiada, a com aquela menina, com aquelas caixas e tal”. Mas então, **pensando no nosso laboratório, e o que que a gente espera desse laboratório, é para ser esse espaço de desacomodar, é para ser esse espaço para que vocês saiam da caixa, para que vocês pensem de outras formas, para que vocês se deixem tocar pelas experiências das colegas. Para que vocês se exponham.**

grande caixa e nela está a personagem-cômoda. A sucessão das imagens revela gavetas que armazenam, de forma organizada, tudo quanto corresponde aparentemente às necessidades de sobrevivência da personagem. Em uma das gavetas, há um relógio para determinar a hora de acordar. Ao acordar, a personagem abre outra gaveta em que estão os ingredientes para fazer o café. Em outra gaveta, existem linhas em novelos sempre bem-organizados. Abre mais gavetas e encontra guardados esquadros, réguas, fórmulas matemáticas. Na sequência desses movimentos sempre repetidos, a personagem abre outra gaveta e encontra objetos como caixinhas sempre organizadas conforme suas características e tamanhos. A personagem-cômoda, sempre tão organizada, ordenada e limpa, parece sentir-se tranquila e acomodada com essa organização [...]. De repente, ela para de se preocupar com as gavetas e abraça uma pequena manta e, logo em seguida, coloca a manta numa gaveta e volta a exercer os seus movimentos de abrir e fechar gavetas, quando, inusitadamente, alguma coisa externa à sua caixa invade o seu território organizado e desarranja as suas gavetas. Com as gavetas desordenadas por uma criatura desconhecida, a personagem-cômoda coloca-se diante do caos, olha para si e para fora e percebe que há vida outra para além da caixa em que vive”. Disponível em: [youtube.com/watch?v=HwUZ2kH1id0](https://www.youtube.com/watch?v=HwUZ2kH1id0). Acesso em: 05 jul. 2022.



E pensando na docência, também fiz algumas relações pensando: Aí, a gente inicia um ano com várias expectativas, com muitas convicções, com algumas certezas, que o professor tem várias certezas. **E aí a gente se depara com algo totalmente novo, com algo que nos faz repensar, que nos desafia.** Que pode ser um aluno, que não se toca pela nossa prática, que a gente precisa achar outra forma, que pode ser uma colega que faz de um jeito, e aí a gente se interessa e que faz repensar nossa própria prática. **Faz recriar a nossa própria prática.**

Então, a gente espera que esse momento de formação em laboratório seja esse lugar para que vocês saiam da caixa, para que vocês repensem a docência de vocês e as práticas pedagógicas.

**Pesquisadora da universidade 2:** Eu também! Esse vídeo me desacomoda também, porque eu sou muito metódica, [...]. Mas, pensando na docência, às vezes a gente tem um planejamento de tudo, a gente chega com tudo certinho e dá totalmente diferente do que a gente planejou. Então, a nossa ideia do LABDOC é a gente bagunçar nossas caixinhas também, a partir da experiência de outras professoras, a partir de um outro olhar. Nós vamos trazer experiências da sala de aula para pensar junto, e tudo isso a partir de uma de uma inspiração, que a gente vai passar para vocês, o bordado em folha. Todos os grupos anos iniciais, educação infantil, anos finais, os gestores, vão ter uma obra de arte que vai ser tipo para a gente costurar a nossa experiência, então antes da gente apresentar a proposta dos anos iniciais, nós vamos apresentar para vocês também o que a gente usou para nos desacomodar. [...].

Fonte: Material de pesquisa (LABDOC-AIEF, 2023).

Pensar sobre docência, formação e experiência, a partir desta animação, desencadeou muitas discussões importantes, tais como a solidão que se vive na docência, a falta de tempo para construir essas outras relações mais cooperativas e coformativas na escola, e não apenas de cumprir tarefas. As limitações humanas que aparecem nas suas docências, como o cansaço e a sobrecarga de precisar dar contas de tantos conteúdos, em diferentes áreas do conhecimento, uma característica de quem atua nos AIEF.

O desafio colocado foi “desencaixar a docência”, permitir-se fazer diferente, desacomodar-se, expor-se e desafiar-se a pensar e fazer de outros modos como uma característica de uma docência que é viva, mutável, responsável e comprometida com o ensino e aprendizagem. O laboratório se propôs a ser um espaço aberto para uma formação, para se constituir diferentes docências, um espaço onde pesquisadoras da universidade e da escola pudessem compartilhar suas experiências, fazer experimentos e principalmente que pudessem exercitar o pensamento. Essas diferentes docências podem ser vistas nas falas das professoras pesquisadoras, como podemos ver quando a Pesquisadora da Escola - AIEF22 nos traz que busca em sua docência criar memórias afetivas, e que isso só é possível quando a professora sai de uma caixa de dar conta de tarefas

*[...] aí, não quero ficar aqui cumprindo, domando os corpos. Ficar aqui cortando as asas das crianças e tal. Claro que isso gera outras preocupações que é estar conseguindo dar conta do que tem que dar e tal. Mas, eu fiquei pensando nisso, assim, no quanto a gente às vezes se enche de expectativa, de demanda, e vai encaixotando tudo, e é plano, e é plano adaptado, e é o registro das crianças, e aí ensinar matemática, ensinar as leis, tudo que é tipo de cálculo a gente tem que ensinar.*



A pergunta que se coloca é: será que é possível pensar em docências que, mesmo que sejam diferentes do que o “tradicionalismo pedagógico<sup>130</sup>” instituiu como uma verdade, ensinem conteúdos importantes com responsabilidade e intencionalidade pedagógica? Talvez esse seja o desafio da formação e da docência, sair de uma caixa de conteúdos e códigos exigidos pela BNCC, e se desafiar a ensiná-los de outras formas, dançar com eles: *“e daqui a pouco a gente, ao invés de estar encaixotando tudo, a gente podia estar dançando com tudo isso. Podia estar aproveitando. Como que faz? Não sei. Mas eu fiquei pensando nisso, assim, viajando nesse lugar”* (Pesquisadora da Escola - AIEF22).

A provocação com essa animação foi que olhássemos para fora de nossas salas de aulas, que saíssemos de uma docência que funciona no “automático”, que não participássemos passivamente do laboratório, que nos desafiássemos a pensar de outros modos e que isso nos permitisse criar outras formas de ser docente/pesquisador nas nossas salas de aula e nas pesquisas, e que os exercícios do pensamento e experimentos pudessem chegar à escola. “Há muitos discursos que referem a impossibilidade de haver práticas consistentes e inovadoras de formação continuada nas escolas: os professores têm muitas dificuldades; as escolas não têm condições; é preciso trazer novas teorias e novos modelos que não existem nas escolas etc.” (Nóvoa, 2019, p. 10). O que nos desafiámos foi compreender que os saberes da escola precisam ser sistematizados, problematizados, colocados sob suspeita e valorizados.

Na próxima seção, apresento momentos de experiência coformativa para discutimos sobre as relações entre ensino e aprendizagem.

### 5.3.2 Sobre o reencontro com a docência: ***“na minha sala de aula, ninguém não sabe, a gente está aprendendo”***

*[...] na minha sala de aula, ninguém não sabe, a gente está aprendendo. Mas aí tu vê o que que elas vêm escutando até chegar ali, para elas dizerem que, mesmo conseguindo ler, elas não sabem, sendo o que elas precisavam só de um pouquinho mais leitura, e elas estão fluindo, assim, mas elas só dizem não saber. Até aquelas que, de fato, só juntam a sílaba, mas não conseguem formar a palavra ou elas nem conseguem identificar as sílabas todas. Então, desde a questão do nível de aprendizagem até como essa criança se expressa, é muita diferença, é muito. Eu já acreditava antes da pandemia que é a escola e é só gente que pode falar em educação. Eu não quero desfazer de tudo que a gente faz, mas assim, eu acho que*

<sup>130</sup> De acordo com Dal'Igna e Fabris (2022, p. 11), “tradicionalismo na educação — tradicionalismo pedagógico — é a defesa da manutenção da tradição como verdade essencial e universal, um modo de ser e de fazer que não historiciza nem permite o questionamento das verdades. Preserva-se a tradição, mas, junto a ela, todos os tradicionalismos [...]. Ou, ainda, naturalizam-se os fatos sociais e fazem-se deles atividades rotineiras, que não funcionam mais como invenções, mas como fatos da natureza. Esta, talvez, seja a pior faceta da tradição pedagógica”.

*a gente pode acreditar de fato no espaço da escola* (Pesquisadora da Escola - AIEF22).

Esse relato diz muito sobre uma formação que faz pensar. Quando nos referimos à alfabetização, torna-se ainda mais importante colocar sob suspeita os discursos do “não saber” (não sabe ler ou não sabe escrever). Essa pesquisadora nos desafia a pensar em docência como processo. Quando nos traz que “*na minha sala de aula, ninguém não sabe, a gente está aprendendo,*” ela entende e expressa que a alfabetização e letramento são muito mais que decodificação, são um processo de leitura de mundo. E que no “pós-pandemia,” no retorno à presencialidade, os diferentes níveis de aprendizagem ficaram ainda mais evidentes.

Como nos aponta Soares (1998, p. 39-40), há uma grande diferença entre alfabetização e letramento, pois um aluno alfabetizado não é necessariamente um aluno letrado,

[...] alfabetizado é aquele indivíduo que saber ler e escrever, já o indivíduo letrado, indivíduo que vive em estado de letramento, é não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e de escrita.

No reencontro com a docência, essas professoras alfabetizadoras precisaram se reinventar, precisaram readequar as expectativas em relação aos níveis de aprendizagem esperados para a sua turma e precisaram lidar com muitas consequências deste período (emocionais, cognitivas, financeiras, de acesso, entre outras).

Mas também é possível ver aproximações com a linguagem da aprendizagem quando ela expressa que, na sua sala de aula, ninguém não sabe, todos estão aprendendo. O que buscamos foi apresentar também um contraponto para mobilizar o pensamento e fazer essa professora pensar de outros modos a alfabetização, e que, mesmo que haja um processo de alfabetização, também há responsabilidade pedagógica na condução de seus alunos. Nesse sentido, podemos acreditar na potência da escola como lugar comum, especialmente como esse espaço de pertencimento e empoderamento dos professores e alunos. Pensar a (de)formação continuada como forma de vida e trazer para as professoras o entendimento de que são pesquisadoras da escola também serviu para que elas enxergassem essa relação com seus alunos.

No Quadro 38, organizei como as pesquisadoras da escola relataram o seu “reencontro com a docência” no retorno às escolas, após a pandemia. Utilizamos como disparador da discussão trechos de uma reportagem da Revista Veja, intitulada *O excesso de cobrança dos*

alunos na volta às aulas pós-pandemia<sup>131</sup>, e um trecho do programa Profissão Repórter, intitulado: *Estudantes em período de alfabetização enfrentam dificuldades após a pandemia*<sup>132</sup>.

Quadro 38 - Sobre o reencontro com a docência:

*“na minha sala de aula, ninguém não sabe, a gente está aprendendo”*

**Pesquisadora da Universidade 3:** [...]. A gente trouxe essa reportagem aqui.

Vai dizer assim: *“o excesso de cobrança dos alunos na volta às aulas pós-pandemia. Depois de passarem 2 anos em casa, crianças e adolescentes se queixam com frequência do excesso de exigências por parte dos professores”*.

E aí, outra questão que essa reportagem vai dizer que é bem importante, que eu acredito que vocês também estejam vivenciando: *“e a pandemia não foi vivida por todos os jovens da mesma forma. A vida depois dela também não deve ser entendida como algo instantâneo. Generalizações não são saudáveis em nenhum caso, muito menos quando se trata do bem-estar de menores”*.

E eu vou passar agora uma pequena reportagem da experiência de um professor que trabalha na fase de alfabetização.

Vou abrir aqui, só um minutinho.

**Pesquisadora da Universidade 2:** Enquanto não começa, eu estava vendo aqui, a Pesquisadora da Escola - AIEF22 compartilhou que o seu quarto ano ainda não está alfabetizado. A gente tem casos no sexto ano também. Então é outra realidade, *não é?* A gente não pode ter uma expectativa, e eu acho que nunca existiu esse aluno perfeito também, mas após pandemia a gente tem que ter uma sensibilidade maior.

**Pesquisadora da Universidade 3:** (Vídeo: *Estudantes em período de alfabetização enfrentam dificuldades após a pandemia* - Profissão Repórter).

**Pesquisadora da Universidade 2:** Isso faz sentido para vocês? [...] **Fez muito sentido a gente perceber que não é só um reforço que é necessário, não é um aluno pontual.** Antes, até a gente podia ter alguns alunos com dificuldade de aprendizagem, mas hoje eu vejo que é algo que está mais generalizado, assim. Muitos alunos ficaram quase a pandemia toda sem acesso ao conhecimento, sem acesso a ajuda de um profissional de um professor. Os pais não sabiam lidar com isso e nem tem formação para isso, na verdade. Mas muitos não tinham acesso à internet, muitos não tinham celular adequado, então a gente teve muitas situações, e que hoje em 2023 a gente ainda tem consequências desse tempo. Então, **como professoras alfabetizadoras, e também quem trabalha mais no final dos anos iniciais, a gente tem desafios para pensar sobre como esse aluno aprende, mas também como a gente ensina. Então é sobre esse processo que a gente vai trabalhar.**

**Pesquisadora da Universidade 3:** Então agora, nós gostaríamos que vocês pensassem lá na sala de aula de vocês, em como está sendo, esse reencontro. **Não sei se a gente ainda pode dizer esse “reencontro” com a docência na escola, não é? Como vocês ainda veem esses impactos da pandemia na sala de aula de vocês? Vocês perceberam mudanças na docência, na relação de vocês com os alunos, com as famílias, com a gestão da escola, com ensino e com a aprendizagem?**

Nós gostaríamos, então, que vocês entrassem nesse link que a Pesquisadora da Universidade 2 do Padlet.

<sup>131</sup> Essa reportagem aborda que, “depois de passarem quase dois anos em casa, com aulas suspensas ou online, a volta às aulas presenciais teria sido retomada no mesmo ritmo em que eram dadas antes da pandemia” (Barbirato, 2022). Disponível em: [vejario.abril.com.br/coluna/fabio-barbirato/o-excesso-de-cobranca-dos-alunos-na-volta-as-aulas-pos-pandemia](http://vejario.abril.com.br/coluna/fabio-barbirato/o-excesso-de-cobranca-dos-alunos-na-volta-as-aulas-pos-pandemia). Acesso em: 15 jun. 2022.

<sup>132</sup> Esse trecho mostra que, “em 2021, o Profissão Repórter mostrou os desafios enfrentados por Gustavo, de 7 anos, durante a pandemia. Agora, com a volta ao estudo presencial, o menino segue lidando com os transtornos mentais que enfrenta e também com as questões escolares”. Disponível em: [globoplay.globo.com/v/10730606/](https://globoplay.globo.com/v/10730606/). Acesso em: 06 jan. 2022.



Alguém gostaria de iniciar lendo seu relato, falando um pouquinho?

**Pesquisadora da Escola - AIEF3:** Posso começar! Então, eu coloquei ali que as mudanças para mim são nítidas. A minha mudança em relação às crianças e suas famílias, não é? **Porque a gente começa a ter um outro olhar.** Não que a pandemia tenha culpa de tudo, **porque tem muitas coisas que já aconteciam anteriormente, elas só se intensificaram.**

Eu trabalhei durante a pandemia com uma turma até o terceiro ano. Comecei no primeiro, lá antes, e eu fui até o terceiro ano com eles, e este ano estou com outra turma. Então as relações que eu fiz com as famílias eu mantenho até hoje, não são minhas famílias, são famílias da escola. Mas o que me preocupa é que a gente tem falado muito na **repactuação e ela de fato não está ocorrendo. Porque eu finjo que eu estou ensinando. E a criança hoje não está fingindo que está aprendendo**, porque ela está com muita ansiedade. Eu atendi semana passada algumas crianças no espaço de aprendizagem que não são dificuldades de aprendizagem que elas estão tendo, mas eu tenho a oportunidade de ter um olhar diferenciado. Em **pouco tempo ela vai conseguir alcançar o processo de alfabetização. Só que a pandemia fez com que ela se tornasse invisível e ela volta para sala de aula e continua invisível.**

E a gente falou tanto em empatia, não é? Durante a pandemia, “Ah, porque vamos ser mais empáticos, blá, blá, blá”, e não estamos sendo coisíssima nenhuma. Viu o que aconteceu hoje na escola em São Paulo, que tem sido gritante esses acontecimentos, não é? **Essa questão de ódio em cima da docência e a gente vive isso diariamente, e a gente precisa, de fato, repactuar, como professor, como educador e deixarmos de ser hipócritas, medíocres, e trabalhar de fato com aprendizagem, de pensar que é um direito do estudante ler, escrever, não é? E o que que eu estou fazendo? E eu tenho me avaliado muito, o que que eu estou fazendo para contribuir nesse processo de alfabetização? Eu estou sendo empático de fato, me colocando no lugar dessa criança, desse estudante, para saber por que que ele não aprendeu? Eu estou vivenciando isso na minha sala de aula ou eu me esqueci de tudo o que eu vivi e estou tacando-lhe conteúdo? Esse é o meu sentimento.**

**Pesquisadora da Universidade 3:** Obrigada, Pesquisadora da Escola - AIEF3. E aí isso que a gente viu na reportagem também. Esse olhar diferenciado. Cadê esse olhar, não é? Por que não está acontecendo agora no retorno?

Alguém levantou a mão, pode falar.

**Pesquisadora da Escola - AIEF15:** [...] E eu vejo, assim, que a gente vai, não é uma crítica especificamente a professores, mas o que eu vejo, no meu caso, **é que os alunos acabam evadindo.** E agora, durante a pandemia, a gente teve casos de famílias que foram na escola pedir auxílio, justamente por isso, pela evasão, porque daí eles estavam numa escola menor. Por isso que eu digo que é um conjunto, não é? Não é porque foram para o estado, mas eles estavam numa escola menor, onde eles eram conhecidos pelo nome. A gente tem contato com a família porque recebe eles ali com 4, 5 anos e acabam perdendo essas crianças. E **no caso da alfabetização, eu particularmente não sei como é que o estado está dando conta dessas crianças que estão chegando no sexto ano sem serem alfabetizadas. Porque eu fico tentando me colocar no lugar dos colegas que não têm a formação para alfabetização, não é?** Então eu vejo, assim, eu tenho 3 filhos, mas 2 que estão na escola e que passaram esse período da pandemia em casa, e agora eles estão no ensino médio. **Muita coisa eu não consigo ajudar eles.** Algumas aulas particulares a gente conseguiu pagar, mas também não consegue pagar muito porque não temos condições para isso. **Então eu fico pensando a respeito da empatia que a colega falou. Como dar segmento para essa empatia, não é? Como de fato a repactuação pode ser efetiva? Porque eu vejo na escola que eu trabalho a gente buscando melhorar, agora até dia 11 de março, a gente**



estava com um plano de trabalho todo adaptado para investigação, para diagnóstico. Então, pensando assim, **trabalhando ainda com a repactuação, fazendo alguns ajustes, mas nos preocupa muito essas crianças que saem da escola e não seguem na rede municipal, não mantém um apoio de espaço de aprendizagem** e, no caso ali, da [...], as escolas têm o Mais Educa, não é, que também é fantástico assim, nesse sentido de receber as crianças, eles podem estar brincando, estar dançando, fazendo teatro, mas eles estão na escola, não é? **Então isso faz parte desse processo de aprendizagem. Então a minha preocupação é o segmento que se dá depois que eles saem, não é? Eu brinco que eu sou bem “choca”, então que eles saem debaixo das asas assim, não, é? É o que mais me atormenta.**

**Pesquisadora da Universidade 2:** Até comentei ali no chat, **quando o aluno é só um número.** Não tem como ter empatia quando o **aluno vira um número na reprovação**, um número na evasão, ele não é uma pessoa, um ser humano que está ali, que tem uma família, que tem especificidades de aprendizagem. Então a gente recebeu a quantidade de evasão que teve em São Leopoldo e a gente ficou pensando: **isso aqui são números, mas existem crianças e adolescentes por trás desses desses números.** E nós, como professores, precisamos pensar nesse ser humano que está ali, eu trabalho também no projeto social, um dos adolescentes veio conversar comigo: “Eu reprovei e agora eu sou um grandão no meio dos pequenos”. **Então, a gente precisa pensar também no que subjetiva esse “grandão no meio dos pequenos”, que, muitas vezes, ainda não está bem alfabetizado, mas que está destoando no meio daquela turma.**

Mais alguém gostaria de compartilhar sobre o que escreveu sobre esse reencontro com a docência? [...].

**Pesquisadora da Escola - AIEF22:** Hoje estava pensando, tenho estagiária de apoio a inclusão que acompanha alguns estudantes na sala, e aí ela disse: **“Hoje a gente tem muitos estudantes muito peculiares, não é?” Aí eu disse: “Sim. A gente tem muitos estudantes muito peculiares”.** A gente tem dois casos de crianças que tem laudo e crianças que estão em investigação, e muitas outras crianças muito diversas questões. **E aí eu fiquei pensando, não é? Se essa diversidade, essa diversidade toda, ela aparece mais agora, porque essas crianças ficaram um tempo fora da escola e aí elas estavam fora da forma. Tipo um pão que cresce para o lado que quer. Foram crescendo para o lado que queriam crescer assim, sem um limite. Se é isso, não é? Se é fruto disso também ou se é fruto do olhar que a gente vem fazendo para essas crianças. Não sei, mas tipo, eu olho para sala de aula e aí penso: Aí, precisa adaptar.** Tem um estudante autista e tal que não consegue. Não é isso! **Tem muitos estudantes, todos os estudantes eles têm essas características e cada um funciona de uma forma. E aí tu vais tentar fazer grupos para ajustar pelo que eles precisam, mas é muita diversidade.**

Mas a questão das crianças que não estão com alfabetização consolidada, assim, daquelas que leem, mas porque não leem? Não leem plenamente ou dizem que não sabem ler.

E aí, na **minha sala de aula, ninguém não sabe, a gente está aprendendo.** Mas aí tu vê o que que elas vêm escutando até chegar ali, para elas dizerem que, **mesmo conseguindo ler, elas não sabem, sendo o que elas precisavam só de um pouquinho mais leitura, e elas estão fluindo, assim, mas elas só dizem não saber.** Até aquelas que de fato, só juntam a sílaba, mas não conseguem formar a palavra ou elas nem conseguem identificar as sílabas todas. Então, **desde a questão do nível de aprendizagem até como essa criança se expressa, é muita diferença, é muito.** Eu já acreditava antes da pandemia que é a escola e é só gente que **pode falar em educação. Eu não quero desfazer de tudo que a gente faz, mas assim, eu acho que a gente pode acreditar de fato no espaço da escola.** Quando a gente conseguir reduzir as turmas, sabe? **Porque com a quantidade de crianças que a gente tem, a gente não consegue olhar para essa diversidade, não consegue dar conta.**

E daí isso falando com os professores que se propõe olhar para isso. **Porque aí a gente tem toda uma leva de professoras que está lá repetindo as folhinhas de todos os anos, folhinha, folhinha, folhinha, folhinha. Eu digo: “Aí, não consigo aproveitar uma atividade que do ano passado”.**

**Pesquisadora da Escola - AIEF3:** Pesquisadora da Escola - AIEF22, só para pensar um pouquinho. Tu lembra quando a gente voltou, **que a gente tinha as turmas reduzidas? Aquilo ali era o ideal.** Mas, a gente não debateu isso, a gente não levou adiante, porque tinha professores que eu via: **“Eu preciso da turma toda”.** Não! Aquele **momento que nós tínhamos e grupo A e o grupo B para trabalhar, era o ideal.** Era o ideal pra ti poder ter esse olhar, eu refletia sobre isso hoje, e a gente nunca mais tocou nesse assunto. **Como a gente não toca no assunto que aprendizagem não tem nada a ver com a avaliação. Eles devem aprender, por isso a não retenção no bloco, não é? Mas: “Aí, porque daí não retém, não vai precisar aprender”.** Eu falei para os meus pais na primeira reunião: **“Eles não retêm, mas eles vão aprender. Vocês precisam entender que a aprendizagem ela vai acontecer independente da avaliação. Ela não está atrelada a avaliação”.** A gente **precisa debater sobre isso de frente.** Desculpa, eu te atrapalhei. Mas eu pensava sobre isso hoje também e lembrei que a gente teve a oportunidade, deixou escapular das mãos, não é?

**Pesquisadora da Escola - AIEF22:** É, eu gostava também. **Apesar de cada grupo ser um grupo completamente diferente, eram duas turmas, e tem que saber lidar com isso, não é? Eu acho que aí a gente tem também a nossa ideia do que é ser professora, que da nossa formação enquanto estudante, que a gente formatou, do que é a sala de aula, do que é ser professora. E aí hoje quer sair da caixa, eu pelo**

menos vivo isso. Tu queres sair da caixa, tu queres construir outras coisas, mas tu sentes que tu precisas dar conta do ensino tradicional ainda, porque ele também precisa acontecer, porque tu não sabes se aquilo que tu estás fazendo vai dar certo, se vai ter resultado, se vai gerar aprendizagem, que tipo de aprendizagem vai gerar. Mas, eu não sei direito se a gente teria conseguido garantir, ter essas turmas reduzidas. Mas eu acho que é uma luta sim.

**Pesquisadoras da escola - AIEF3:** É o início de um debate. Não falo em garantia, mas quero o início do debate, sim.

**Pesquisadora da Escola - AIEF22:** Enquanto docente, sim. **Porque tu não tens espaço físico pra movimentar as classes, tu não tens espaço físico na sala de aula, porque tu tens um monte de criança que precisa de atenção. Então assim, eu não, eu acredito que tipo, as coisas podem melhorar significativamente com essa redução de estudantes.** E aí acho que o que fica também é essa **diversidade que a gente tem em sala de aula.** Gostei dessa imagem do **pão crescendo para o lado que ele quer.** Fiquei pensando num pão, numa forma enorme assim, crescendo para qualquer lado.

**Pesquisadora da Universidade 2:** Eu gostei também, sou bem visual. É muito interessante os destaques de vocês. Fiquei pensando sobre que muitas vezes a gente fica apegado com a inclusão, a questão do laudo. Mas, se a gente for pensar na **heterogeneidade dos nossos alunos, todos eles são diferentes.** Tem uns que tem facilidade em matemática, tem outros que são melhores lá no português. Então sempre tem essa questão da diferença, o importante é que às vezes a gente só foca na diferença que está ali, marcada, não é, pelo laudo. Isso é bem interessante, o que vocês trouxeram.

Mais alguém gostaria de compartilhar aqui sobre o seu relato sobre esse retorno? Nós temos só mais alguns minutinhos. Tem a PAIEF22 que está aqui comentando no chat. [...]. Eu achei muito legal o comentário da Pesquisadora da Escola - AIEF22 falando sobre a avaliação **e o quanto muitas vezes a gente só marca o aluno pela aprovação, pela reprovação, ele está alfabetizado, ele não está alfabetizado. E quando na verdade é um processo. Principalmente pensando nesse período da alfabetização. É um processo. A gente não pode colocar aqui: “Aí, no primeiro ano tem que sair lendo, escrevendo”. Não, gente. Pera aí! Vamos considerar um processo de aprendizagem. Mas às vezes a gente está muito fixado em uma nota, em um parecer descritivo, em dar conta.** Então, muito legal o comentário aqui da Pesquisadora da Escola - AIEF22 no chat também.

Fonte: Material de pesquisa (LABDOC-AIEF, 2023).

A partir dos vídeos, reportagens e escritas mobilizamos a matriz deformativa. Nesse momento de experiência coformativa, foi evidenciado o quanto o período pandêmico teve muitas consequências em diferentes áreas da sociedade, e na área da educação, em especial nos AIEF, isso ficou mais evidente pela grande dificuldade de as famílias conseguirem auxiliar suas crianças no início da alfabetização. Isso mostrou também que, mesmo com muitas críticas, um tipo de “forma escola” ainda é necessária, mesmo que possa ser reinventada, ainda é necessário a preservação de um lugar comum, onde as crianças possam aprender e conviver, e onde haja um professor para ensiná-las. Como nos traz a Pesquisadora da Escola - AIEF22: *“eu já acreditava antes da pandemia que é a escola, e é só a gente que pode falar em educação. Eu não quero desfazer de tudo que a gente faz, mas assim, eu acho que a gente pode acreditar de fato no espaço da escola”*.

Segundo Fabris e Sebastiany (2022), a crise pandêmica revelou diversas fragilidades presentes no sistema escolar. Contudo, ainda é importante destacar que a configuração espaço-temporal das instituições de ensino, consolidada como a forma-escola no final do século XIX, já era alvo de numerosas críticas. Com a pandemia, essas certezas foram abaladas, as desigualdades se acentuaram, e tanto escolas quanto professores foram impelidos a enfrentar

mudanças urgentes e necessárias. Quando penso em mudanças, não defendo que a escola deixe de existir, pois entendo-a como questão pública, e pode ser reinventada, mas isso passa por “[...] encontrar formas concretas no mundo de hoje para fornecer ‘tempo livre’ e para reunir os jovens em torno de uma ‘coisa’ comum [...]” (Masschelein; Simons, 2014, p. 11). Isso porque a escola ainda é o espaço que

[...] transforma o conhecimento e as habilidades em “bens comuns”, e, portanto, tem o potencial para dar a todos, independentemente de antecedentes, talento natural ou aptidão, o tempo e o espaço para sair de seu ambiente conhecido, para se superar e renovar (e, portanto, mudar de forma imprevisível) o mundo (Masschelein; Simons, 2014, p. 10).

Nesse sentido, corroboro com o entendimento de Fabris e Sebastiany (2022) quando levantam a possibilidade de pensarmos em uma *Escola da Travessia* e apontam oito premissas para a construção dessa escola: (1) uma atitude permeada pela crítica radical; (2) a criação de uma comunidade educativa de pertencimento; (3) tradução ou releitura das normativas; (4) uma concepção de formação; (5) uma concepção de humanidade; (6) outra concepção de Educação, Ensino e Aprendizagem; (7) uma outra concepção de ensino, pois currículo escolar foi dominado pela linguagem da aprendizagem; e (8) outra concepção de avaliação. Essas premissas podem ser uma das possibilidades de pensarmos de outros modos a alfabetização, letramento e a docência nos AIEF.

Essa outra proposta de escola também reforça a responsabilidade docente e a função do professor, principalmente pela defesa da profissão docente e do ensino:

[...] então, a gente precisa sempre pensar que nós temos o que ensinar. Temos que aprender, mas temos que ensinar. Professor é para ensinar. Ele divide, ele conduz democraticamente, ele pode fazer tudo isso, mas nós temos uma função primordial. Que é educar, ensinar. Nós temos essa responsabilidade (Pesquisadora da Universidade 1).

Nesse exercício a pesquisadora apresenta contrapontos à linguagem da aprendizagem. Os discursos sobre a linguagem da aprendizagem têm se proliferado, tanto na literatura quanto na mídia educacional, isso influencia diretamente na forma como os professores significam sua docência. O esmaecimento do ensino e da função do professor já foi discutido nesta Tese, mas o que a Pesquisadora da Universidade 1 coloca em questão são esses discursos, pensando nas especificidades desses professores e dessa docência nos AIEF, que se desenvolve nos primeiros anos da alfabetização, discursos de que “a criança aprende quase que naturalmente com o tempo;” “que não é necessário uma formação superior para atuar nesta etapa;” “que o professor



apenas é um mediador ou facilitador de aprendizagens,” “que o aluno pode fazer de qualquer jeito, com a justificativa de respeitar o tempo de cada criança”, entre outros.

No Quadro 39, organizei um momento em que as pesquisadoras da universidade e da escola discutem sobre as concepções de educação, ensino, avaliação, intencionalidade e responsabilidade pedagógica. A matriz foi acionada por meio da suspensão de discursos cristalizados nos AIEF, pela atitude hipercrítica e pelo convite ao exercício do pensamento.

Quadro 39 - Sobre pensar a educação: *“sempre pensar que nós temos o que ensinar. Temos que aprender, mas temos que ensinar”*

**Pesquisadora da Universidade 1:** [...] sobre a responsabilização do professor, que é bem ruim. Mas também tem aquele professor que: **“está tudo bom, meu querido, como está lindo, está bonito, beijinho para pá, pá, pá, pá, pá, pá”**. Mas que não tem intencionalidade e nem responsabilidade pedagógica. Deixa tudo acontecer, uma mãezona que ama, que beija e não bota limite e não ensina nada. E quando chega no quarto ano, as criaturinhas não sabem nada. Porque não foi ensinado nada, não é?

**Então gente, isso não é ensinar, isso é não ter a intencionalidade**, porque daí conforme o vento eu toco: “Ah, hoje vamos assistir filme”, “Ah, hoje vamos fazer isso”, “Hoje vamos fazer aquilo”. **Eu estou exagerando**, mas isso é fruto de um momento que também a gente viveu com teorizações que foram entendidas de uma forma que não era bem assim, **e que levaram o professor tradicional, por exemplo, que ensinava, a ter medo de dizer que ele era tradicional e deixar de fazer o que ele sabia fazer bem, para seguir uma coisa que ele não sabia fazer. Daí não fez nada mais. Deixou a coisa andar.**

Então, a gente precisa **sempre pensar que nós temos o que ensinar. Temos que aprender, mas temos que ensinar. Professor é para ensinar. Ele divide, ele conduz democraticamente, ele pode fazer tudo isso, mas nós temos uma função a primordial.** Que é educar, ensinar. **Nós temos essa responsabilidade.** Então acho que muito bom mesmo, como diz a Pesquisadora da Universidade 2, a gente vê que esse grupo pensa. **No que é avaliação e no seu próprio processo de avaliar-se.**

Ah, é, só pelas datas comemorativas de formas esvaziadas. [...] Eu sempre quando era professora de estágio de diretoras, eu vinha desafiando que elas **pensassem propostas para suas escolas sem ter as datas comemorativas como normativa curricular.** [...]. Isso para mim é uma ação empobrecedora do currículo, uma marca empobrecedora de currículo. Bem lembrado, Pesquisadora da Universidade 2.

**Pesquisadora da Universidade 3:** A Pesquisadora da Escola - AIEF22 fez umas caras e bocas enquanto ouvia a fala da Pesquisadora da Universidade 1. Tu queres compartilhar, Pesquisadora da Escola - AIEF22?

**Pesquisadora da Escola - AIEF22:** É porque quando a pesquisadora da universidade 1 falou que: “Estou exagerando!”, **mas acho que não está exagerando, não. Acho que a gente encontra situações bem complicadas dentro das escolas. E como tu falou do quarto ano, eu tenho um quarto ano que agora a gente está se alinhando. Hoje a gente conseguiu sentar e conversar sobre a brincadeira que fez, observar os materiais que usou, sobre quem usou, sobre quem não usou. Eles conseguiram falar sobre. Então, agora a gente está chegando num lugar que eu acho que é o lugar ideal de se partir.**

**Mas, enfim, eu acho que são concepções diferentes, não é? De educação e também uma ausência de pensar educação. E aí acho que essa ausência de pensar educação é o que compromete bastante as escolas. E acho que as coisas mais difíceis que a gente encontra, elas são parte disso. Porque: “Ah, mas você está falando isso porque a professora é tradicional”. Então, uma professora tradicional que está fundamentada na prática dela e que está comprometida com a prática dela, ela está fazendo um trabalho incrível dentro do que ela acredita. Agora, tem professora, que tipo, é retrógrada, sei lá, nem sei do que que a gente vai chamar, sabe? Porque não consegue ao menos pensar educação. Se eu estou na escola, eu acredito que eu preciso fazer isso. Para mim, a gente não se dispor a pensar qualquer coisa sobre educação, chega a ser uma aberração, assim, a gente se colocar como professor e não conseguir nem se questionar sobre, sabe? Então, acho que vem daí as minhas caras e bocas.**

**Pesquisadora da Universidade 1:** Eu acho que tu tens razão. **A gente diz que gostaria que fosse exagero, mas às vezes não é mesmo.** Ainda continua acontecendo.

Fonte: Material de pesquisa (LABDOC-AIEF, 2023).

Foi muito interessante perceber que nesse momento de experiência coformativa os entendimentos das pesquisadoras da universidade e da escola se complementam e fazem pensar sobre conceitos importantes para educação, sobre tradição, inovação, acomodação. Segundo Campesato e Schuler (2019, p. 19), uma das condições de possibilidade para essa interdição é que vivemos em tempos de

[...] uma dispersão hiperconectada, como poderíamos pensar o exercício de pensamento junto ao professor, aos colegas, à comunidade, para tomar a escola, a sala de aula, como o lugar-comum de encontro entre o velho e o novo, entre os mortos e os vivos, pensada em sua potência criadora e renovadora de mundo?

Como pensar em transmissão, ensino, educação, conhecimento, tradição, responsabilidade pedagógica se essas palavras foram colocadas “fora do discurso escolar”? Discursos que objetivam a forma como os professores significam sua docência e a forma como alfabetizam. Nesse sentido, o discurso foucaultiano

[...] é uma produção coletiva e histórica, portanto anônima, que, na maior parte do tempo, trabalha em silêncio, dando sentido ao que dizemos e fazemos. Há, portanto, uma inversão do pensamento hermenêutico que põe na intencionalidade de um sujeito, seja ele individual ou coletivo, a origem do sentido (Passos, 2009, p. 2).

É importante que a formação continuada traga esses temas para serem problematizados, sobre diferentes concepções

*[...] de educação e também uma ausência de pensar a educação. E aí acho que essa ausência de pensar educação é o que compromete bastante as escolas. E acho que as coisas mais difíceis que a gente encontra, elas são parte disso. Porque: “ah, mas você está falando isso porque a professora é tradicional”. Então, uma professora tradicional que está fundamentada na prática dela e que está comprometida com a prática dela, ela está fazendo um trabalho incrível dentro do que ela acredita. Agora, tem professora, que tipo, é retrógrada, sei lá, nem sei do que que a gente vai chamar, sabe? Porque não consegue ao menos pensar a educação. Se eu estou na escola, eu acredito que eu preciso fazer isso. Para mim, a gente não se dispor a pensar qualquer coisa sobre educação, chega a ser uma aberração, assim, a gente se colocar como professor e não conseguir nem se questionar sobre, sabe? (Pesquisadora da Escola - AIEF22)*

Essas colocações foram um disparador para um exercício do pensamento que questiona o espaço escolar e como esse espaço tem discutido ou não a educação, como as práticas pedagógicas são distintas, e como a falta de exercício do pensamento tem possibilitado que “aberrações” aconteçam nesse espaço. Infelizmente, as professoras que estão na escola reproduzindo modos de ser docente que muitas vezes não têm a responsabilidade pedagógica com os “recém-chegados,” normalmente não participam de (de)formações, pois essas exigem

sair da “forma”, colocar sob suspeita os conhecimentos e justificar o que se faz e pensa na sala de aula.

A escola ainda é um espaço privilegiado de transmissão cultural. Silva (2016, p. 180) desenvolve um estudo sobre a

[...] potencialidade de pensar a virtude criadora da educação, proposta por Durkheim, da composição de uma escola unitária que lance mão de métodos ativos e que, ao mesmo tempo, valorize a tradição, explicitada por Gramsci, e de dimensionar a atitude conservadora que perfaz a escolarização e os perigos de um “pathos da novidade”, explicados por Arendt. Vale a pena ainda assinalar que, com esse conjunto de argumentos, não encontramos definições estáticas para a função da transmissão cultural, nem mesmo cristalizações para o delineamento dos conhecimentos a serem ensinados. Pelo contrário, valendo-nos da expressão arendtiana, sempre somos lembrados de que “o mundo é perecível” (Silva, 2016, p. 180).

A escola tem o potencial para ser esse espaço de discussão da educação, da tradição e do novo. De acordo com Arendt (2005), entramos no mundo como estranhos, estrangeiros, alienados que precisam ser inseridos na tradição. A responsabilidade de apresentar este mundo ao recém-chegado é colocada sobre o adulto. “Em Arendt a educação se relaciona ao nascimento, e o nascimento tem a forma de novidade, do acontecimento, do que se pode e não se pode reduzir a efeito, a projeto, do que tanto as relações de causa-efeito como projeto-resultado” (Larrosa, 2018, p. 152). A escola é o lugar que a criança faz a sua primeira entrada no mundo.

Ora, a escola não é, de modo algum, não o mundo, nem deve pretender sê-lo. A escola é antes a instituição que se interpõe entre o domínio privado do lar e o mundo, de forma a tornar possível a transição da família para o mundo. Não é a família, mas o Estado, quer dizer, o mundo público, que impõe a escolaridade. Desse modo, relativamente à criança, a escola representa de certa forma o mundo, ainda que não o seja verdadeiramente (Arendt, 2005, p. 31).

Uma escola que não pensa sobre educação pode perder seu caráter público e comum. Quando a educação não é discutida, ela é minimizada apenas a “[...] ‘uma questão de aprendizagem’, que as escolas são ‘lugares para aprender’, que as salas de aula são ‘comunidades de aprendizagem’, que o trabalho dos professores é ‘facilitar a aprendizagem dos alunos’ e que todos nós deveríamos nos tornar ‘aprendizes por toda a vida’” (Biesta, 2021, p. 1-2).

Considerando essa ausência do pensamento sobre a educação no contexto escolar, a (de)formação continuada poderia se constituir como um espaço para essa discussão, pois, “se a educação é uma questão de aprendizagem, e se tal aprendizagem deve prosseguir por toda a nossa vida, seria melhor fecharmos as escolas [...]” (Biesta, 2021, p. 1-2). Essa escola focada

nos resultados de aprendizagem não tem tempo para a (de)formação de seus professores e alunos, pois seu foco está em dar conta das suas demandas.

Para Larrosa (2018, p. 150), “[...] o que ocorre é que para pensar a educação [...] há de se pensar o que quer dizer transmissão, o que quer dizer renovação, o que quer dizer mundo e que quer dizer comum”. Nesse sentido, “o que está em crise [...] é a transmissão e a renovação do mundo comum. Mais ainda: o que está em crise é a existência mesma de um mundo comum que pudesse ser transmitido e renovado” (Larrosa, 2018, p. 150).

É possível pensar uma (de)formação continuada que retome a experiência de si como um modo de vida docente? Para Larrosa (2011, p. 45), se a experiência de si

[...] é histórica e culturalmente contingente, é também algo que deve ser transmitido e ser aprendido. Toda cultura deve transmitir um certo repertório de modos de experiência de si, e todo novo membro de uma cultura de aprender a ser pessoa em alguma das modalidades incluídas nesse repertório.

Nos AIEF, a palavra transmissão e ensino foram interditadas, por terem sido fortemente influenciadas pelo construtivismo e pelas pedagogias psi<sup>133</sup>, que reforçaram ainda mais a linguagem da aprendizagem, que esvazia a função do professor. De acordo com Varela (1999, p. 103-104),

[...] é como se as instituições escolares que funcionam com pedagogias psicológicas se afastassem nas primeiras etapas de formação da função explícita da transmissão de saberes, como se a paixão pelo conhecimento e a compreensão dos mundos da natureza e da cultura se vissem relegados ou quase excluídos em detrimento de um processo de formação de personalidades apenas encoberto mediante referências ao lúdico-tecnológico [...].

Esse foi um movimento problematizado pela Pesquisadora da Universidade 1:

*[...] mas também tem aquele professor que: “está tudo bom, meu querido, como está lindo, está bonito, beijinho para pá, pá, pá, pá, pá, pá”. Mas que não tem intencionalidade e nem responsabilidade pedagógica. Deixa tudo acontecer, uma mãezona que ama, que beija e não bota limite e não ensina nada. E quando chega no quarto ano, as criaturinhas não sabem nada. Porque não foi ensinado nada, não é? Então, gente, isso não é ensinar, isso é não ter a intencionalidade, porque daí conforme o vento eu toco: “Ah, hoje vamos assistir a um filme”, “Ah, hoje vamos fazer isso”, “Hoje vamos fazer aquilo”. Eu estou exagerando, mas isso é fruto de um momento que também a gente viveu com teorizações que foram entendidas de uma forma que não era bem assim, e que levaram o professor tradicional, por exemplo, que ensinava, a ter medo de dizer que ele era tradicional e deixar de fazer o que ele*

<sup>133</sup> Para um estudo mais aprofundado, Silva (1998, p. 7) desenvolve o argumento que “[...] no Brasil, os projetos educacionais, as reformas curriculares e os programas de treinamento e formação docente de administrações municipais lideradas pelos mais diversos partidos parecem ter sido homogeneizados por uma mesma pedagogia que se poderia chamar de psicocrítica: técnicas psi movidas por impulsos libertários”.

*sabia fazer bem, para seguir uma coisa que ele não sabia fazer. Daí não fez nada mais. Deixou a coisa andar [...].*

De acordo com Sommer (2004, p. 1),

[...] os últimos anos do século XX testemunharam a consolidação da pedagogia construtivista como o discurso dominante na educação escolar brasileira. Desde a escola básica, passando pelos cursos de formação de professores de nível médio, até a universidade, o que se constata é a hegemonia de um discurso pedagógico que toma como postulados alguns axiomas da psicologia genética de Jean Piaget e, especialmente, porções do pensamento da argentina Emília Ferreiro, a quem se atribui a descoberta do processo (psicogenético) de aquisição da língua escrita. Um contato mais estreito com professores e professoras da escola básica revela que seus conhecimentos acerca da epistemologia genética não vão muito além da capacidade de caracterizar os estágios de desenvolvimento [...].

Essas são algumas condições de possibilidade de afirmar “[...] que o construtivismo estaria funcionando como o regime de verdade da educação brasileira contemporânea, estabelecendo certas regras, sancionando alguns enunciados e interditando outros tantos, regulando as ações dos professores [...], na medida em que estabelece um campo de visibilidade e de dizibilidade acerca das coisas da sala de aula” (Sommer, 2004, p. 1). Quando se pensa na (de)formação continuada, esses discursos podem ser colocados sob suspeita, não com a busca de um saudosismo pedagógico ou de retorno ao que a pesquisadora da escola chamou de “*retrógradas*”. Algo importante para pontuar a responsabilidade pedagógica que estamos defendendo é pelo ensino, não uma responsabilização do professor, pois

[...] o professor é um ser humano que pensa e sente e, o mais importante, um profissional pensante. A real questão, no entanto, não é se o ensino importa; a real questão é como o ensino importa e para que o ensino importa. É em relação a essas questões que a discussão já se torna um pouco mais complicada, porque nos últimos anos o papel e a posição do ensino e do professor foram desafiados a partir de dois pontos de vista diferentes, mas em sentidos complementares. Um desenvolvimento diz respeito ao impacto do fortalecimento da linguagem e da “lógica” da aprendizagem na educação; outro tem deslocado a atenção do ensino e do professor para os estudantes e sua aprendizagem (Biesta, 2018, p. 22).

A (de)formação pode ser um espaço-tempo para desnaturalizar esses discursos sobre a aprendizagem, tanto na escola quanto na sua própria formação. Um espaço-tempo para pensar a responsabilidade pedagógica e um espaço onde os professores possam falar sobre palavras interditadas (ensino, transmissão, tradição) para problematizá-las, redescobri-las e ressignificá-las. Um espaço para fortalecer a função docente. De acordo com Biesta (2021, p. 7), a escola ainda pode ser um lugar

[...] onde propiciamos tempo e espaço à nova geração para que se encontre, para que encontre o mundo e trabalhe neste difícil desafio de tentar existir no e com o mundo de forma madura, ela realizará sua tarefa educacional e ao mesmo tempo contribuirá para o contínuo, infindável trabalho da democracia.

Para Masschelein e Simons (2014, p. 172-173),

[...] a professora, assim, sendo deste lugar chamado escola (localizada entre a família e o mundo), é, de um lado, alguém assumindo responsabilidade pelo mundo (ao re/apresentar o mundo quando ensina), uma responsabilidade que se funda em ser um (adulto) representativo desse mundo. Por outro lado, a professora “mais uma vez assume responsabilidade pela criança”, ou seja, pela chance de um novo começo.

Essa responsabilidade pela criança, uma responsabilidade pedagógica “[...] ou escolar dos professores não está (apenas) no fato de que são responsáveis pelo crescimento e desenvolvimento de jovens vidas. Ela também reside no fato de que *compartilham o mundo com elas*, em suas partes e particularidades” (Masschelein; Simons, 2013, p. 101).

Esta responsabilidade se traduz em duas tarefas: (1) o professor deve libertar a criança de todas as habilidades que atribuem uma função imediata; (2) o professor deve estimular o interesse dos alunos fora do âmbito individual, com interesses que ajudam a formar o que é partilhado entre nós e o mundo comum. Ao assumir essa responsabilidade pelo mundo, o professor também assume a responsabilidade com seus alunos. Se não o faz, “[...] significa deixar a geração mais jovem à sua própria sorte e privá-la da oportunidade de renovar o mundo” (Masschelein; Simons, 2013, p. 102).

Os autores, ao pensarem sobre o esmaecimento da responsabilidade pedagógica, também atribuem essa mudança ao processo de psychologização da Pedagogia. Eles defendem que “[...] o que ameaça o acontecimento escolar é a tendência a substituir o ensino por uma forma de orientação psicológica” (Masschelein; Simons, 2013, p. 126). Nesse sentido, “[...] é esperado que o professor desempenhe um papel tanto de professor quanto de psicólogo, substituindo a *responsabilidade pedagógica* pela prestação de cuidados terapêuticos” (Masschelein; Simons, 2013, p. 126-127, grifos meus).

As pesquisas desenvolvidas no GIPEDI auxiliaram-me a pensar de outros modos sobre a responsabilidade pedagógica. Os estudos realizados por Silva e Tomasel (2018, p. 111-112) explicitam as condições de possibilidade para esse processo de psychologização da Pedagogia, que está presente “[...] no exercício da docência, na escola, na formação inicial e na atuação profissional de professores(as), que, de diferentes formas, atentam para os processos educativos, para os processos de ensino e de aprendizagem”.

Esse processo também opera nos modos de ser e de agir dos professores, fazendo com que a “[...] responsabilidade pelo ensino passe a ocupar um lugar secundário, e a criança é colocada como centro do processo educativo, de modo que o ensino se restringe e se esmaece frente à aprendizagem” (Silva; Tomasel, 2018, p. 121). Concordo com as autoras ao assumir uma posição pelo ensino.

Não se trata, no entanto, de destruir ou abdicar da aprendizagem. Queremos, de outra maneira, assumir uma responsabilidade que é pedagógica, que é pelo ensino, pelo conteúdo e pela garantia de condução de processos educativos para que as crianças e jovens tenham condições de conhecer e de aprender (Silva; Tomasel, 2018, p. 123).

A responsabilidade pedagógica tem muito de cuidado de si e do outro. A condução é condição para educação e para a docência, é relação com o outro. De acordo com Nóvoa (2023, p. 41), “[...] é preciso dizer que a relação humana é insubstituível. É preciso dizer que os professores têm uma responsabilidade maior, a maior de todas: colocar a sua autoridade a serviço da liberdade dos alunos. ‘Nada substitui um professor’”.

Penso que a (de)formação pode ser esse espaço-tempo para hipercrítica, e para exercícios do pensamento, mas, para que isso possa acontecer, “[...] esse professor precisa estar inteiro, seguro e confiante, aspectos que se apresentam como desafios diante das tantas culpabilidades atribuídas a esse profissional nas ‘hesitações que a escola vive’” (Nóvoa, 2023, p. 41).

Na próxima seção, apresento a forma como as professoras pesquisadoras se transformaram, a partir dos experimentos e experiências no LABDOC-AIEF.

### 5.3.3 Sobre o bordado de si: *“todas nós nos transformamos”*

*[...] tudo o que vocês colocaram sobre parceria, reforça que é essa a ideia do LABDOC. Todas nós nos transformamos. Acho muito legal que a gente teve esse momento de compartilhar uma experiência, de falar: “olha, eu faço assim na minha escola. Será que na tua escola funciona assim?”* (Pesquisadora da Universidade 2).

Pensar em transformação é complexo, pois, como estamos trabalhando com (de)formação e experiência, isso pode ser problematizado de diferentes formas. Para Foucault (1994, p. 180), uma “[...] transformação se torna, ao mesmo tempo, muito urgente, muito difícil e, ainda assim, possível”. Algo que considero importante salientar são algumas ressalvas para pensar a experiência e a transformação. Segundo Oliveira (2015, p. 18, grifos meus),



[...] para tomar a formação como transformação é preciso compreender o *sujeito não como uma essência fixa ou acabada, mas como uma forma que se constitui historicamente e a partir de complexas relações que mantém consigo mesmo, com os outros e com a verdade* (Foucault, 2010). Outra ressalva ainda pode ser útil: a *transformação não é tratada aqui como algo associado a uma mudança positiva ou negativa, mas simplesmente como uma mudança*. Formação como transformação é a mudança da forma de ação do sujeito, em outras palavras, uma mudança nos modos de condução de si.

Nesse sentido, tomo a transformação a partir das narrativas e relatos de experiência das pesquisadoras para pensar a (de)formação continuada como forma de vida, entendendo que a “[...] formação como transformação é a mudança da forma de ação do sujeito, em outras palavras, uma mudança nos modos de condução de si” (Oliveira, 2015, p. 18).

Quando pensamos nesse movimento de transformação como mudança, sem um *a priori*, ou um juízo de valor, mas apenas como uma mudança, podemos entender a experiência, não a verdade, “[...] pois se alguma coisa nos anima a educar é a possibilidade de que esse ato de educação, essa experiência em gestos, nos permita libertar-nos de certas verdades, de modo a deixarmos de ser o que somos, para ser outra coisa para além do que vimos sendo” (Larrosa; Kohan, 2017, p. 5).

Desse modo, experiência<sup>134</sup> pode ser entendida como algo que passa por nós, nos toca, que acontece e que de alguma maneira nos (de)forma, quando realmente experimentamos algo, isso pode causar transformações na forma como pensamos e agimos. Diferentemente dessas formações aligeiradas que têm sido oferecidas, percebemos que

[...] depois de assistir a uma aula ou a uma conferência, depois de ter lido um livro ou uma informação, depois de ter feito uma viagem ou de ter visitado uma escola, podemos dizer que sabemos coisas que antes não sabíamos, que temos mais informação sobre alguma coisa; mas, ao mesmo tempo, podemos dizer também que nada nos aconteceu, que nada nos tocou, que com tudo o que aprendemos nada nos sucedeu ou nos aconteceu (Larrosa, 2002, p. 22).

Os discursos dos professores podem se aproximar de uma necessidade constante de informação ou inovação. A palavra escolhida pela Pesquisadora da Escola - AIEF20 foi “saber”:

[...] *saber que todas sempre estamos no mesmo caminho, procurando por inovação. Todos e não só você, em certos momentos se faz a pergunta “Tá, e agora?”. O que mais vou fazer para ampliar o conhecimento? Como inovar? Poder ter essa partilha*

<sup>134</sup> “[...] a palavra experiência. Poderíamos dizer, de início, que a experiência é, em espanhol, ‘o que nos passa’. Em português se diria que a experiência é ‘o que nos acontece’; em francês a experiência seria ‘ce que nous arrive’; em italiano, ‘quello che nos succede’ ou ‘quello che nos accade’; em inglês, ‘that what is happening to us’; em alemão, ‘was mir passiert’” (Larrosa, 2002, p. 21).

*entre profissionais do ramo e se dar conta que não estamos sozinhos, e que é partilhando conhecimentos, ideias e vivências que podemos melhorar e progredir.*

Podemos ver movimentos pela busca de conhecimento, da busca de um lugar de pertencimento e identificação, onde não se sintam sozinhas, nas suas inquietações sobre a docência e seus modos de ser docente.

De acordo com Larrosa (2018, p. 21), podemos também pensar a experiência “[...] não a partir da distinção entre o sujeito e o objeto, mas a partir do estar-no-mundo como primeira unidade existencial”. O autor, em seu trabalho mais recente, faz um deslocamento pedagógico “[...] da ideia de experiência (como transformação do sujeito), a ideia de exercício (como atenção ao mundo)” (Larrosa, 2018, p. 181). Esse deslocamento é justificado pelas mudanças no contemporâneo

[...] porque o que está se desvanecendo nas instituições contemporâneas de educação não é o sujeito (esse nunca tem sido tão forte, tão protagonista, tão lisonjeado), nem a transformação do sujeito (o sujeito flexível, adaptável, maleável, transformável e, logicamente criativo e inovador, implícito nas lógicas do aprender a aprender e da aprendizagem contínua e permanente), o que se desvanece, repito, é o mundo, e sobretudo, o mundo comum, o mundo compartilhado (Larrosa, 2018, p. 181).

Mesmo com todas essas especificidades do sujeito contemporâneo, ainda reforço os diversos sentidos da experiência e da transformação. De acordo com Oliveira (2015, p. 17), o conceito de experiência é múltiplo, mas, se analisarmos o sentido da palavra transformação “[...] a partir do prefixo trans, de origem grega, que significa movimento para além de, ou ainda, mudança, é possível compreender a transformação como as possibilidades, os meios, os caminhos, de que o sujeito dispõe e nos quais é levado a mudar sua forma”.

Nesta pesquisa aponto a possibilidade de pensar a (de)formação continuada como forma de vida docente e isso pode transformar o sujeito que aceita o desafio de pensar de outros modos a sua formação, pois essa “[...] transformação implica investimentos que possibilitam um agir sobre si mesmo para mudar sua forma de ser e conduzir-se” (Oliveira, 2015, p. 17).

No laboratório tivemos muitos momentos de compartilhamento, em que as pesquisadoras da escola partilharam dificuldades em suas salas de aula e se ajudaram mutuamente, dando sugestões de como fazem em suas salas de aulas e de como isso poderia ser adaptado em outros contextos. Isso foi muito potente, pois possibilitou a sistematização de saberes e formas de ensinar, que muitas vezes ficam apenas restritos às quatro paredes da sala de aula. Um espaço para dizer “*olha, eu faço assim na minha escola. Será que na tua escola funciona assim?*” (Pesquisadora da Universidade 2). As técnicas de si, que mobilizamos no

laboratório, “[...] permitem aos indivíduos efetuarem, sozinhos ou com a ajuda de outros, um certo número de operações sobre seus corpos e suas almas, seus pensamentos, suas condutas, seus modos de ser, de transformarem-se a fim de atender um certo estado de felicidade, de pureza, de sabedoria, de perfeição ou de imortalidade” (Foucault, 1994, p. 2).

A reflexão, a escrita e a sistematização de saberes mobilizaram nas pesquisadoras da escola uma outra relação com o que fazem em suas salas de aula:

*[...] eu tenho muita dificuldade de sistematizar as coisas que eu faço, assim. E quando eu consigo parar para escrever, sei lá, uma postagem no Facebook, assim, eu consigo ver a riqueza das coisas. E aí, agora, eu comecei semana passada, eu mandei uma foto da atividade para as famílias e escrevi: “A gente fez tal coisa”. E aí eu fiz vários dias isso, e aí eu fui me dando conta, assim, do quanto que tipo, umas simples três linhas no WhatsApp, do quanto eu consigo me dar conta do que a gente fez. Eu fiz um trabalho na semana passada com eles que foi muito bacana, nessa questão do amor, assim, do conto do livro, e eles produziram umas coisas incríveis, assim, que eu nem estava esperando tanto. E dava para escrever muito sobre isso. Mas, claro, eu já tinha que preparar a aula de amanhã (Pesquisadora da Escola - AIEF22).*

Esse movimento é tão importante para sistematizar a potência do que se faz na escola, e a (de)formação continuada pode ser esse espaço-tempo potencial para isso, pois a rotina, muitas vezes, desgastante e acelerada dos professores impossibilita esses exercícios tão potentes. E eles acabam apenas dando conta do “fazer”, das demandas da sala de aula e da escola, em um tipo de “tarefismo pedagógico”, que muitas vezes possibilita um espaço-tempo para o exercício do pensamento. De acordo com Gatti (2016, p. 169),

*[...] diversos estudos (Tardif, 2002; Tardif, Lessard e Gauthier, 2001; Tardif e Lessard, 2005; Perrenoud, 2001) abordam os saberes inerentes à docência e as competências necessárias ao seu exercício como elemento de afirmação profissional dos professores, enfatizando a importância dos saberes experienciais produzidos no exercício da docência e destacando a socialização e a identificação profissional desenvolvidas nos espaços e situações de trabalho, a partir de uma base de conhecimentos, saberes e valores adquiridos pré-serviço. Tardif (2002, p.36) coloca estes saberes como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais.*

Esses saberes, muitas vezes, por não serem sistematizados, não são valorizados ou são considerados menores que os saberes considerados acadêmicos. De acordo com Lopes (2019, p. 27),

*[...] a dimensão dos saberes da prática pedagógica tem sido menosprezada de forma crescente na Modernidade, talvez pelo fato de tais saberes nunca se configurarem em conhecimentos sistematizados e passíveis de serem ensinados em escala mais abrangente que o espaço de exercício do próprio ofício.*

Segundo Marin-Diaz (2015, p. 24),

[...] los saberes en su mayoría son independientes de la ciencia: ‘no son ni su esbozo histórico, ni su reverso vivido’ (Foucault, 1987, p. 307); ellos proceden de los modos de vivir de individuos y colectividades, y no todos deben alcanzar umbrales de epistemologización y cientificidad que los lleven a formalizarse como saberes de conocimiento<sup>135</sup>. [Esses saberes] [...] pasarían umbrales de formalización que no están vinculados con su epistemologización o su cientificidad, pero sí con las formas de valoración y los modos de relacionarse consigo mismo (umbral ético), con los otros (umbral político) y con el mundo (umbral estético).

Essa seria uma possibilidade de mobilizar o cuidado de si e o engajamento na (de)formação continuada em laboratório. Para Lopes (2019, p. 26),

[...] se o engajamento traz o comprometimento ético em transformar um ato de repetição em criação do novo, a capacidade de condução traz o desejo de cada indivíduo em aceitar e querer ser conduzido. Saberes da experiência e confiança são condições necessárias para uma aula-oficina.

Nesse processo, como as pesquisadoras sistematizaram, compartilharam e significaram suas experiências no LABDOC-AIEF? No primeiro encontro presencial, propusemos uma atividade em que todas deveriam escrever um pequeno relato, a partir das palavras do Bordado de si, que haviam sido compartilhadas no *Moodle* nos encontros anteriores. Essa dinâmica foi muito interessante e proporcionou discussões sobre como cada uma viveu e experienciou cada encontro.

No Quadro 40, podemos perceber o processo de transformação vivenciado pelas pesquisadoras no decorrer no LABDOC-AIEF.

#### Quadro 40 - Sobre o bordado de si: “*todas nós nos transformamos*”

**Pesquisadora da Universidade 3:** Tá, então agora, para hoje, assim, o que que a gente pensou? Lembram o nosso bordado de si lá no *Moodle*, que vocês escrevem uma memória depois do encontro? A gente selecionou, aqui, algumas palavras que vocês colocaram lá no bordado de si, para que vocês peguem, cada uma pode pegar duas folhas e pensar, refletir sobre as palavras, refletir sobre os nossos encontros e aí escrever, fazer uma escrita livre. Pode ser uma narrativa, pode ser uma poesia, algo assim dos nossos encontros, da nossa formação e da trajetória de cada uma. Não precisa ser algo muito extenso, não é?

**Pesquisadora da Universidade 2:** Tipo como a gente coloca lá no *Moodle*. Uma palavra e um bordado de si.

**Pesquisadora da Escola 3:** É. E daí a ideia, depois vocês podem sistematizar lá no *Moodle*, mas também pensar em uma palavra do encontro de hoje.

(Faz a entrega das folhas para cada participante com 15 minutos para a escrita).

Quem gostaria de iniciar, então?

**Pesquisadora da Escola - AIEF22:** Pode ser eu. Eu peguei as palavras **perceber e narrar experiências**.

<sup>135</sup> “[...] saberes em sua maioria são independentes da ciência: ‘não são nem seu esboço histórico, nem seu passado vivido’ (Foucault, 1987, p. 307); eles procedem os modos de viver de indivíduos e coletividades, e nem todos devem alcançar umbrais de epistemologização e cientificidade que os levem a formalizar-se como saberes de conhecimento”.

Na potência do encontro  
 Narrar experiências  
 Olhar atento  
 Coração aberto  
 Na potência do encontro  
 Perceber as possibilidades  
 Observar o contexto  
 Ampliar os horizontes  
 Na potência do encontro  
 A partilha  
 A troca  
 Falar das bonitezas  
 Abraçar as fragilidades  
 Na potência do encontro  
 Se nutrir  
 Se fortalecer  
 Se sentir viva  
 Se saber capaz  
 Na potência do encontro  
 Florescer.

**Pesquisadora da Escola - AIEF3:** Minha palavra foi **vínculo**. Os vínculos constituídos a partir das relações potencializam a construção de diferentes conhecimentos, que devem ser compartilhados em diferentes espaços da educação.

A educação é potencializada quando os vínculos são fortalecidos, pois não há aprendizagens sem relações: individuais, coletivas, com o tempo e espaço.

Compartilhar saberes é essencial para a construção dos saberes e conhecimentos.

**Pesquisadora da Escola - AIEF20:** Peguei a palavra **saber**. Saber, em que todas sempre estamos no mesmo caminho, procurando por inovação. Todos e não só você, em certos momentos se faz a pergunta “Tá, e agora?”. O que mais vou fazer para ampliar o conhecimento. Como inovar. Poder ter essa partilha entre profissionais do ramo e se dar conta que não estamos sozinhos, e que é partilhando conhecimentos, ideias e vivências que podemos melhorar e progredir.

**Pesquisadora da Universidade 2:** [falha no áudio] tudo o que vocês **colocaram sobre parceria, reforça que é essa a ideia do LABDOC. Todas nós nos transformamos. Acho muito legal que a gente teve esse momento de compartilhar uma experiência, de falar: “Olha, eu faço assim na minha escola. Será que na tua escola funciona assim?”** [...]. Como a Pesquisadora da Escola - AIEF20 nos trouxe sua dificuldade em que alguns de seus alunos usassem o caderno, e nós ajudamos com ideias.

**Pesquisadora da Escola - AIEF20:** Sim. Eu levei folhas de atividades impressas e pedi para copiar da folha para o caderno. Não copiar do quadro. Fiz uma aula que eles tiveram que copiar digitando no Chromebook. Que daí eu salvei no Drive. A questão é só que eu achei que tinha um *porém*, **me perguntei por que que eles não queriam fazer**. Mas é deles mesmo, eles não gostam. Porque não são crianças assim, que às vezes a gente acha que “ah, não copiam porque não são alfabetizados” ou coisa assim. E não. Eles são alfabetizados. É que eles não gostam de copiar mesmo. Quando eu trouxe propostas diferentes, principalmente da cópia do Chromebook, eles gostaram bastante. **Eu procurei também trazer umas coisas a mais. É uma turma com vinte e cinco, eu tenho três planos, por causa deles. E daí se eles já não gostam de copiar, eu não vou passar aquele monte de coisa para eles copiarem, não é?**

**Pesquisadora da Universidade 2:** E a ideia do LABDOC é que a gente possa fazer isso: “**Olha, tem uma situação que eu estou vivendo, que eu não sei bem como fazer, gostaria de uma ajuda, como vocês fazem, gostaria de um texto sobre isso**”. A gente tem esse grupo, que agora é um grupo que realmente quer fazer isso, e a gente tem esse apoio e essa parceria.

**Pesquisadora da Universidade 3:** Três escolas diferentes, o quanto vocês podem multiplicar isso nas escolas de vocês, com as colegas de vocês.

**Pesquisadora da Escola - AIEF22:** **Eu tenho muita dificuldade de sistematizar as coisas que eu faço**, assim. E quando eu consigo parar para escrever, sei lá, uma postagem no Facebook, assim, **eu consigo ver a riqueza das coisas**. E aí agora, eu comecei semana passada, eu mandei uma foto da atividade para as famílias e escrevi: “A gente fez tal coisa”. E aí eu fiz vários dias isso, **e aí eu fui me dando conta, assim, do quanto que tipo, umas simples três linhas no WhatsApp, do quanto eu consigo me dar conta do que a gente fez**.

Eu fiz um trabalho na semana passada com eles que foi muito bacana, nessa questão do amor, assim, do conto do livro, e **eles produziram umas coisas incríveis assim, que eu nem estava esperando tanto. E dava para escrever muito sobre isso. Mas, claro, eu já tinha que preparar a aula de amanhã**.

A Pesquisadora da Escola - AIEF3 escolheu a palavra vínculo e apresenta que

*os vínculos constituídos a partir das relações potencializam a construção de diferentes conhecimentos, que devem ser compartilhados em diferentes espaços da educação. [...] Compartilhar saberes é essencial para a construção dos saberes e conhecimentos.*

Esses vínculos de confiança fazem com que elas se sintam encorajadas a compartilharem e sistematizarem seus saberes e conhecimentos, para que eles possam *alcançar diferentes espaços da educação*.

Essa mudança na (de)formação continuada poderia colocar sob suspeita os discursos dicotômicos que a teoria está na universidade e a prática está na escola. Isso porque “[...] os saberes da experiência, na grande maioria das vezes, não são valorizados e desaparecem sem terem se tornado conhecidos” (Lopes, 2017, p. 29). Por esse motivo, fizemos vários exercícios do pensamento e experimentos que tinham leitura, escrita e exposição como foco, pois ainda são poucos os movimentos que buscam a valorização e sistematização do que se faz na escola.

A falta de espaço e de entendimento, por parte dos setores pedagógicos nas instituições dos diferentes níveis de ensino, da importância de conduzir os professores na transformação de suas experiências empíricas em conhecimentos capazes de serem reproduzidos por outros não permite que ‘seja concluído um circuito formativo pedagógico’ (Lopes, 2017, p. 29).

Esse circuito “[...] é um roteiro criado para *desnaturalizar, problematizar e sistematizar* um conjunto de práticas repetitivas, criativas e artesanais, desenvolvidas pelo professor em coautoria com os alunos, seguindo uma dada sequência de ações condutivas para um ideal posto de chegada” (Lopes, 2019, p. 32).

A partir das análises, pude perceber, nas Pesquisadoras da Universidade e da Escola que aceitaram o desafio de construir um laboratório de docência, e se (de)formar nesse processo, que elas fizeram movimentos para essas três características do circuito formativo pedagógico de *desnaturalizar* (as verdades cristalizadas na cultura formativa), *problematizar* (as suas formas de ser docente – ensinar e aprender) e *sistematizar* (tempo-espaço para leitura, escrita, exposição e sistematização de seus saberes e não saberes). Essas experiências, exercícios e experimentos culminaram em uma escrita coletiva, a partir dos relatos de experiência individuais, que serão publicados em dois capítulos do livro do LABDOC.

De acordo com Foucault (2004, p. 213), “[...] há também diferentes possibilidades nas formas de ‘elaboração’ do trabalho ético realizado sobre si mesmo, não apenas para tornar seu comportamento conforme uma regra dada, mas sim para tentar transformar a si mesmo em

sujeito moral de sua conduta”. Por esse motivo, reitero que “A escrita, a leitura e a escuta são técnicas de si importantes para a ascese, para a elaboração desse trabalho ético” (Oliveira, 2015, p. 137).

As palavras da Pesquisadora da Escola - AIEF22, que, a meu ver, tem muito de poesia, sistematizam sua percepção de cada encontro, narrando a potência do encontro, conforme apresento no Quadro 41.

Quadro 41 - Percepção da Pesquisadora da Escola - AIEF22 sobre os encontros

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| na potência do encontro<br>narrar experiências<br>olhar atento<br>coração aberto<br>na potência do encontro<br>perceber as possibilidades<br>observar o contexto<br>ampliar os horizontes<br>na potência do encontro<br>a partilha<br>a troca<br>falar das bonitezas<br>abraçar as fragilidades<br>na potência do encontro<br>se nutrir<br>se fortalecer<br>se sentir viva<br>se saber capaz<br>na potência do encontro<br>florescer |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

Fonte: Material de pesquisa (LABDOC-AIEF, 2023).

Essa é a potência de se pensar as (de)formações e docência como encontros pedagógicos. Um espaço-tempo para narrar-se a si mesmo, expor-se, para partilhar experiências, para ter atenção ao que se fala e faz, momento de abertura para o outro e outras possibilidades de aprender e ensinar, de desentocar o pensamento, de desnaturalizar verdades, de observar o contexto em que se exerce a docência, de entender que não há receitas prontas, de ampliar seus repertórios. Em especial, um espaço-tempo para se relacionar consigo mesmo e com o outro na partilha, na troca, nas bonitezas, no acolhimento das fragilidades, no fortalecimento da profissão, no momento separado para formação e estudo, como um alimento para a docência.

Trata-se de um tempo-espaço artesanal, de fazer e pensar. Sennett (2009, p. 31) explica que, “[...] em seus patamares mais elevados, a técnica deixa de ser uma atividade mecânica; as



peessoas são capazes de sentir plenamente e pensar profundamente o que estão fazendo quando o fazem bem. É no nível da mestria [...] que se manifestam os problemas éticos do artesanato”.

Um espaço-tempo para “*se sentir viva; se saber capaz; florescer*”. Uma suspensão de um tempo de apenas cumprir tarefas, de apenas reproduzir, de voltar a ver a potência do que se faz na escola, de voltar a creditar que “*A educação é potencializada quando os vínculos são fortalecidos, pois não há aprendizagens sem relações: individuais, coletivas, com o tempo e espaço*” (Pesquisadora da Escola - AIEF22). De acordo com Oliveira (2015, p. 19),

[...] o processo de constituição de si, de subjetivação, embora num primeiro momento pareça individual, se dá no âmbito das relações. É na relação com o outro e no encontro com as diferenças desse outro, numa espécie de embate, de jogo de tensões que esse encontro proporciona, que se potencializam as possibilidades de transformação de si mesmo.

É a partir dessas relações do sujeito consigo mesmo e com os outros, produzidas pelos experimentos, exercícios e experiências do LABDOC, a partir das narrativas, silêncios, questionamentos das pesquisadoras (universidade e escola) que pude analisar nesses encontros as possibilidades ou não de transformação de si mesmo. A partir de inspirações nas técnicas de si, entendendo-as como “[...] certos modos de educação e de transformação dos indivíduos, na medida em que se trata não somente, evidentemente, de adquirir certas aptidões, mas também de adquirir certas atitudes” (Foucault, 1994, p. 2).

No momento de experiência coformativa, apresentado no Quadro 42, temos o relato da atividade do último encontro presencial do LABDOC-AIEF, onde as pesquisadoras compartilharam as folhas bordadas com a palavra que marcou a sua experiência no laboratório.

Quadro 42 - Sobre o bordado de si: “*que é de desacomodar [...] é tentar nos tornar algo que a gente não é ainda. Tentar se deformar*”

**Pesquisadora da Universidade 3:** E a minha foi partilha. Primeiro eu fiz travessia, pensando exatamente nesse nosso percurso. Que é de desacomodar como a Pesquisadora da Universidade 2 falou, e que é tentar nos tornar algo que a gente não é ainda. Tentar se deformar. E aí depois fiz partilha porque essa daqui eu fui tentar fazer umas flores, deu errado, eu pensei: não, eu vou fazer partilha agora. Porque para mim foi isso. Eu me formei no ano passado, e aprender com vocês foi muito significativo, eu que ainda não atuo nos anos iniciais, mas quero muito. Foi muito bom partilhar com vocês duas.

**Pesquisadora da Universidade 4:** Essa é a minha. A minha também é (de)formação. Eu escolhi essa palavra porque é um conceito em que eu estou trabalhando agora no meu recorte de pesquisa na IC, e acho que é uma coisa que faz parte justamente do LABDOC. Que é um dos conceitos, que andam junto com a coformação. Acho que foi um dos conceitos que eu mais achei, superinteressante e profundo. E aí eu até anotei assim: Por que (de)formação? Eu coloquei que deformar seria para transformar quem a gente é. Então é justamente por isso que eu escolhi essa palavra.

**Pesquisadora da Escola - AIEF22:** E eu estava bordando a palavra trajeto formativo e tinha escolhido já ela antes. Pensando naquilo que vai nos modificando, que a nossa trajetória de formação desde lá da

graduação, desde a formação inicial até para sempre, é o que vai nos constituindo. E pensando no que acontece na formação que ela vai virando, que ela vai conduzindo as pessoas para um lugar ou para outro.

**Pesquisadora da Universidade 2:** Agora tu falando, eu estou escrevendo sobre formação continuada. E pensando sobre formação continuada, o **quanto é difícil a desafiar os professores a um outro tipo de formação?** Não é só ficar sentada em frente a um computador e assistir, ou ganhar o certificado, ou coisa mais aligeirada para ganhar horas. **É porque tu estás construindo um trajeto formativo, não é? Então tu tens que ter uma responsabilidade com a tua formação para que isso aconteça, porque senão é só uma coisa para dizer:** “Ah, vou fazer porque eu tenho que ter mais horas para cumprir.”

**Pesquisadora da Escola - AIEF22:** *isso é autoformação, e eu vejo o conceito de autoformar, eu não sei se é autoformar, mas é uma perspectiva de um livro chamado Ensinando a transgredir, da Bell Hooks. E aí no livro e ela falavam desse exercício da autoformação. E aí pensando que a reflexão sobre a prática, dependendo de como ela acontece, pode ser uma formação, e que a prática em si só não é. E aí o que acontece se não tem uma vontade? Como que tu tocas as pessoas se não tem uma vontade? Se não tem um desejo.*

**Pesquisadora da Universidade 2:** Por N motivos, não é, Pesquisadora da Escola - AIEF22? **Eu sempre penso que a gente parte de um lugar, que a gente sabe que esse é o terceiro turno dos professores, a gente não pode ignorar também. Tipo:** “Aí, não quero ir fazer formação”. Muitos é o seu terceiro turno de trabalho, ou tem família em casa, tem outras demandas. Mas vai muito dessa ideia de: **o que que é importante para esse momento da minha formação? Eu tenho trabalhado com o conceito de cuidado de si, que é uma ideia da importância de você cuidar de si para poder cuidar do outro. Então não é negar o cuidado do outro, mas a gente precisa investir numa formação da nossa docência, da forma como a gente está ensinando para poder ensinar melhor o outro. Para poder cuidar do outro.**

**Pesquisadora da Universidade 3:** *De fazer com que esse outro também cuide de si mesmo, também pense na sua formação lá na escola. Não é só o professor que precisa fazer esse exercício de cuidar de si mesmo, não é? O aluno também.*

**Pesquisadora da Escola - AIEF22:** *É, tipo, se eu preciso priorizar fazer exercício físico para cuidar da minha saúde física, não é? E o que que eu tenho que fazer para cuidar da minha saúde profissional? E a minha saúde profissional não é só o meu trabalho em si. O trabalho em si não é só eu gastar minha força de trabalho lá. Mas é como que eu alimento a minha força de trabalho? Não sei se fez sentido.*

**Pesquisadora da Universidade 3:** Sim.

**Pesquisadora da Universidade 2:** Sim, faz todo sentido.

**Pesquisadora da Escola - AIEF22:** Assim, como eu tenho que alimentar o meu corpo de alguma forma, eu também tenho que alimentar a minha docência.

**Pesquisadora da Universidade 2:** Agora pensando no cuidado de si, que é um conceito que a gente está trabalhando. Tem os exercícios, não é? **Como você estava falando do exercício do corpo, tem exercícios, que se chamam exercícios espirituais no sentido da tua mente. De como tu trabalha isso. Então também é preciso exercitar isso, porque se a gente for parar de formar, de buscar formação, e não simplesmente porque é exigido, mas porque a gente precisa, a gente não comunica mais com os alunos. E se a gente não acha importante, eles também não vão achar interessante. Então se tu não estiver leve no teu dia a dia não tem como.**

**Pesquisadora da Escola - AIEF3:** Eu sempre procuro fazer isso no meu cotidiano. Não é fácil, à docência não é fácil. Mas se tu não estiveres leve e te permitindo muitas coisas, tu vais para aquele espaço carregando muitas coisas negativas e tu acaba odiando aquilo lá, e a gente vê muito isso, assim. **Então eu sempre fico refletindo sobre isso, assim. Eu tenho que estar ali, tenho que estar leve, tenho que estar tranquila. Tem que estar entendendo o meu papel naquele espaço da escola, não é?**

**Pesquisadora da Universidade 3:** **Que tem que estar inteira naquele espaço.**

**Pesquisadora da Escola - AIEF3:** **Tu tens que estar inteira naquele espaço.** Então, tipo assim, eles não merecem que eu leve tudo para lá, se eu estou cheia de problema, eles não merecem que eu leve isso. Eu acho que essa reflexão que a gente deve fazer cotidianamente. Em todos os espaços que a gente ocupa.

**Pesquisadora da Universidade 2:** **E a gente trabalha com gente, não é? Se tu trabalhares no computador, com papel, com livro é muito diferente de tu estar formando gente. É uma responsabilidade pedagógica, mas uma responsabilidade formativa também com aquelas pessoas. Por isso que eu achei bem interessante a questão da analogia com a folha, que é muito delicado o que a gente faz, à docência delicada. Qualquer coisa quebra, qualquer coisa o buracozinho do pontilhado já fica grande, ou a mão é muito pesada e rasga a folha. Então é um exercício, porque se a gente continuar fazendo o bordado em folha, mesmo eu que que não sou muito boa nisso, eu posso me aperfeiçoar.**

(Participantes elogiam a folha bordada pela pesquisadora)

Mas pensando em formação, **quanto mais a gente se molda, mais a gente vai aperfeiçoando o nosso trabalho. Nesse sentido de trabalhar sobre si mesmo. Trazer sobre si mesma a formação que**

**participamos, mais a gente vai fazer esse traço mais delicado, de não precisar fazer duzentas mil vezes para ficar bom, vamos pegando a prática.**

**Pesquisadora da Escola - AIEF3:** E se a gente não **estiver aberto, nada, nada, nada vai satisfazer**. Tem que se abrir. Esses dias nós estávamos juntos, o pessoal da escola, as estagiárias, e daí uma prof. disse que os estagiários iam fazer uma formação da SMED, daí ela: **“Aí, lá vai vocês para essa bobajada, não sei o que”**. Aí eu falei uma das nossas pautas sempre foi a formação continuada, a gente não pode deixar de lado isso”. Bah, eu intervi na hora, assim, a guria tri sedenta, não é? Daí eu disse, assim: **“Tu podes ir lá e achar a pior coisa que foi, mas tu vais lá e tu vai ter um aprendizado. Pode ser ruim, mas com certeza a formação é importante”**. Eu penso assim **“nossa, a colega tá começando, a gente tem que incentivar”**. [...].

**Pesquisadora da Universidade 3:** E como esse espaço pode ser desmotivador, não é? A pesquisadora da universidade 4 sempre conta algumas situações que ela vive, assim, sendo estagiária. Se você quiser falar alguma delas. Que, não é, perde a vontade de estar lá. Para que que eu vou ir à formação se a profe também não vai, não é?

**Pesquisadora da Universidade 2:** Ou se minimiza: **“A formação não dá em nada, não tem nada a ver com o que a gente faz aqui na escola”**.

**Pesquisadora da Universidade 3:** **Por que que eu vou pensar? Me debruçar sobre o planejamento.**

**Pesquisadora da Escola - AIEF22:** É, porque no magistério a gente não fazia nada, não é nada contra o magistério e tal, mas eu tenho um leve preconceito. **No magistério cada uma levava um plano e apresentava para as colegas e a gente saía dar aula com um monte de plano pronto**. O meu ranço do magistério vem da faculdade, então não tem a ver com a prática em si. Mas tipo, ouvi uma colega falando hoje, sabe? De que a relevância dela do magistério é porque elas tinham vários planos de aula prontos.

**Pesquisadora da Escola - AIEF3:** Sem contextualizar.

**Pesquisadora da Universidade 3:** **Eu não vejo problema de um professor trocar com o outro experiências. Que é o que a gente está fazendo aqui. A gente trouxe vocês aqui para um exercício de dizer: “Olha como eu faço lá na minha escola”**. Não é para transpor na turma da Pesquisadora da Escola - AIEF3 igualzinho. A própria Pesquisadora da Escola - AIEF20 falou que se inspirou no teu circuito formativo na alfabetização. Então, isso é legal, **só que daí quando a gente propõe algo nesse formato, de tipo: “Ah, os saberes da escola”, “Ah, não, porque daí vocês querem que a gente fale. Eu não quero falar”**. Sabe? **Então tem um desacomodar que também não é fácil, não é? E uma cultura passiva de formação. A gente vem de uma cultura que a gente vai em palestra, assiste e vai embora.**

Fonte: Material de pesquisa (encontro presencial LABDOC-AIEF, 2023).

Na Fotografia 1, podemos observar o processo de exposição das folhas bordadas, da palavra escolhida, dos processos vivenciados por cada pesquisadora de maneira individual e coletiva, de suas (de)formações. Essa articulação com o bordado de si e do bordado em folhas secas demonstrou a importância da arte na formação docente, como reforçam Capra e Loponte (2016, p. 3-4), “o que a arte oferece aos professores passa por associar ciência à emoção e à criatividade, unir técnica à cooperação, superar o argumento técnico na docência, contribuir com o fazer a passagem da técnica para a reflexão sobre a realidade [...]”.

Nas palavras bordadas pelas pesquisadoras, era perceptível a forma como cada uma experienciou os encontros, as propostas e os experimentos do LABDOC-AIEF. As palavras foram: *partilha*, *travessia*, e *trajeto formativo* e duas folhas foram bordadas com a palavra *(de)formação*. Neste dia colocamos sobre a mesa, folhas bordadas, palavras, anotações, livros e principalmente nos encontramos para partilhar, para nos expormos, para mostrarmos o nosso “bordado de si”, para aprendermos umas com as outras.

Fotografia 1 - Colocar sobre a mesa: bordado de si



Fonte: Material do último encontro presencial do LABDOC-AIEF (2023).

Esse caminho permitiu desacomodar e buscar nos tornarmos algo que ainda não somos, isso é (de)formar. Essa (de)formação entendida como uma atitude “*para transformar quem a gente é*” (Pesquisadora da Universidade 4). Esse exercício de transformação pode ser entendido como

[...] um exercício de inflexão de si sobre si mesmo que necessita ser feito durante toda a existência. Não apenas para a formação e prática política, [...] mas para a transformação que precisa vir de uma atitude em relação a si mesmo, que depende de nós e do que nos atravessa, de deslocamentos contínuos de nós mesmos nessa vida [...] (Vier; Schuler, 2022, p. 307).

Segundo Paraíso (2009, p. 290), a experiência para Foucault (1994)

[...] é tentar atingir um certo ponto da vida que seja o mais próximo possível do “invivível”. Isso requer um máximo de intensidade e ao mesmo tempo de impossibilidade. A experiência não é apreendida para ser repetida, passivamente transmitida. Ela acontece para recriar, potencializar outras vivências, outras diferenças. Aprender com a experiência é, sobretudo, fazer daquilo que não somos, mas poderíamos ser, parte integrante de nosso mundo.

Essas vivências e experiências vão compondo o trajeto formativo dessas pesquisadoras, e foi pensado, a partir daquilo

[...] que vai nos modificando, que é a nossa trajetória de formação desde lá da graduação, desde a formação inicial até para sempre, é o que vai nos constituindo. E pensando no que acontece na formação que ela vai virando, que ela vai conduzindo as pessoas para um lugar ou para outro (Pesquisadora da Escola - AIEF22).

Esse seria um trajeto que poderia levar a uma formação voltada para a experiência, essa experiência pensada a partir da “[...] possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm” (Larrosa, 2002, p. 24).

A formação inicial e continuada tem cada vez mais sido realizada num ritmo acelerado, com propostas simplificadas, currículos adaptados e em um entendimento de “correr contra o tempo”. Isso se distancia de uma interrupção nessa lógica de aceleração para pensar em um tempo artesanal, no qual o professor pesquisador pode ser visto como artesão, e tem tempo para “[...] se concentrar em fazer bem suas tarefas por amor ao trabalho bem-feito”.

Nesse sentido, “[...] toda atividade artesã se fundamenta em alguma destreza técnica desenvolvida em um alto grau” (Sennett, 2013, p. 13). Essa lógica acelerada é “[...] uma das condições para o surgimento constante de alterações e reformas, [que] não permitem nem a apropriação das antigas habilidades, nem a aquisição de novas, não permite a constituição do pensamento tácito cuja aprendizagem requer tempo” (Sá, 2020, p. 529).

Para Sennett, “[...] a habilidade para ser aprendida precisa de treino, mas a tecnologia moderna não deixa tempo para esse treino lento e repetitivo; precisa de ver, mais do que de explicações, mas a tecnologia moderna explica; precisa de perder tempo, mas a tecnologia moderna quer rapidez” (Sá, 2020, p. 529). Esse seria um dos motivos para o que Sennett chama de deterioração mental, quando a cabeça e a mão se separam (Sá, 2020).

Dessa forma, só podemos pensar em uma (de)formação como forma de vida docente quando a formação e as experiências puderem andar juntas, formações com mais tempo, tanto para os encontros como para os experimentos em sala de aula, um tempo maior para aprender com o outro, e isso requer um outro tipo de engajamento e de suspensão de tempo,

[...] requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, e escutar mais devagar, parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar os outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (Larrosa, 2002, p. 24).

Suspender o automatismo da ação, a vontade, aprender na lentidão, no espaço-tempo para o encontro. E quando se pensa no processo de alfabetização, essa proposta se faz ainda mais necessária, para que professores e crianças/alunos possam experimentar esse processo tão significativo de alfabetização e letramento.

A pergunta da Pesquisadora da Universidade 2 mostra um pouco do



*[...] quanto é difícil desafiar os professores a um outro tipo de formação? Não é só ficar sentada em frente a um computador e assistir, ou ganhar o certificado, ou coisa mais aligeirada para ganhar horas. É porque tu estás construindo um trajeto formativo, não é? Então tu tens que ter uma responsabilidade com a tua formação para que isso aconteça, porque senão é só uma coisa para dizer: “Ah, vou fazer porque eu tenho que ter mais horas para cumprir.*

Esse trajeto formativo vai muito além de certificados guardados, ou registrados no *Curriculum Vitae*, Currículo Lattes, entre outros. De acordo com Veiga-Neto (2013, p. 166), esses currículos mostram o seu “caráter também individualizador” e devem

*[...] mostrar o capital humano acumulado por seu portador. E mais: cada um é livre para programar onde, como e o quanto investirá em si mesmo, isso é, na sua própria formação. Mas será preciso lembrar que essa liberdade de gerir seu próprio capital-eu será sempre uma liberdade regulada pelas condições de possibilidade postas pelo próprio neoliberalismo? (Veiga-Neto, 2013, p. 168).*

A Pesquisadora da Universidade 2 apontou alguns motivos para que outro tipo de formação seja mais difícil de se consolidar:

*[...] eu sempre penso que a gente parte de um lugar, que a gente sabe que esse é o terceiro turno dos professores, a gente não pode ignorar isso também. Tipo: “Aí, não quero ir fazer formação”. Muitos é o seu terceiro turno de trabalho, ou tem família em casa, tem outras demandas. Mas vai muito dessa ideia de: o que é importante para esse momento da minha formação?*

Segundo Larrosa (2019), um dos fatores que colabora para a pobreza da experiência é o “excesso de trabalho”. De acordo com o autor,

*[...] às vezes se confunde experiência com trabalho [...], estou interessado em distinguir entre experiência e trabalho e, além disso, em criticar qualquer contagem de créditos para experiência, qualquer conversão da experiência em créditos, em mercadoria, em valor de troca. Minha tese não é somente porque a experiência não tem nada a ver com o trabalho, mas, ainda mais fortemente, que o trabalho, essa modalidade de relação com as pessoas, com as palavras e com as coisas que chamamos trabalho, é também inimiga mortal da experiência (Larrosa, 2019, p. 23-24).*

Esse tipo de relação com o trabalho e com a formação impossibilita a experiência, por diversas condições que os professores enfrentam, e pela condição contemporânea de estarmos sempre ocupados, com pressa, endividados, sobrecarregados, “[...] porque estamos sempre ativos, porque estamos sempre mobilizados, não podemos parar. E porque não podemos parar nada nos passa” (Larrosa, 2019, p. 24).

A Pesquisadora da Escola - AIEF22 destaca que a formação está ligada também ao desejo: “[...] e aí pensando que a reflexão sobre a prática, dependendo de como ela acontece,

*pode ser uma formação, e que a prática em si só não é. E aí o que acontece se não tem uma vontade? Como que tu tocas as pessoas se não tem uma vontade? Se não tem um desejo”.*

Para participar de um outro tipo de formação é condição necessária o desejo, pois “[...] o desejo é produtividade impessoal e involuntária. Desejo é plenitude, é uma potência de crescimento, é uma alegria que se instaura e faz experimentar” (Paraíso, 2009, p. 289). Esse desejo produz abertura, engajamento e um outro tipo de exposição, esse desejo pode produzir o encontro. De acordo com Paraíso (2009, p. 286), para acontecer esse encontro

[...] algo precisa passar; agenciamentos precisam ser feitos; territórios precisam ser ampliados; desterritorializações precisam ser feitas. Um/a professor/a pode ampliar possibilidades de um encontro que produza experiências. Contudo, se o desejo é uma disposição concatenada de elementos que formam um conjunto, uma vez construído, seja qual for a atitude do/a professor/a, quem deseja saberá dispor os elementos rizomaticamente e experimentar os agenciamentos que lhe convenha e produzir experiências.

É nesse momento que reitero a importância do cuidado de si para uma (de)formação continuada. Esse conceito reforça a “[...] importância de você cuidar de si para poder cuidar do outro. Então, não é negar o cuidado do outro, mas a gente precisa investir numa formação da nossa docência, da forma como a gente está ensinando para poder ensinar melhor o outro. Para poder cuidar do outro” (Pesquisadora da Universidade 2).

A (de)formação continuada é uma formação inspirada no cuidado de si, pois o LABDOC se propôs a ser um espaço para a (ex)posição do professor, um lugar seguro para que ele possa se expor e sistematizar os seus pensamentos e saberes de forma coletiva e colaborativa, já que os espaços institucionais de educação, em muitos casos, inibem a participação, a exposição e o dissenso. Esse espaço coletivo, colaborativo, e coformativo cria uma atmosfera que suscita a exposição de si, essencial para o cuidado de si.

Essa (ex)posição também pode ser entendida como renunciar à sua posição, abrir-se para novas ideias, novas posturas, novas práticas pedagógicas, e pode criar a mobilidade ou maleabilidade para o processo de (de)formação. Uma abertura para mudar de forma, para se deformar, se transformar. Uma mudança dos modos de ser docente, uma mudança na relação com a sua formação. Para Foucault (1985, p. 53), o cuidado de si não está reservado somente para os filósofos, ele considera “[...] um princípio válido para todos, todo o tempo, durante toda a sua vida”.

Essa inspiração no cuidado de si pode ser um movimento para que as professoras pesquisadoras mudem sua forma de olhar para a sua formação e a priorizem. Como nos relata a Pesquisadora da Escola - AIEF22:



*[...] é, tipo, se eu preciso priorizar fazer exercício físico para cuidar da minha saúde física, não é? E o que que eu tenho que fazer para cuidar da minha saúde profissional? E a minha saúde profissional não é só o meu trabalho em si. O trabalho em si não é só eu gastar minha força de trabalho lá. Mas é como que eu alimento a minha força de trabalho? Não sei se fez sentido. [...] Assim, como eu tenho que alimentar o meu corpo de alguma forma, eu também tenho que alimentar a minha docência.*

Nesse momento de experiência coformativa podemos ver um exercício do pensamento construído na teoria-prática, quando a pesquisadora da escola se dá conta que precisa cuidar da sua “saúde profissional”, da sua formação. E isso está associado ao conceito de cuidado de si, como nos traz a Pesquisadora da Universidade 2:

*[...] agora pensando no cuidado de si, que é um conceito que a gente está trabalhando. Tem os exercícios. Como você estava falando do exercício do corpo, tem exercícios, que se chamam exercícios espirituais no sentido da tua mente. De como tu trabalha isso. Então, também é preciso exercitar isso, porque se a gente for parar de formar, de buscar formação, e não simplesmente porque é exigido, mas porque a gente precisa, a gente não comunica mais com os alunos.*

*[...] De fazer com que esse outro também cuide de si mesmo, também pense na sua formação lá na escola. Não é só o professor que precisa fazer esse exercício de cuidar de si mesmo, não é? O aluno também (Pesquisadora da Universidade 3).*

Como salienta Foucault (1985, p. 54), “[...] não há idade para se ocupar consigo, ‘Nunca é demasiado cedo nem demasiado tarde para ocupar-se com a sua própria alma’, já dizia Epicuro”. Para Foucault (2009, p. 56-57),

*[...] ocupar-se de si não é uma sinecura. Existem os cuidados com o corpo, os regimes de saúde, os exercícios físicos sem excesso, a satisfação, tão medida quanto possível, das necessidades. Existem as meditações, as leituras, as anotações que se toma sobre livros ou conversações ouvidas, e que mais tarde serão relidas, a rememoração das verdades que já se sabe, mas de que convém apropriar-se ainda melhor. [...] Em torno dos cuidados consigo toda uma atividade de palavra e de escrita se desenvolveu, na qual se ligam o trabalho para consigo e a comunicação para com outrem.*

Cuidar de si mesmo em toda complexidade humana, a partir de exercícios de cuidado com o corpo, com o emocional, com o formativo, etc. Essa é uma das maneiras da formação continuada se tornar algo importante na forma de vida dos professores, e não apenas uma “fantasia” distante da “realidade” da escola, que eles participam e consideram uma “bobajada” (Pesquisadora da Escola - AIEF3), mas algo que transforma e que deforma a forma como exercem sua docência.

É preciso entender que podemos ensinar nossos alunos sobre a importância de cuidarem de si mesmos, mobilizar esse conceito desde a infância. Como a Pesquisadora da Universidade 2 destacou, uma das especificidades da docência é o humano:

*[...] e a gente trabalha com gente, não é? Se tu trabalhares no computador, com papel, com livro é muito diferente de tu estares formando gente. É uma responsabilidade pedagógica, mas uma responsabilidade formativa também com aquelas pessoas. Por isso que eu achei bem interessante a questão da analogia com a folha, que é muito delicado o que a gente faz, à docência delicada. [...] Então, é um exercício, porque se a gente continuar fazendo o bordado em folha, mesmo eu que que não sou muito boa nisso, eu posso me aperfeiçoar. Mas pensando em formação, quanto mais a gente se molda, mais a gente vai aperfeiçoando o nosso trabalho. Nesse sentido de trabalhar sobre si mesmo. Trazer sobre si mesma a formação que participamos [...].*

O desafio é estar a caminho, uma constante (de)formação continuada que reverbere na docência e na escola de outros modos, não como receitas de “boas práticas”, mas com exercícios de práticas de si, como defendem Vier e Schuler (2022, p. 314), uma educação filosófica

*[...] como possibilidade de constante transformação de si mesmo e da relação com os outros. Uma educação que abra para a experiência, para o exercício constante em que o próprio caminhar é o objetivo. Uma filosofia que não busca preparar para um futuro idealizado sujeitos que rapidamente saibam aplicar habilidades sem exercício de pensamento, que aprendam a competir cada vez mais com os outros e consigo, mas justamente para potencializar a conversão do olhar como convite ao cuidado de si. Isto é, operar com a filosofia na escola com práticas de leitura, escrita, imagens para pensar radicalmente a vida, o que sempre exigirá a figura do mestre que nos puxe para fora, para que nos convide a cuidar de si mesmo como se deve.*

Para incitar no outro esse exercício de cuidado de si, primeiramente é necessário estar aberto para o outro. De acordo com Gros (2006, p. 132), “[...] o cuidado de si é muito pouco excludente do outro, que, aliás, ele supõe. Foucault mostra claramente que o cuidado de si não é uma atitude espontânea e natural, pouco a pouco redescoberta pelas alienações do mundo”. Esse exercício pode ser mobilizado na (de)formação e inspirar os professores a fazer isso nas suas salas de aula, com seus alunos e com seus colegas nas escolas. Porque esse exercício, cada vez mais, se torna mais difícil nas lógicas contemporâneas, uma vez que “[...] O eu que se trata de cuidar não é um dado primeiro e esquecido, mas uma *conquista* difícil; espontaneamente nós desprezamos este cuidado ético e preferimos o egoísmo” (Gros, 2006, p. 132).

Nesse sentido, o relato da Pesquisadora da Escola - AIEF3 mostra um pouco desse processo:

*[...] se a gente não estiver aberto, nada, nada, nada vai satisfazer. Tem que se abrir. Esses dias nós estávamos juntos, o pessoal da escola, as estagiárias, e daí uma profe disse que os estagiários iam fazer uma formação da SMED, daí ela: “Aí, lá vai vocês*

*para essa bobajada, não sei o quê”. Aí eu falei “uma das nossas pautas sempre foi a formação continuada, a gente não pode deixar de lado isso”. Bah, eu intervi na hora, assim, a guria tri sedenta, não é? Daí eu disse, assim: “Tu podes ir lá e achar a pior coisa que foi, mas tu vais lá e tu vai ter um aprendizado. Pode ser ruim, mas com certeza a formação é importante”. Eu penso assim “nossa, a colega tá começando, a gente tem que incentivar” [...].*

Quando se pensa em (de)formação continuada e nas relações que se estabelecem com ela nas escolas, retomo novamente o sentido austero do cuidado de si, pois “[...] nos coloca na vertical de nós mesmo, é preciso chamar o outro, e um outro que deve nos ajudar a cuidarmos bem de nós mesmos” (Gros, 2006, p. 132). Nem sempre a escola é esse lugar acolhedor, em que o coletivo se coforma e deforma junto. Em meus estudos anteriores (Bahia, 2017; 2020) sobre o professor iniciante, isso fica muito visível

*[...] no processo de inserção na carreira docente, o professor começa a descobrir uma nova realidade para si, identificando-se com situações diferentes que terão implicações para o resto de sua carreira nos resultados de seu trabalho e em sua maneira de encará-lo. Muitos professores disseram não ter tido apoio da equipe diretiva ou do grupo de professores mais experientes; pelo contrário “[...] houve a falta de escuta, não aceitação, resistência de ouvir e entender as demandas de quem começava ali. [...]”. (PIAI43, grifos meus). Nas narrativas, percebe-se a constituição de um professor frustrado com o seu trabalho desde o começo — um professor que olha para sua profissão e para as perspectivas de sua atuação na escola e vê que, se quiser permanecer e fazer um bom trabalho, vai precisar enfrentar as adversidades e aprender com as vivências de forma solitária por não ter nenhum apoio para crescer e desenvolver sua docência. Essa realidade que muitos enfrentam fez-me questionar o ethos de docência que tem se constituído na escola e pensar nessa cultura escolar instituída como um lugar de pouco acolhimento e acompanhamento dos recém-chegados (Bahia, 2020, p. 98).*

A cultura escolar, assim como a cultura formativa, pode impossibilitar a inspiração no cuidado de si, pois para que essa relação consigo mesmo e com o outro se efetive, de acordo com Foucault (2010), é exigido um tipo de “mestre da existência”, que na escola pode se constituir no grupo de professores (iniciantes e mais experientes) e no laboratório se constituiu na troca entre as pesquisadoras:

*[...] eu não vejo problema de um professor trocar com o outro experiências. Que é o que a gente está fazendo aqui. A gente trouxe vocês aqui para um exercício de dizer: “Olha como eu faço lá na minha escola”. Não é para transpor na turma da Pesquisadora da Escola - AIEF3 igualzinho. A própria Pesquisadora da Escola - AIEF20 falou que se inspirou no teu circuito formativo na alfabetização. Então, isso é legal, só que daí quando a gente propõe algo nesse formato, de tipo: “Ah, os saberes da escola”, “Ah, não, porque daí vocês querem que a gente fale. Eu não quero falar”. Sabe? Então tem um desacomodar que também não é fácil, não é? E uma cultura passiva de formação. A gente vem de uma cultura que a gente vai em palestra, assiste e vai embora (Pesquisadora da Universidade 3).*

Só é possível colocar sob suspeita a cultura formativa, se houver uma abertura para o outro, porque o cuidado de si “[...] não é tampouco uma atividade solitária, pois supõe sempre o acompanhamento de um mais velho e ele se distribui segundo atividades eminentemente sociais: conversações, troca de cartas, ensinamento e aprendizagem em escolas, formações individuais etc.” (Gros, 2006, p. 132).

Em tempos em que muitas pessoas se acostumaram com o distanciamento social, causado pela Covid-19, e muitas se acomodaram em fazer todas as atividades de suas casas e com um horário mais flexível, faz-se ainda mais necessário uma proposta de (de)formação continuada que tenha a oportunidade da presencialidade, e mesmo que no modelo *on-line* proporcione momentos síncronos e assíncronos, pois isso possibilita a (ex)posição, partilha, abertura, participação, engajamento, coformação e cooperação. Quando se trata da docência, essa pressupõe a presença e o encontro com o outro (alunos, colegas, pesquisadores, famílias, equipe diretiva etc.). Loponte (2003, p. 79) nos traz que “[...] a estética da existência não é um ato solitário, mas é, em certa medida, um ato solidário”.

Na próxima seção, apresento a análise dos relatos de experiência das professoras pesquisadoras.

#### **5.3.4 Sobre experiências e experimentos: “queria encontrar um lugar em que ser professora fosse bom e acolhedor [...], um lugar em que coubesse meu desejo de pensar e discutir educação”**

*A proposta de estar em diálogo com a universidade me tocou pela possibilidade de ter um espaço real de troca sobre as experiências de sala de aula. Queria encontrar um lugar em que ser professora fosse bom e acolhedor, em que encontrasse pares para conversar, onde não me sentisse inadequada e que pensar a escola enquanto instituição educacional fosse possível, um lugar em que coubesse meu desejo de pensar e discutir educação* (Pesquisadora da Escola - AIEF22).

O excerto usado como epígrafe, retirado do relato de experiência da Pesquisadora da Escola - AIEF22, apresenta as expectativas desta professora ao ingressar no LABDOC-AIEF, um espaço na relação com universidade, acolhedor, de diálogo. Pensado para ser um espaço onde houvesse partilha e “[...] um lugar em que coubesse meu desejo de pensar e discutir educação”. Talvez esse seja um embrião do que pode ser uma tentativa/possibilidade de criar um 3º espaço, híbrido, e com a potência para estar junto com os professores pesquisadores de São Leopoldo/RS que aceitaram o desafio da formação como (de)formação. Talvez um espaço-tempo “[...] que permita que enfim nos livremos das verdades pelas quais educamos, nas quais

nos educamos. Quem sabe assim possamos ampliar nossa liberdade de pensar a educação e de nos pensarmos a nós próprios como educadores” (Larrosa; Kohan, 2017, p. 5-6).

Ao analisar e participar do LABDOC-AIEF, vejo algumas aproximações, com o que Nóvoa (2017) chama de criação de “lugar híbrido”, mesmo com todas os desafios, as pesquisadoras que permaneceram fizeram movimentos importantes para ter experiências, não para apenas participarem de mais um curso, e saírem mais informadas. A cultura formativa, a partir da lógica de mercado, em muitos casos, tem reforçado a ideia de que, quanto mais formações, melhor, mais capital humano, mais informação, e muitas vezes, menos experiência e compromisso com a formação. Segundo Larrosa (2002, p. 21),

[...] o sujeito da informação sabe muitas coisas, passa seu tempo buscando informação, o que mais o preocupa é não ter bastante informação; cada vez sabe mais, cada vez está melhor informado, porém, com essa obsessão pela informação e pelo saber (mas saber não no sentido de “sabedoria”, mas no sentido de “estar informado”), o que consegue é que nada lhe aconteça. A primeira coisa que gostaria de dizer sobre a experiência é que é necessário separá-la da informação.

Só se pode pensar em um tempo-espaço híbrido quando há um duplo movimento de abertura para o outro, uma vontade mútua de cofomação, um lugar onde a diferença é bem-vinda, onde seus participantes se exponham e não se sintam inadequados, onde há espaço para os saberes e não saberes, onde há engajamento, onde há silêncios, onde há exercício do pensamento, onde há mudanças de rotas e caminhos abertos. Esse espaço híbrido, construído na busca da não hierarquização da relação universidade e escola, mesmo que em alguns momentos não tenha se efetivado dessa forma, buscamos criar um lugar para pensar teoria-prática como indissociáveis. Um espaço

[...] para avançar no sentido de uma formação profissional universitária, é necessário construir um novo lugar institucional. Este lugar deve estar fortemente ancorado na universidade, mas deve ser um “lugar híbrido”, de encontro e de junção das várias realidades que configuram o campo docente. É necessário construir um novo arranjo institucional, dentro das universidades, mas com fortes ligações externas, para cuidar da formação de professores (Nóvoa, 2017, p. 1114).

Nóvoa (2017) aponta quatro características desse “novo lugar”: (1) *uma casa comum da formação e da profissão*; (2) *um lugar de entrelaçamentos*; (3) *um lugar de encontro*; e (4) *um lugar de ação pública*, conforme apresento no Quadro 43. Essa proposta se aproxima do que temos pensado para o LABDOC e também se aproxima das intenções iniciais das *Escolas Superiores do Professorado e da Educação* na França e das propostas de Kenneth Zeichner (2010), que as denomina de “terceiro espaço” (Nóvoa, 2017).

### Quadro 43 - Características de um lugar híbrido

**“1ª característica** - *Uma casa comum da formação e da profissão.* A primeira característica deste lugar é o seu carácter híbrido, de ligação, de vínculo entre distintas realidades. [...]. É uma “casa comum” da formação e da profissão, habitada por universitários e representantes das escolas e da profissão, com capacidade de decisão sobre os rumos da formação inicial, da indução profissional e da formação continuada. [...] O segredo deste “terceiro lugar” está numa fertilização mútua entre a universidade e as escolas, na construção de um lugar de diálogo que reforce a presença da universidade no espaço da profissão e a presença da profissão no espaço da formação” (Nóvoa, 2017, p. 1116, grifos meus).

**“2ª característica** - *Um lugar de entrelaçamentos.* A força deste lugar encontra-se na possibilidade de construir novos entrelaçamentos que vão muito além da tradicional relação universidade-escolas. É preciso que toda a formação seja influenciada pela dimensão profissional, não num sentido técnico ou aplicado, mas na projeção da docência como profissão baseada no conhecimento. A formação deve funcionar em alternância, com momentos de forte pendor teórico nas disciplinas e nas ciências da educação, seguidos de momentos de trabalho nas escolas, durante os quais se levantam novos problemas a serem estudados através da reflexão e da pesquisa. Há duas palavras-chave: convergência e colaboração. [...]. A colaboração é a segunda palavra-chave. Nada se constrói no vazio. A colaboração organiza-se em torno de um trabalho conjunto sobre o conhecimento. Importante é construir um percurso integrado e colaborativo, coerente, de formação” (Nóvoa, 2017, p. 1116, grifos meus).

**“3ª característica** - *Um lugar de encontro.* Ao sugerir a criação de um lugar de encontro, não estou a falar de uma adição ou de uma soma. O encontro de 1 + 1 produz uma nova realidade, diferente, distinta, da soma das partes. Neste lugar produz-se uma terceira realidade, com novos sentidos. Não se trata, apenas, de levar a universidade às escolas ou de trazer as escolas até a universidade, mas sim de construir um novo lugar, em conjunto, em colaboração, valorizando os conhecimentos e as experiências de todos (Zeichner; Payne; Brayko, 2015). Este ponto é particularmente importante, pois obriga a dar igual dignidade a todos os intervenientes no processo de formação. Sem isso, não há verdadeira cooperação ou participação, mas apenas paternalismo ou autoridade dos universitários sobre os professores. É fundamental que haja mobilidade entre as universidades e as escolas. É preciso que todos tenham um estatuto de formador, universitários e professores da educação básica [...]” (Nóvoa, 2017, p. 1116-1117, grifos meus).

**“4ª característica** - *Um lugar de ação pública.* Uma casa comum, um lugar de entrelaçamentos e de encontro, mas também de ação pública. Para formar um professor não bastam as universidades e as escolas. É preciso também a presença da sociedade e das comunidades locais (Zeichner; Payne; Brayko, 2015) [...]. Não é possível formar professores sem uma abertura à sociedade, sem um conhecimento da diversidade das realidades culturais que, hoje, definem a educação” (Nóvoa, 2017, p. 1116-1117, grifos meus).

Fonte: Nóvoa (2017).

Esse lugar que se propôs a “[...] *estar em diálogo com a universidade, me tocou pela possibilidade de ser um espaço real de troca sobre as experiências de sala de aula*” (Pesquisadora da Escola - AIEF22); ainda está em processo de consolidação. Quando levanto possibilidades de pensar a (de)formação continuada como forma de vida docente, não quero dizer que todas essas dimensões foram vividas e experienciadas no laboratório, mas que esse embrião pode inspirar outras formas de pensar a formação continuada, às políticas para a formação e a relação universidade e escola. Por esse motivo, torna-se cada vez mais “[...] importante construir um ambiente formativo com a presença da universidade, das escolas e dos professores, criando vínculos e cruzamentos sem os quais ninguém se tornará professor” (Nóvoa, 2017, p. 1123).

Para encerrarmos a fase 2, propusemos uma atividade final com a realização de um relato de experiência, onde todas as pesquisadoras (escola e universidade) foram convidadas a

escreverem sobre suas vivências e experiências no LABDOC-AIEF. Optei por trazê-los na íntegra e depois analisá-los, pois eles contêm uma importante perspectiva individual sobre cada um dos encontros, experimentos e exercícios do pensamento mobilizados no laboratório<sup>136</sup>.

Essa atividade foi planejada a partir da escrita de si, e podemos ver esse movimento nos relatos que serão apresentados a seguir. A Pesquisadora da Escola - AIEF22 destaca o processo dessa escrita:

*E aí eu estava escrevendo como que eu tinha chegado no LABDOC. Estava fazendo essa escrita para mim, assim, antes de ir lá e escrever mesmo. Mas eu fiquei feliz de olhar para esses caminhos e perceber o tanto que eu me reencontrei na sala de aula esse ano. Eu fiquei três anos fora, na equipe diretiva, e daí depois veio a pandemia e toda aquela loucura, assim. Então esse ano é o meu primeiro ano que eu tive pós pandemia que ele vem inteiro.*

Esse trecho, para mim, foi muito marcante, pois essa pesquisadora da escola faz uma retomada de seu processo no laboratório, de seus desejos e expectativas e do anseio por encontrar um espaço que a ajudasse a não desistir de ser professora. Ela faz o exercício de reler os seus Bordados de si, e escrever para si mesmo, e fica feliz ao “*olhar para esses caminhos e perceber o tanto que eu me reencontrei na sala de aula esse ano*”. Essa escrita de si foi um dos exercícios mobilizados no laboratório. De acordo com Foucault (2004, p. 144), essa “[...] escrita constitui uma etapa essencial no processo para o qual tende a toda a *askêsis*: ou seja, a elaboração dos discursos recebidos e reconhecidos como verdadeiros em princípios racionais de ação. Como elemento de treinamento de si [...]”.

No Quadro 44, organizei o relato de experiência de uma das professoras pesquisadoras da escola que se mostrou muito disposta a “viver o LABDOC”, e seu relato descreve sua “escrita de si”, mostrando como ela foi se transformando a cada encontro. Ao retomar seu bordado de si, ela nos mostra o seu caminho, seu trajeto formativo e como significou cada experimento, transformando-o em uma experiência.

---

<sup>136</sup> Esses relatos se transformaram em um capítulo de livro, escrito em parceria por duas dessas pesquisadoras da escola, com previsão de publicação para 2024.



Quadro 44 - Relato de experiência: *“queria encontrar um lugar em que ser professora fosse bom e acolhedor, em que encontrasse pares para conversar, onde não me sentisse inadequada e que pensar a escola enquanto instituição educacional fosse possível, um lugar em que coubesse meu desejo de pensar e discutir educação”*

**Pesquisadora da Escola - AIEF 22:** Encontrei o LABDOC pela divulgação da Secretaria de Educação do município de São Leopoldo. **A proposta de estar em diálogo com a universidade me tocou pela possibilidade de ter um espaço real de troca sobre as experiências de sala de aula. Queria encontrar um lugar em que ser professora fosse bom e acolhedor, em que encontrasse pares para conversar, onde não me sentisse inadequada e que pensar a escola enquanto instituição educacional fosse possível, um lugar em que coubesse meu desejo de pensar e discutir educação.**

Costumo brincar que a escola muitas vezes, **acaba sendo o chão da fábrica**, onde se faz, faz, faz e a carga horária excessiva de fazer deixa a nós, professoras, **tão cansadas que acabamos não refletindo de forma aprofundada nossa prática, tampouco a escola como instituição educacional.**

Para quem se constitui professora aprendendo a ler o mundo e refletir sobre a prática e a organização das instituições educacionais e sabe, porque estudou, viu, viveu e refletiu, **que é possível diferentes formas de aprendizagem para além daquelas das paredes da sala de aula, muitas vezes é difícil se manter professora sem um espaço de formação permanente efetivo.**

**E foi assim que eu cheguei no primeiro encontro do LABDOC, “eu não quero desistir de ser professora!”.**

Nesta partilha vou traçando minha escrita pelas palavras significativas de cada encontro **encontrando minha palavra-bordado final que me lembra que é preciso persistir, sempre!**

A palavra-bordado do primeiro encontro, para mim, foi tornar visíveis. A expressão **“tornar cada estudante visível”** foi trazida pela colega Pesquisadora da Escola - AIEF3 durante uma atividade escrita. Essa frase me marcou, porque acredito **que as crianças precisam ser ouvidas, respeitadas, acolhidas e precisam ter espaço de criar, de questionar, de discordar, de errar e acertar. Não só na escola, mas fora dela. A tal educação para autonomia, cidadania, criatividade e todas as palavras bonitas dos planos.**

Me dói as classes enfileiradas, as cabeças baixas, as bocas fechadas e os corpos imóveis. **E as conversas deste primeiro encontro me ajudam a reconhecer/relembrar o quanto acredito na minha prática pedagógica mesmo que me sinta inadequada às vezes, mesmo que sinta que não estou dando conta de forma exemplar do ensino das letras e dos números.**

**Tornar visíveis! Eu não quero desistir de ser professora e é importante encontrar pares para me fortalecer porque, também eu, quero me tornar visível.** O encontro, o estudo, a reflexão transformam os dias em que parece impossível continuar, em que parece não haver saídas mais fáceis, fazem acreditar que há um caminho, ou vários... **Tornar visível também esse caminho, que parece oculto, às vezes, mas que acontece quando paramos e apreciamos a paisagem que vamos construindo com a nossa prática.**

No segundo encontro minha **palavra-bordado foi inovação.** Muitas vezes associo inovação com o uso de ferramentas tecnológicas, mas conseguir associá-la com uma roda de conversa embaixo da árvore foi muito expansivo. Associar inovação com a forma como escuto aquele estudante que está na minha frente, na forma como organizo a sala para uma atividade e, **principalmente, associar inovação com o uso de perguntas, me trouxe a confiança de que essa caminhada é possível e de que não estou tão longe da trilha quanto eu achava que estava.**

**Reconheci elementos inovadores na minha prática cotidiana e me tranquilizei por entender que formatos diferenciados (e inovadores) de conduzir uma aula se entrelaçam e podem ocupar o mesmo espaço das aulas expositivas e daquilo que muitas vezes quero negar por relacionar com uma prática tradicional.**

No quarto encontro minha palavra-bordado foi **perceber**, remetendo a importância de termos uma observação ativa daquilo que acontece à nossa volta, **daquilo que acontece na nossa sala de aula. Às vezes os recursos que precisamos podem estar muito perto de nós, e o que nos falta é o olhar atento e a partilha reflexiva com outros profissionais da educação.**

**Entendo que a partilha reflexiva pode auxiliar a potencializar nossa prática pedagógica, transformando e enriquecendo os processos de aprendizagem dos estudantes que passam por nós. E aqui falamos de alfabetização, das diferentes estratégias que cada uma das professoras do grupo utiliza em sala de aula, ampliando o repertório de cada uma.**

No quinto encontro minha palavra-bordado foi **culturas.** Na pluralidade da vida, das relações, pensar que experiências valorizamos em sala de aula, pensar naquilo que não vemos, que ignoramos.

**Fomos acostumadas a pensar no jeito certo de fazer as coisas, validando a forma de estar no mundo baseadas numa cultura dominante, branca, europeia e masculina, mas as formas de existir são múltiplas, assim é importante validar as diversas vivências que os estudantes trazem e trabalhar para ampliar seus repertórios, pois a monocultura massacra a diversidade, tanto na terra, quanto na vida.**

**Neste encontro foi possível pensar nos diferentes modelos de formação que vivenciamos, nos diferentes tipos de formação disponíveis. Pensar essas questões ajuda a refletir sobre que tipo de formação agrega mais na nossa vida profissional. Colocamos nossa energia, nosso tempo em momentos de formação e identificar aquilo que agrega conhecimento de forma efetiva é muito importante.**

No sexto encontro minha palavra-bordado foi **avaliar**. E a avaliação tem relação com registrar o processo, do todo (a turma) e de cada um (cada criança). E, **embora pareça óbvio que avaliação e planejamento andem juntos, eu fiquei com essa dúvida durante o encontro**. Uma dúvida que nasce do fato de nem sempre pensarmos sobre o conceito do termo que utilizamos. As **palavras carregam conceito, quer pensemos ou não neles, por isso a importância da formação com espaço de reflexão, e eu estava olhando para a avaliação de forma distorcida**.

O olhar e o registro daquilo que é feito guiam o processo de planejamento e a isso também chamamos de avaliação.

A partir das palavras-bordado que teci neste percurso durante o ano de 2023 no LABDOC, **construí minha partilha e encerro essa costura dizendo que uma professora que chegou neste grupo em busca de ajuda para não desistir, construiu o sentimento de que persistir é o caminho**.

Fonte: Material de pesquisa (LABDOC-AIEF, 2023).

Esse relato de experiência dá um panorama de todos os encontros, e mostra o quanto o bordado de si fomentou uma escrita reflexiva e autoral. Essa pesquisadora mostra seu processo e suas experiências a partir dos temas, das discussões, dos exercícios do pensamento, dos experimentos e principalmente das trocas, compartilhamentos, escutas e silêncios.

Ela mostra seu processo de transformação ao trazer as mudanças de pensamento, os movimentos de reflexão sobre suas práticas, e sobre a sua relação consigo mesma e com as outras. Para Foucault (2016, p. 13), a subjetividade não é somente a relação “[...] que temos com nossa própria individualidade, mas a que temos com os outros, na medida em que também são ‘nós mesmos’ é ‘o modo de relação de si consigo’” (Foucault, 2004, p. 204), é “[...] a maneira pela qual o sujeito faz a experiência de si mesmo em um jogo de verdade, no qual se relaciona consigo mesmo” (Foucault, 2004, p. 236).

O LABDOC-AIEF teve como uma de suas propostas principais ser um espaço-tempo para (ex)posição, para partilha, e questionamento, e essa pesquisadora da escola escreve sobre esse processo e o quanto essa atitude de abertura para o outro foi importante para que ela se desse conta da

*[...] importância de termos uma observação ativa daquilo que acontece à nossa volta, daquilo que acontece na nossa sala de aula. Às vezes os recursos que precisamos podem estar muito perto de nós, e o que nos falta é o olhar atento e a partilha reflexiva com outros profissionais da educação (Pesquisadora da Escola - AIEF22).*

Segundo Vier e Schuler (2022, p. 288), “[...] em tempos de aceleração, fragmentação, pobreza narrativa e precarização dos laços no presente [é ainda mais urgente] [...] problematizar

o conceito do olhar, mais especificamente a educação do olhar no encontro entre a filosofia e a educação”. As condições que os professores enfrentam em suas escolas, muitas vezes, impedem esse “olhar,” pois, para que isso possa acontecer, seria necessária uma atitude de “educar o olhar”. Esse “[...] educar o olhar solicitaria um estado de atenção consigo mesmo, um ver-se a si mesmo, ainda que, paradoxalmente, possamos perceber que esse olhar não está dissociado de um regime de visibilidade” (Vier; Schuler 2022, p. 292). Essa pode ser uma inspiração para suspendermos o tempo de acelerado e de produtividade que tem dominado muitos contextos escolares, pois esta “conversão do olhar” exige atenção.

A conversão do olhar não acontece simplesmente no ato do olhar, na direção dada aos olhos instantaneamente, mas na relação consigo que se direciona, vira-se aos próprios olhos, que está sob o próprio olhar, sem perder-se de vista constantemente. Ao problematizar a questão do olhar e da sua conversão, Foucault (2010a, p. 199) salienta a necessidade constante de uma “atenção para a tensão” que esse movimento causa. Atenção no sentido de, como afirma Masschelein (2008, p. 35), estar atento, tornar-se desperto para uma melhor compreensão (Vier; Schuler, 2022, p. 307-308).

Essa talvez seria uma pequena fissura na cultura formativa, uma (de)formação continuada que instigue esse outro olhar para a formação, para a docência e para a escola. Um distanciamento dessa lógica que tem como meta o capital humano.

O investimento do sujeito empreendedor de si está nas conexões, nas oportunidades, na performance, na concorrência e competição com os outros e consigo mesmo. A autogestão exige bater metas que nada tem a ver com o significado que Foucault (2010a, p. 199) ressalta na conversão do olhar, que visaria “melhor concentrar o pensamento na própria ação, para perseguir a meta sem olhar para o lado” (Vier; Schuler, 2022, p. 309).

Esse olhar também está ligado às relações com os outros. Nesse sentido, a partilha e a cooperação tornaram-se uma marca desse grupo não somente sobre dúvidas, e reflexões, práticas pedagógicas, mas sobre dilemas enfrentados nas suas escolas:

*[...] entendo que a partilha reflexiva pode auxiliar a potencializar nossa prática pedagógica, transformando e enriquecendo os processos de aprendizagem dos estudantes que passam por nós. E aqui falamos de alfabetização, das diferentes estratégias que cada uma das professoras do grupo utiliza em sala de aula, ampliando o repertório de cada uma (Pesquisadora da Escola - AIEF22).*

É a potência de uma (de)formação continuada que se constitui como pesquisa formativa, colaborativa e de intervenção. Nóvoa (2016, n.p) salienta que a formação não se faz por meio “[...] de cursos, de seminários ou de palestras nos quais os professores são bombardeados com

todo o tipo de *fastfood*, de receitas, de modas. Esses eventos até podem ter uma função de convívio entre os professores ou de contato com ideias e autores que marcam o campo docente”.

Mas o que o autor defende é que esse “modelo de formação” não é uma formação continuada, pois esta

[...] se faz dentro da profissão, através de uma reflexão sobre a experiência e o trabalho docente, procurando as melhores soluções, os melhores caminhos, para a educação dos nossos alunos. Como é que trabalhamos? O que fazemos bem? Onde estão as nossas dificuldades? Como superá-las? O que precisamos fazer diferente? Como aprender com os outros? (Nóvoa, 2016, n. p).

Entendo que uma (de)formação continuada em laboratório pode ser um espaço de cooperação, pois, por meio dos experimentos, nos questionamentos; é na partilha, na “[...] interrogação e no diálogo com nossos colegas que podemos encontrar uma formação continuada baseada na cooperação. Na cooperação e na criação, isto é, numa reflexão e pesquisa sobre o trabalho docente” (Nóvoa, 2016, n.p). Essa cooperação pode ser compreendida a partir de Sennett (2012, p. 9), que considera que a cooperação faz parte de nossa constituição humana e

[...] azeita a máquina de concretização das coisas, e a partilha é capaz de compensar aquilo que acaso nos falte individualmente. A cooperação está embutida em nossos genes, mas não pode ficar presa a comportamentos rotineiros; precisa desenvolver-se e ser aprofundada. O que se aplica particularmente quando lidamos com pessoas diferentes de nós; com elas, a cooperação torna-se um grande esforço.

Essa (de)formação continuada pode constituir-se em um lugar potente para que se desenvolva a cooperação habilidosa como um ofício, que tem o seu fundamento no aprendizado de olhar e escutar o outro com atenção e na capacidade de dialogar; é como o lubrificante da máquina de concretização das coisas, como partilha que permite compensar as carências individuais (Sennett, 2012). Essa é a potência do coletivo:

*[...] e as conversas deste primeiro encontro me ajudam a reconhecer/relembrar o quanto acredito na minha prática pedagógica mesmo que me sinta inadequada às vezes, mesmo que sinta que não estou dando conta de forma exemplar do ensino das letras e dos números. Tornar visíveis! Eu não quero desistir de ser professora e é importante encontrar pares para me fortalecer porque, também eu, quero me tornar visível”* (Pesquisadora da Escola – AIEF22).

Esse exercício do pensamento mostra como essa professora chegou ao laboratório, na busca por se “tornar visível,” na busca de pares, na busca de um lugar de aceitação e exposição, no anseio de que

*[...] o encontro, o estudo, a reflexão transformem os dias em que parece impossível continuar, em que parece não haver saídas mais fáceis, fazem acreditar que há um caminho, ou vários... Tornar visível também esse caminho, que parece oculto, às vezes, mas que acontece quando paramos e apreciamos a paisagem que vamos construindo com a nossa prática” (Pesquisadora da Escola – AIEF22).*

Tornar visível para talvez conseguir “[...] ver-se de outro modo, dizer-se de outra maneira, julgar-se diferentemente, atuar sobre si mesmo de outra forma [...]” (Larrosa, 2011, p. 84), deformar-se.

Uma das formas de contrapor a “invisibilidade” é apostar na “exposição” e na “autoria”. Para construir esse trajeto formativo, esse caminho, é preciso ter uma outra relação com a formação continuada, pois ainda há muitas que mantêm o professor em um lugar de passividade, de invisibilidade, de um tipo de “acomodação”.

O processo de (de)formação de cada pesquisador pode produzir uma “[...] versão de si e de seu trabalho com uma qualidade em alto grau, isto é, expressando o melhor que cada um criou com a cooperação do outro para uma finalidade comum, visando ao comum, à humanidade, ao coletivo, o que significa estar longe de lógicas performáticas que visam à perfeição em série, onde a marca autoral fica invisível” (Fabris; Sebastiany, 2022, p. 58).

Ao compartilhar seu relato no nosso encontro no LABDOC, essa pesquisadora da escola comenta suas inquietações. Assim, optei por trazer esse momento, por meio do Quadro 45, pois mostra um pouco da sua forma de exercer a docência.

#### Quadro 45 - Sobre uma docência disruptiva: “eu sou ingovernável!”

**Pesquisadora da Universidade 2:** Tu tens **uma docência disruptiva**, não é, Pesquisadora da Escola - AIEF22?  
**Pesquisadora da Escola - AIEF22:** Sim, **sou ingovernável.**  
**Pesquisadora da Universidade 2:** Porque eu imagino **o quanto é difícil para ti encontrar ressonância na tua docência, encontrar alguém para trocar**, pessoas que não que fazem igual todo mundo, sabe?  
**Pesquisadora da Escola - AIEF3:** Que choque! (risos).  
**Pesquisadora da Escola - AIEF22:** Eu estou conseguindo chegar num lugar em que eu fico tranquila **em não encontrar pessoas que façam igual, mas pessoas que dialogam**, então isso já em outubro de 2023, eu consigo reconhecer isso, mas que eu consigo dialogar. Esse ano eu encontrei umas pessoas na escola, assim, tipo a profe da sala de recursos, a profe do EVAN, uma outra profe que está lá na escola, mas que é contrato.  
**Pesquisadora da Universidade 3:** Mas isso te conforta, Pesquisadora da Escola - AIEF22?  
**Pesquisadora da Escola - AIEF22:** Aham. Mas é difícil, assim. É difícil, **porque eu percebo as minhas colegas, as que se preocupam com os alunos, umas eu não sei o que estão fazendo lá, podiam estar vendendo lingerie**, talvez, não sei. Não desmerecendo quem vende, não é? Mas o sentido de tipo...  
**Pesquisadora da Escola - AIEF3:** Das relações.  
**Pesquisadora da Universidade - AIEF22:** É, mas eu vejo outras que estão muito preocupadas, assim, de ver a engrenagem rodando, sabe? Eu quero desmanchar a engrenagem, ela não tem que rodar assim, ela tem que rodar de outro jeito, ela tem que rodar diferente, não tem que ser essa engrenagem, tem que ser outra. E daí é muito difícil de pensar mesmo, assim: será que eu estou no lugar certo? E aí, estando dentro da escola, me mantendo lá dentro pensando: tá, o que que eu posso fazer aqui dentro, não é? E que eu consigo ser feliz também, e aceitar a forma que eu funciono e que eu trabalho. Tem sido um exercício.

Fonte: Material de pesquisa (LABDOC-AIEF, 2023).

Uma docência disruptiva, “ingovernável”, que desobedece, que descumpre “[...] as regras instituídas em um determinado contexto, [que se recusa a] acatar ordens de um comando. [...] Nascemos desobedientes e, ao longo das nossas vidas, somos domesticados por muitas estruturas e por muitas pessoas. Paramos de pensar, obedecemos. Tornamo-nos cumpridores de tarefas” (Dal’Igna, 2023, p. 119).

Essa pesquisadora busca romper com uma lógica, uma cultura instrucional, o chamado “tarefismo pedagógico”. Essa pesquisadora quer

*[...] desmanchar a engrenagem, ela não tem que rodar assim, ela tem que rodar de outro jeito, ela tem que rodar diferente, não tem que ser essa engrenagem, tem que ser outra. E daí é muito difícil de pensar mesmo, assim: ‘será que eu estou no lugar certo?’ E aí, estando dentro da escola, me mantendo lá dentro pensando: ‘tá, o que que eu posso fazer aqui dentro, não é?’ E que eu consiga ser feliz também, e aceitar a forma que eu funciono e que eu trabalho. Tem sido um exercício. (Pesquisadora da Escola – AIEF22).*

Um movimento de colocar sob suspeita as verdades, as invenções, as relações de poder e as engrenagens que interconectam a disciplina, o poder e o controle.

Foucault questiona em seu livro *Vigiar e Punir* (1975) se “[...] devemos ainda nos admirar que a prisão se pareça com as fábricas, com as escolas, com os quartéis, com os hospitais, e todos se pareçam com as prisões?” (Foucault, 2013, p. 214). Essa pesquisadora da escola se sente inadequada e questiona se a escola é o seu lugar, ela questiona as normas, a docilização e o disciplinamento dos corpos, quando relata

*[...] me dói as classes enfileiradas, as cabeças baixas, as bocas fechadas e os corpos imóveis. E as conversas deste primeiro encontro me ajudam a reconhecer/relembrar o quanto acredito na minha prática pedagógica mesmo que me sinta inadequada às vezes, mesmo que sinta que não estou dando conta de forma exemplar do ensino das letras e dos números (Pesquisadora da Escola – AIEF22).*

Esse é um movimento de (de)formação continuada, que possibilita ao professor encontrar um lugar de ressonância, onde suas práticas pedagógicas sejam expostas, consideradas, repensadas, sistematizadas, compartilhadas, um encontro consigo mesmo e com o outro.

Nos encontros do LABDOC-AIEF, aconteceram muitas reflexões sobre a “maquinaria escolar”<sup>137</sup>, sobre os desafios de querer fazer diferente na escola, sobre as relações de poder no

<sup>137</sup> Varela e Alvarez-Uria (1992, p. 90) “[...] atribuem à escola a caracterização de uma maquinaria de governo que uniu e organizou vários dispositivos desde o século XVI, quando eles surgem e se estruturam”. Nesse sentido, Veiga-Neto (2016, p. 113-114, grifos do autor) aponta que “além da *maquinaria escolar*, vários outros estudos têm sido unânimes em mostrar que a escola foi a instituição moderna mais poderosa, ampla, disseminada e



contexto escolar, e o quanto é difícil fazer diferente e encontrar pares para compartilhar. Talvez essa resistência a uma “docência disruptiva” seja pela manutenção da engrenagem escolar, que essa pesquisadora gostaria de “quebrar”. De acordo com Lopes e Guedes (2008), ao tensionarem a história da escola relacionada à noção de maquinaria escolar desenvolvem que

[...] uma maquinaria que opera com tecnologias capazes de disciplinar e produzir verdades sobre os sujeitos. Neste contexto, a palavra disciplina pode ser entendida por meio de duas dimensões: a do corpo e a dos saberes (Veiga-Neto, 1996). Tais dimensões são eficientemente postas em ação pela escola. Varela e Uria (1992) afirmam que há uma complexa engrenagem formada por um conjunto de máquinas e suas peças compondo o que denominamos de escola moderna. Tal conjunto de máquinas e peças pode ser entendido como conjuntos de práticas discursivas e não-discursivas que ao se articularem criam verdades sobre os sujeitos constituindo-os dentro de padrões sociais, espaciais e temporais específicos. Tais máquinas não pré-existiam à instituição escola; mas também não foi a escola que as inventou para disciplinar (Veiga-Neto, 1996) (Lopes; Guedes, 2008, p. 1).

Essas maquinarias podem ser entendidas como conjuntos de práticas discursivas e não discursivas que criam verdades sobre os sujeitos e os constituem dentro de padrões específicos (Lopes; Guedes, 2008). De acordo com a Pesquisadora da Escola – AIEF22, as discussões de cada encontro permitiram

*[...] elaborar inúmeras possibilidades de vivências e experiências no meu fazer docente e bordei palavras que carregam significados, como compartilhar e descrevi que a prática docente carrega inúmeras experiências e vivências e compartilhar tudo que marca esta trajetória é fundamental para que a reflexão aconteça.*

Essa reflexão

[...] não faria sentido sem a ação, sem o desacomodar-se, sem o risco. Não se trata, para Foucault, de um Platão distante da realidade em busca de uma interioridade fechada em si mesma, de uma perfeição abstrata e imóvel. Refletir aqui passa a ser tomado como ato de transformar a si mesmo e aos outros. É nesse sentido que Sócrates insistiria tanto com o jovem Alcibíades de que ele deve primeiro conhecer-se a si mesmo, cuidar de si mesmo, para então cuidar dos outros na política (Vier; Schuler, 2022, p. 295).

Essas aproximações com o cuidado de si podem ser analisadas nas experiências dessa pesquisadora, principalmente na forma como ela ressignifica a formação continuada: *“[...] pensar essas questões ajuda a refletir sobre que tipo de formação agrega mais na nossa vida profissional. Colocamos nossa energia, nosso tempo em momentos de formação e identificar*

---

minuciosa a proceder uma íntima relação entre o poder e o saber, de modo a fazer dos saberes a correia (ao mesmo tempo) transmissora e legitimadora dos poderes que estão ativos nas sociedades e que instituíram e continuam instituindo o sujeito”.



*aquilo que agrega conhecimento de forma efetiva é muito importante”* (Pesquisadora da Escola - AIEF22).

Outro aspecto importante neste relato de experiência foi analisar como essa pesquisadora da escola ressignifica o que entende por avaliação, um dos temas trabalhados no LABDOC-AIEF.

*E a avaliação tem relação com registrar o processo, do todo (a turma) e de cada um (cada criança). E, embora pareça óbvio que avaliação e planejamento andem juntos, eu fiquei com essa dúvida durante o encontro. Uma dúvida que nasce do fato de nem sempre pensarmos sobre o conceito do termo que utilizamos. As palavras carregam conceito, quer pensemos ou não neles, por isso a importância da formação com espaço de reflexão, e eu estava olhando para a avaliação de forma distorcida. O olhar e o registro daquilo que é feito guiam o processo de planejamento e a isso também chamamos de avaliação* (Pesquisadora da Escola – AIEF22).

Essa é uma forma de pensar a (de)formação continuada, pois podemos ver um processo de mudança, quando a professora pesquisadora se dá conta de algo que ainda não havia pensado, e (de)forma sua forma de entender o planejamento e a avaliação. Esse exercício do pensamento transformou e desnaturalizou os modos como essa professora desnaturaliza o cotidiano da escola, da avaliação e do planejamento:

*[...] as palavras carregam conceito, quer pensemos ou não neles, por isso a importância da formação com espaço de reflexão, e eu estava olhando para a avaliação de forma distorcida. [...] Essas provas, exercícios e exames preconizavam um cuidado de si balizado por certo modo de estar no mundo, uma atitude para consigo, para com os outros, para o mundo: *epiméleia heautoû* como ações exercidas de si para consigo, pelas quais nos assumimos, nos modificamos, nos transfiguramos [...]* (Gomes; Ferreri; Lemos, 2018, p. 191).

Acredito que esse seja um dos caminhos para a (de)formação continuada.

*Para quem se constitui professora aprendendo a ler o mundo e refletir sobre a prática e a organização das instituições educacionais e sabe, porque estudou, viu, viveu e refletiu, que é possível diferentes formas de aprendizagem para além daquelas das paredes da sala de aula, muitas vezes é difícil se manter professora sem um espaço de formação permanente efetivo* (Pesquisadora da Escola – AIEF22).

Buscamos na proposta do LABDOC-AIEF possibilitar esse espaço de formação permanente, e a partir dos estudos do cuidado de si, buscar desencadear uma postura aberta

*[...] para a possibilidade de colocação de outros problemas em se tratando da existência humana. Em vez de nos ensinar a suportar o insuportável, tal como o discurso empresarial em educação prega, convida-nos a perguntar mais uma vez pelos modos outros de vida e pensamento nesse espaço público que é a escola* (Vier; Schuler, 2022, p. 291).

Quando leio esses relatos, penso que, mesmo que nosso intuito inicial fosse ter mais professoras participando no laboratório, esse tipo de (de)formação continuada exige uma relação mais próxima. Exige um tempo maior, um tempo para exposição individual, um tempo para o exercício de pensamento coletivo, um tempo para experimentação na escola e no laboratório, e talvez não teria sido tão produtivo e aprofundado se fosse uma formação constituída por 20 professoras.

Essa é uma forma de pensar a continuidade do laboratório, que funcione, de diferentes formas, em pequenos e grandes grupos, tanto na escola quanto na universidade, pois, para que haja cuidado de si, é necessário abertura para o outro, e isso exige tempo para construir um tipo de “*amizade intelectual*”. Segundo Aquino (2014, p. 184), essa seria “[...] uma atitude que em nada se assemelha ao comungar, ao aquiescer ou ao dialogar, mas antes ao constranger, ao rivalizar, ao guerrear — sempre em nome de determinados ideias que mereceriam durar no mundo quando dele já tivermos desertado [...]”.

Esse gesto demandaria uma atitude de interpelação constante e “[...] um esforço desmedido de autoexpição e de disponibilidade para um encontro desamado com o outro” (Aquino, 2014, p. 184). Nesse sentido, quando se pensa em uma

[...] rede de amizade não se está imerso em um mar de condescendências e afabilidades incondicionais. Escuta-se, confessa-se, aceita-se, apazigua-se das inquietudes, mas também espera-se rigor, severidade e seriedade no discurso sobre os outros. E é justamente aí que o caráter político e transgressor das relações de amizade (Loponte, 2009, p. 931).

Talvez essa seja uma forma de pensar de outros modos a relação universidade e escola, entre professoras pesquisadoras da universidade e da escola que “[...] por meio da amizade (experiência forjada sob o signo da diferença e da variação) tornar-se-ia possível ‘transcender o marco da autoelaboração individual, para se colocar numa dimensão coletiva’ (Ortega, 1999, p. 117)” (Aquino, 2014, p. 177).

A Pesquisadora da Escola – AIEF22 encerra seu relato falando do seu processo de transformação

[...] a partir das palavras-bordado que teci neste percurso durante o ano de 2023 no LABDOC, construí minha partilha e encerro essa costura dizendo que uma professora que chegou neste grupo em busca de ajuda para não desistir, construiu o sentimento de que persistir é o caminho.

Conforme Dal’Igna (2023, p. 119),

[...] muitas de nós podemos testemunhar hoje como nossas escolas e universidades se tornaram palco de um tipo de desesperança que consome a nossa energia vital, que nos paralisa, que nos impede de seguir os nossos propósitos, que enfraquece a nossa potência de recriar. Desesperança, aliada à intensificação e precarização dos processos de trabalho docente, podem nos tornar tristes e improdutivos, na medida em que se afasta da função educativa da nossa profissão e nos aproxima dos consensos, dos sentidos comuns, dos posicionamentos binários, que nos convidam a desistir da profissão, de nós mesmas e dos nossos alunos e alunas.

O caminho trilhado por essa pesquisadora mostra que ela se transformou nesse processo e principalmente que encontrou um lugar para ajudá-la para não desistir, um lugar para o encontro, um espaço-tempo para cuidar de si e do outro.

O segundo relato de experiência, organizado no Quadro 46, traz a escrita de si de uma pesquisadora da escola muito engajada em causas sociais, e que trouxe assuntos importantes para serem discutidos no laboratório. Sua escrita de si mostra deslocamentos na sua forma de pensar a formação e a docência.

Quadro 46 - Relato de experiência: *“somos autores e contribuímos nas escritas das muitas histórias que fazem parte do cotidiano da sala de aula”*

**Pesquisadora da Escola - PAIEF 3:** Em face ao cenário atual da educação brasileira que percorre por uma trajetória de avanços, estagnações e retrocessos das políticas educacionais que buscam garantir a qualidade da educação, **torna-se fundamental pensar sobre os rumos desta a partir de uma reflexão sobre a prática docente e suas relações no cotidiano escolar.** O dia a dia em sala de aula **é repleto de desafios que são atravessados pelas relações com os estudantes, as famílias, os docentes e todos aqueles que vivenciam as práticas do fazer pedagógico** e buscam contribuir na construção das aprendizagens e no desenvolvimento dos diferentes conhecimentos que a escola proporciona. Diante disso se faz necessário **fundamentar o trabalho pedagógico, escrever e falar sobre ele para combater toda a forma de criminalização sofrida pelos profissionais da educação neste último período e a responsabilização que é imposta para a escola sem diferenciar os papéis dos professores, famílias e da sociedade em geral**, sendo resultado como afirma Tiburi (2019) das relações que implicam em potencializar o poder da linguagem e a linguagem do poder, afinal é na escola que as relações acontecem e possuem o poder de transformar as realidades.

Na busca da construção permanente que considere a educação como potencializadora de transformações e de possibilidades **encontrei na minha caminhada este espaço que me desafiou a tecer um bordado a partir da minha trajetória, o laboratório de docências contemporâneas (LABDOC), que experimenta a pesquisa e a formação em educação por meio da criação, da artesanaria e da análise da prática pedagógica, ou seja, uma outra estratégia voltada para a formação docente em que o protagonismo assume um papel essencial nesta vivência.** Como nos evidencia Freire (1992) uma das tarefas dos educadores é analisar politicamente para desvelar as possibilidades, sem se importar com os obstáculos para a esperança, sendo **extremamente fundamental mergulhar as práticas docentes em esperanças que podem ser bordadas em folhas para serem compartilhadas na sala de aula e para além dela, rompendo de vez com os muros que separam a escola da sociedade e possibilitando melhores relações que dialoguem e estejam preocupadas com a formação de sujeitos capazes de escrever a própria história.**

No primeiro encontro do LABDOC experimentei sensações diferenciadas e escrevi o meu primeiro bordado, cujo a **palavra bordado me fez refletir sobre o encontro: O encontro foi repleto de boniteza e com uma abordagem significativa, indo além de apenas “mais uma formação”.** Em um tempo que precisamos refletir sobre as nossas práticas e sobretudo que a escola carrega da sociedade, tornando muitas vezes o cotidiano do fazer pedagógico exaustivo, **paramos para bordar ideias, estratégias, palavras e sentimentos... o que torna o dia a dia mais leve.** Assim, podemos caminhar, bordar, tecer e carregar além do peso muitos sonhos... sonho de cada estudante, de cada trabalhador e trabalhadora, famílias... **vamos bordando**

**sonhos, pelos caminhos e construindo uma história que busca amenizar a injustiça social e combater toda a violência que nos cerca.**

O primeiro encontro **permitiu a construção de novas relações que contribuíram para a minha prática docente e passaram a fazer parte dela, trazendo muito significado para a minha participação desta formação que abordou temas relevantes e poetizou cada temática, tornando mais leve as construções,** sendo que no segundo encontro **bordei a palavra Inovação, palavra potente que carrega muitas possibilidades e gera conflitos de ideias no cotidiano** escolar e bordei a minha reflexão sobre a inovação: O encontro abordou uma temática que provoca muitas inquietações a partir da palavra inovação que me remete a inúmeras reflexões, **entre elas que não há dicotomia entre tradição e inovação. Para inovar é necessário contextualizar, avaliar e traçar estratégias, para que a inovação obtenha resultados significativos para aprendizagem, caso contrário a inovação não faz sentido algum.** Foi a partir desta reflexão que **construí possibilidades no processo de alfabetização, pois sou professora alfabetizadora e tenho o compromisso de obter resultados na minha prática docente, tenho que potencializar estratégias que garantam o direito das aprendizagens de cada estudante da minha sala de aula.** A minha prática tem que possibilitar a elaboração das aprendizagens, como afirma Freire (1992) a relação entre educando e educador tem que romper com a transmissão do conhecimento e estabelecer uma relação dialógica de construção do saber.

E, assim os encontros do LABDOC foram acontecendo e muitas **reflexões, desafios e relações foram sendo proporcionadas por este espaço que me permitiu elaborar inúmeras possibilidades de vivências e experiências no meu fazer docente e bordei palavras que carregam significados, como compartilhar e descrevi que a prática docente carrega inúmeras experiências e vivências e compartilhar tudo que marca esta trajetória é fundamental para que a reflexão aconteça.** Este encontro foi marcado pelo compartilhamento de sensações e experiências que fortalecem o fazer pedagógico. É de extrema importância compartilhar as vivências, para que possamos olhar, escutar e principalmente escrever sobre as nossas práticas, pois **somos autores e contribuímos nas escritas das muitas histórias que fazem parte do cotidiano da sala de aula.** Bordei a palavra planejar, porque **é fundamental propor estratégias para que as aprendizagens ocorram e estas devem ser construídas dentro do processo da construção dos conhecimentos,** sendo um processo composto de muitos fatores, dentre eles a avaliação e a reflexão.

**Os encontros foram repletos de partilhas, bordados, poesias, palavras, afetos, olhares, escutas e significados, ocorreram de formas online, formato que aprendemos a utilizar durante a pandemia e que otimiza o tempo e já faz parte das nossas vivências e também tivemos os momentos presenciais que possibilitaram o encontro, aconchego, abraços, risadas e muito afeto que marcam cada passo da minha caminhada.** Foi uma vivência carregada de diferentes experiências, palavras e bordados que tornaram meu fazer pedagógico mais leve, bonito e inovador.

Referencial bibliográfico:

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança:** um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

TIBURI, Marcia. **Delírio do poder e loucura coletiva na era da desinformação.** Rio de Janeiro: Record, 2019.

Fonte: Material de pesquisa (LABDOC-AIEF, 2023).

Os relatos de experiência das pesquisadoras da escola se mostraram muito engajados politicamente, com causas sociais e educacionais, uma marca dessas professoras que permaneceram até o final do laboratório. Neste relato, em especial, ela destaca a importância da reflexão sobre a prática docente e suas relações com o cotidiano escolar:

*[...] o dia a dia em sala de aula é repleto de desafios que são atravessados pelas relações com os estudantes, as famílias, os docentes e todos aqueles que vivenciam as práticas do fazer pedagógico e buscam contribuir na construção das aprendizagens e nos desenvolvimentos dos diferentes conhecimentos que a escola proporciona (Pesquisadora da Escola - AIEF3).*

Como pensar em uma (de)formação continuada que entende a escola como lugar de potência?

Também foi destacado a importância da sistematização dos saberes da escola e a fundamentação do trabalho pedagógico: “[...] *escrever e falar sobre ele para combater toda a forma de criminalização sofrida pelos profissionais da educação neste último período e a responsabilização que é imposta para a escola sem diferenciar os papéis dos professores, famílias e da sociedade em geral*” (Pesquisadora da Escola - AIEF3).

Nesta narrativa, percebemos também uma inquietação em relação às funções da escola, das professoras e de outros atores sociais. Na contemporaneidade, “[...] a escola extrapola, em muito, sua dimensão pedagógica” (Lockmann; Traversini, 2017, p. 819) e vem sendo atribuída a ela responsabilidades que vão muito além da sua função principal: a produção de conhecimento escolar.

Sobre esse cenário, Nóvoa (2021, p. 5) já o apontava como uma *escola transbordante*, com perigos e ganhos importantes, “[...] sobretudo no plano social, com a escola a compensar ausências da sociedade e das famílias, contribuindo para uma melhor integração das crianças e dos jovens. Mas quando tudo é essencial, torna-se impossível concretizar uma ação racional e inteligente”. Nesse sentido, se a escola precisa dar conta de tudo, acaba não tendo tempo para fazer o mais importante, pois “[...] desviou-se muitas vezes das tarefas do ensino e da aprendizagem para se dedicar às missões sociais” (Nóvoa, 2021, p. 5).

Essa pesquisadora da escola também apontou algo que reforçamos constantemente no laboratório, a exposição. Fazer esse processo para que as participantes se expusessem e partilhassem suas vivências e experiências foi um de nossos maiores desafios, pois em muitos momentos ainda observamos uma postura mais passiva, esperando respostas das pesquisadoras da universidade, ou até mesmo inseguras de que o que compartilhassem estivesse “errado”.

Com o passar do tempo e com as interações que tivemos, as pesquisadoras foram se sentindo mais à vontade para compartilhar, para estabelecer uma relação de confiança e por esse motivo a (de)formação continuada exige um tempo maior para sua efetivação. Ela é mais potente com o estabelecimento de relações de amizade intelectual (Aquino, 2014). Nos relatos vimos que isso foi compreendido e reforçado pelas participantes quando nos trazem que: “[...] *é de extrema importância compartilhar as vivências, para que possamos olhar, escutar e principalmente escrever sobre as nossas práticas, pois somos autores e contribuímos nas escritas das muitas histórias que fazem parte do cotidiano da sala de aulas*” (Pesquisadora da Escola - AIEF3).

Nesse sentido, Foucault (2009, p. 132) entende a escrita de si como

[...] constituir a si próprio como sujeito de ação racional pela apropriação, a unificação e a subjetivação de um “já dito” fragmentário e escolhido; no caso das notações monásticas das experiências espirituais, tratar-se-á de desentranhar do interior da alma os movimentos mais ocultos, de maneira a poder libertar-se deles. No caso da narrativa epistolar de si próprio, trata-se de fazer coincidir o olhar do outro e aquele que se volta para si próprio quando se aferem ações quotidianas às regras de uma técnica de vida.

Essa função da escrita é tomada como uma arte de viver, “[...] que é preciso entender como um adestramento de si por si mesmo” (Foucault, 2009, p. 132).

A leitura, escrita, exposição e a autoria docente foi algo que trabalhamos e apareceu de diversas formas nesta Tese. Foi um processo de transformação na nossa relação, pois as professoras que chegaram ao laboratório relataram desânimo com a docência, vontade de desistir, solidão, silêncios, entre outros sentimentos. Ao finalizarem, escreveram em seus relatos de experiências e mostraram um caminho, um processo de transformação, uma valorização do que se faz na escola, uma identificação com outros professores, uma outra forma de se relacionar com a formação.

Nesse sentido, corroboro com o entendimento de Oliveira (2015, p. 94), “[...] ao tratar da formação como transformação, compreendida desde o campo da experiência, tomei a experiência como espaço-tempo de uma ação possível na qual são constituídas subjetividades históricas, datadas, contingentes”. Isso porque a experiência é “[...] a racionalização de um processo, ele próprio provisório, que termina num sujeito ou em vários sujeitos” (Foucault, 1984, p. 137). Talvez a (de)formação continuada possa ser um “[...] lugar de onde talvez seja possível não exatamente pensar nossos limites e as forças que nos constroem, mas as condições e possibilidades infinitas, imprevisíveis e indefinidas de nos transformarmos e de sermos diferentes do que somos” (Fischer, 2009, p. 94).

Esse ato de *olhar, escutar e principalmente escrever* tirou os professores de sua rotina, pois a experiência de escrita de si mobiliza o pensamento, sistematiza saberes. Como aprendemos com Foucault,

[...] escrevemos para transformar o que sabemos e não para transmitir o já sabido. Se alguma coisa nos anima a escrever é a possibilidade de que esse ato de escritura, essa experiência em palavras, nos permita liberar-nos de certas verdades, de modo a deixarmos de sermos o que somos para ser outra coisa, diferente do que vimos sendo (Larrosa; Kohan, 2017, p. 5).

A escrita do bordado de si e do relato de experiência foi compartilhada no coletivo e isso foi muito potente, uma vez que pudemos avaliar como cada uma significou as experiências no laboratório e por meio dos exercícios do pensamento possibilitar que as professoras

entendessem que muitas vezes vivem a docência em um ritmo acelerado de tarefismo pedagógico, em que apenas se faz, faz, faz. Essa atitude de automatização da docência impede o pensamento, pois entendo o “Pensamento como experiência provocado pelo fora: não fora da linguagem, mas fora da ordem do discurso. Experiência que se realiza diante de uma pluralidade de forças e que permite múltiplos sentidos” (Vier; Schuler, 2022, p. 305). Discursos que colocam o professor como aquele que apenas executa tarefas e que na escola tem apenas a “prática”.

Essa é uma possibilidade de pensar de outros modos esses discursos sobre a escola. “De certa maneira, esse combustível alimenta o circuito onde se situam as célebres questões nietzschianas acerca do presente — que estão os outros fazendo de nós? Que estamos nós fazendo de nós mesmos?” (Veiga-Neto; Lopes, 2010, p. 163). Talvez a (de)formação continuada poderia (re)pensar a experiência como um deslocamento como a

[...] única espécie de curiosidade que vale a pena ser praticada com um pouco de obstinação: não aquela que procura assimilar o que convém conhecer, mas a que permite separar-se de si mesmo. De que valeria a obstinação do saber se ele assegurasse apenas a aquisição de conhecimentos e não, de certa maneira, e tanto quanto possível, os descaminhos daquele que conhece? Existem momentos na vida onde a questão de saber se se pode pensar diferentemente do que se pensa, e perceber diferentemente do que se vê, é indispensável para continuar a olhar ou a refletir (Foucault, 1998, p. 13).

Também podemos ver a construção de novas relações com a formação e com as outras pesquisadoras. Algo que foi muito importante observar é que os temas que trabalhamos nos encontros reverberam na sala de aula, como relatou a Pesquisadora da Escola - AIEF3: esse encontro pedagógico

*[...] permitiu a construção de novas relações que contribuíram para a minha prática docente e passaram a fazer parte dela, trazendo muito significado para a minha participação desta formação que abordou temas relevantes e poetizou cada temática, tornando mais leve as construções.*

Em muitos momentos do laboratório, pude analisar alguns movimentos de reflexão sobre as suas práticas pedagógicas, em relação à sua docência e na dinâmica com os outros. “Esses exercícios de análise e reflexão (de si consigo e com os outros) configuram-se em práticas de si que levam sujeito a constituir-se, tornar-se professor/a, no interior de certos princípios e regras de conduta, fabricando determinados modos de ser e de agir enquanto docente” (Oliveira, 2015, p. 110).



*Na busca da construção permanente que considere a educação como potencializadora de transformações e de possibilidades encontrei na minha caminhada este espaço que me desafiou a tecer um bordado a partir da minha trajetória, o laboratório de docências contemporâneas (LABDOC), que experimenta a pesquisa e a formação em educação por meio da criação, da artesanaria e da análise da prática pedagógica, ou seja, uma outra estratégia voltada para a formação docente em que o protagonismo assume um papel essencial nesta vivência [...]. Os encontros foram repletos de partilhas, bordados, poesias, palavras, afetos, olhares, escutas e significados, ocorreram de formas online, formato que aprendemos a utilizar durante a pandemia e que otimiza o tempo e já faz parte das nossas vivências e também tivemos os momentos presenciais que possibilitaram o encontro, aconchego, abraços, risadas e muito afeto que marcam cada passo da minha caminhada. Foi uma vivência carregada de diferentes experiências, palavras e bordados que tornaram meu fazer pedagógico mais leve, bonito e inovador” (Pesquisadora da Escola - AIEF3).*

Construímos um (de)formação continuada que possibilitou o encontro, a amizade, a partilha em articulação com a arte como processo permanente de transformação, mobilizado pela experiência com as artes e a cultura, promovendo a expansão do repertório de cada uma, e de um tipo de experiência na relação consigo mesmo e com o outro. Esse tipo de formação

[...] não se trataria, porém, de qualquer experiência com qualquer bem cultural, mas de experiências para as quais o sujeito se dispõe, as quais ampliem, de fato, a “coleção de exemplos” do professor [...]. Criação implica repertório, e isso diz respeito, inclusive, à criação de [outras] formas de ser e estar no mundo (Dalla Zen, 2017, p. 180).

No laboratório, buscamos construir estratégias para criar esse espaço-tempo de exposição, pois ao “[...] nos expormos, a desenvolvermos (com base em uma relação íntima) uma postura experimental e a fazermos as coisas aparecerem e se tornarem públicas” (Masschelein; Simons, 2014, p. 22).

O próximo relato é o da Pesquisadora da Escola - AIE20, que mostra o quanto ela destaca que aprendeu com seus pares, e que levou para sua sala de aula sugestões compartilhadas no laboratório, conforme explicitado no Quadro 47.

Quadro 47 - Relato de experiência: *“foi através de troca de saberes que me instruiu a aproveitar os aprendizados uns dos outros como uma maneira de ensinar”*

**Pesquisadora da Escola AIEF20:** Quando me inscrevi para participar do curso LABDOC, não tinha conhecimento de como seria e do que se tratava o curso em si. A inscrição para realizar a formação se deu por intermédio da SMED (curso ofertado para todos os professores da Rede Municipal de Educação). O primeiro encontro **confesso que fiquei bastante confusa de como iria ser a formação e no que consistia, conforme foram ocorrendo os encontros compreendi que o curso LABDOC nos trazia e uma experiência de saberes e ao mesmo tempo nos proporcionava a nos docentes a contribuição dos nossos saberes e que isso tudo seria uma troca de aprendizados e vivências.** No decorrer do curso vivenciei muitos relatos os quais já havia passado e vivenciado durante até aqui na minha docência. **Aprendi novas maneiras de ver as coisas, aprofundei ainda mais o meu saber. Descobri que**

**muitas coisas relatadas durante os encontros já faziam parte do meu fazer pedagógico. Também foram me oportunizados compartilhar saberes e experiências vividas por mim.**

Durante esses encontros **pude perceber que muitas das minhas frustrações no meu dia a dia como professora, planejamentos que não saíram como o havia organizado, não era apenas meus e que esse tipo de coisas acontecia com outros educadores. Isso fez com que eu me sentisse mais segura como professora.** A cada relato de experiências, no caso “**fala dos colegas de profissão**” me deparei com assuntos/relatos qual eu fazia parte, o que me fez aprofundar mais aquilo de que já fazia. **Com toda essa troca de conhecimento entre nós educadores adaptei algumas mudanças nas minhas práticas pedagógicas.** Um exemplo foi quando inclui no meu planejamento atividades estilo estações, onde eu proporcionei para que todos meus alunos passassem por todas essas estações. Estilo de atividade a qual costumava já realizar, porém costumava fazer as estações por níveis de aprendizados e não proporcionava a rotação. **E no curso compreendi que poderia sim estar utilizando o aprendizado dos meus alunos ao meu favor.**

**Foi através de troca de saberes que me instruiu a aproveitar os aprendizados uns dos outros como uma maneira de ensinar.** Um dos momentos marcantes do curso **foi sobre as palavras do “bordado de si” onde trazíamos palavras que mais nós marcávamos durante o encontro daquele dia.** Aos futuros educadores que venham participar desta formação digo que toda essa troca que ocorre durante o curso só vem a somar ainda mais os nossos saberes.

Fonte: Material de pesquisa (relato de experiência LABDOC-AIEF-2023).

As pesquisadoras da escola construíram seus relatos de experiência a partir do que escreveram do Bordado de si. Foi muito significativo acompanhar esse processo de cada uma e como cada encontro foi significado por elas. Foi interessante ver que elas liam os bordados umas das outras, isso produzia diálogos no laboratório e nas suas escritas.

No primeiro encontro houve relato de uma certa insegurança, pois a proposta era diferente do que estavam acostumadas, mas “[...] *conforme foram ocorrendo os encontros compreendi que o curso LABDOC nos trazia e uma experiência de saberes e ao mesmo tempo nos proporcionava, a nós docentes, a contribuição dos nossos saberes e que isso tudo seria uma troca de aprendizados e vivências*” (Pesquisadora da Escola - AIEF20).

Esse foi um dos maiores objetivos do laboratório, ser um espaço aberto para trocas e reflexões sobre sua prática docente.

*Com toda essa troca de conhecimento entre nós educadores, adaptei algumas mudanças nas minhas práticas pedagógicas. Um exemplo foi quando incluí no meu planejamento atividades estilo estações, onde eu proporcionei para que todos meus alunos passassem por todas essas estações. Estilo de atividade a qual costumava já realizar, porém costumava fazer as estações por níveis de aprendizados e não proporcionava rotação. E no curso compreendi que poderia sim estar utilizando o aprendizado dos meus alunos a meu favor* (Pesquisadora da Escola - AIEF20).

Mesmo que ainda haja muitos discursos que desvalorizam as formações mais voltadas para a escola, é importante que elas também aconteçam nesse espaço, mas ainda existe um “[...] receio de que enraizar a formação continuada nas escolas contribua para fechar os professores em práticas rotineiras [...], não lhes permitindo o acesso a novas ideias, métodos e culturas” (Nóvoa, 2019, p. 10). O que estes discursos reforçam é uma desqualificação dos professores.

De um ou de outro modo, abrem caminho a um mercado de cursos, eventos, seminários e encontros nos quais especialistas diversos montam o seu espetáculo pessoal para venderem aos professores novidades inúteis sobre o cérebro e a aprendizagem, as novas tecnologias ou qualquer outra moda de momento (Nóvoa, 2019, p. 10-11).

O que está em jogo não é determinar se formações são boas ou ruins *a priori*, mas colocar sob suspeita os discursos de que apenas professores pesquisadores universitários ou especialistas em uma área podem ocupar o “lugar” da formação continuada de professores.

Pensar em um laboratório como esse lugar híbrido, que pode funcionar em diferentes espaços (*on-line*, presencial, na escola, na universidade etc.) não esvazia as discussões, teorizações, e estudos importantes para a educação, pois

[...] não representa nenhuma desvalorização dos saberes teóricos ou científicos, mas antes a vontade de os ressignificar no espaço da profissão. É na complexidade de uma formação que se alarga a partir das experiências e das culturas profissionais que poderemos encontrar uma saída para os dilemas dos professores (Nóvoa, 2019, p. 11).

Essa é a possibilidade de uma outra cultura formativa, onde a (de)formação continuada produza mudanças, e que o professor possa relatar que, a partir dos compartilhamentos e da troca com o outro, isso foi possível abrir mão ou suspeitar de verdades, um lugar para fundamentar e justificar as escolhas pedagógicas que faz e saber responder “porque faço dessa e não de outra forma”.

Nesse sentido, será que a (de)formação continuada pode ser lugar privilegiado para o exercício do pensamento e para experimentação? De acordo com Fischer (2009), esse é um movimento possível, pois, ao pensar sobre a docência, coloca-a como esse

[...] lugar privilegiado de experimentação, de transformação de si, de exercício genealógico — lugar de indagação sobre de que modo nos fizemos desta e não daquela forma; de que modo temos aceitado isto e não aquilo; de que modo temos recusado ser isto ou aquilo, no caso, como docentes (Fischer, 2009, p. 94).

À medida que os encontros foram acontecendo, percebemos que as pesquisadoras se sentiram também mais fortalecidas para dar razões de suas escolhas. Os relatos foram se tornando mais pessoais e aprofundados, e houve identificações, aprendizagens, exercícios do pensamento, como nos relatou a Pesquisadora da Escola - AIEF20:

[...] no decorrer do curso, vivenciei muitos relatos os quais já havia passado e vivenciado durante até aqui na minha docência. Aprendi novas maneiras de ver as coisas, aprofundei ainda mais o meu saber. Descobri que muitas coisas relatadas durante os encontros já faziam parte do meu fazer pedagógico. Também foram me oportunizados compartilhar saberes e experiências vividas por mim.

Essa abertura possibilitou um outro tipo de engajamento, pois, para experienciar esse tipo de formação, é preciso estar inteiro, imerso

[...] em eventos ou ações [...] que carregam suas próprias lições, sua própria aprendizagem, seu próprio conhecimento [...], e é condição da experiência de estar envolvido em um fazer, em uma prática, estar imerso no mundo que chega a nós, que nos envolve, que nos compromete ou, às vezes, exige de nós ou nos impõe (Lara; Contreras, 2010, p. 21).

Essa era uma condição para fazer parte do laboratório, desde o primeiro dia quando compartilhamos o contrato pedagógico, a participação ativa, a exposição, abertura para o outro e o comprometimento com as propostas. Em tempos de aceleração, essa atitude é muito mais rara, como relatou a Pesquisadora da Escola - AIEF20: *“[...] eu confesso que eu fiz algumas formações, que eu até acharia que seriam bem boas se eu tivesse prestado atenção ou na sala na TV. Mas ficava ali tomando um chimarrão e conversando com a família e daí não prestava atenção. Sei lá. Fazia porque tinha que fazer [...]”*.

Uma formação como (de)formação exige atenção. Tomo os questionamentos de Campesato e Schuler (2019) para problematizar algumas dificuldades que tivemos na adesão a uma outra proposta de formação. Talvez sejam alguns efeitos da cultura formativa e de uma

[...] nova economia de uma atenção dispersa e hiperconectada [...], quando o volume de informações é mais importante do que a problematização, quando é valorado o novo pelo novo em detrimento da tradição, quando quase nada dura o tempo suficiente para que se tenha intimidade com o pensamento? (Campesato; Schuler, 2019, p. 11).

Se informação é totalmente separada da experiência, podemos considerar que os efeitos são a superficialidade do conhecimento, a falta da experiência, falta de criação e autoria docente. Segundo Larrosa (2019, p. 20), essa é uma característica do sujeito moderno

[...] é um sujeito informado que, além disso, opina. É alguém que tem uma opinião supostamente pessoal e supostamente própria e às vezes supostamente crítica sobre tudo o que se passa, sobre tudo aquilo do qual tem informação. [...] a opinião, como a informação, converteu-se num imperativo.

Quando um professor toma sua formação apenas como um acúmulo de informação, ou a somatória de horas formativas que precisa dar conta, ou para se sentir atualizado das “mais novas” metodologias educacionais ou apenas para ter um currículo mais competitivo, analisamos que a sua “[...] atenção está muito fragmentada e acelerada —, procurando conectar informações úteis para investir em si mesmo como capital humano” (Campesato; Schuler, 2019, p. 18). Essa é uma impossibilidade de se viver uma (de)formação continuada como forma de

vida. Quando se tem essa relação com a formação, não há espaço-tempo para atenção e abertura para o outro e para os exercícios do cuidado de si. Mas ainda cabe perguntar:

[...] que tipo de atenção poderíamos ainda pensar para resistir a essa discursividade que opera na defesa do interesse individual, do utilitarismo, da aceleração, sendo encontrada em diversas produções acadêmicas e midiáticas que corroem e destroem a atenção como possibilidade de criação de outros modos de pensamento e existência, que não pode se dar sem a conversação no coletivo, com a tradição e com postura de problematização do que estamos nos tornando no presente (Campesato; Schuler, 2019, p. 14).

Será que é possível pensar uma (de)formação continuada que tenha a atenção e a criação como um modo de pensamento e existência? Entendendo que esse processo se dá na conversação no coletivo, podemos perceber esse movimento no exercício de avaliação e reflexão que a pesquisadora da escola faz sobre a sua experiência no LABDOC-AIEF e na sua docência

*[...] durante esses encontros pude perceber que muitas das minhas frustrações no meu dia a dia como professora, planejamentos que não saíram como o havia organizado, não eram apenas meus e que esse tipo de coisas acontecia com outros educadores. Isso fez com que eu me sentisse mais segura de mim como professora. A cada relato de experiências, no caso “fala dos colegas de profissão” me deparei com assuntos/relatos do qual eu fazia parte, o que me fez aprofundar mais aquilo que já fazia. Foi através de troca de saberes que me instruiu a aproveitar os aprendizados uns dos outros como uma maneira de ensinar (Pesquisadora da Escola - AIEF20).*

Quando se participa de formações enquanto está fazendo outras atividades, é muito mais difícil ouvir atentamente o outro, se identificar com o que foi compartilhado, partilhar vivências e significar isso na sua docência. Essa conversação foi uma das características que sempre buscamos fomentar no laboratório, mas nem sempre foi possível, pois enfrentamos em alguns momentos câmeras fechadas, silêncios, faltas e desistências. De acordo com Campesato e Schuler (2019, p. 18),

[...] essa conversação exige um desvio da agitação cotidiana, da tagarelice, tida como uma grande inimiga, porque seria a outra do pensamento. [...] É esse tipo de atenção que, talvez, poderia ter feitos éticos, estéticos e políticos importantes na formação das pessoas. Todavia, essa conversão a si não diz respeito a um gesto egoísta, pelo contrário, passaria sempre pela relação com o outro.

Talvez a (de)formação continuada como forma de vida docente possa representar para o professor esse “desvio” da aceleração, da agitação e da informação, para uma certa suspensão para ocupar-se consigo mesmo. “E essa ocupação consigo mesmo não diz respeito a uma

preparação para uma profissão, para certas habilidades e competências, mas sim a um modo de vida (Foucault, 2014)” (Campesato; Schuler, 2019, p. 18).

As pesquisadoras da universidade também fizeram seus relatos e podemos ver como cada uma significou essa experiência no Quadro 48.

Quadro 48 - Relatos de experiências: “[...] *é pela transformação de cada professora e professor e de cada um de nós, pesquisadores da Universidade, que aprendemos muito com os professores pesquisadores da escola*”

**Pesquisadora da Universidade 1:** Nesta fase, tivemos que problematizar nossas ações da fase 1 e ainda percebemos que o laboratório, **ainda estava longe de ser entendido por todas as participantes. Como esse movimento de transformação de si e do outro.** Então, estudamos sobre alguns temas e nessa fase, tivemos uma parte geral e uma parte específica. A parte geral discutindo as ferramentas como: **exercício de pensamento, formação como (de)formação, artesanaria, planejamento e avaliação, crítica radical, entre outras.** Na parte específica, os coordenadores criaram uma proposta para ser desenvolvida com o grupo nos encontros e no Moodle. Cada grupo foi mobilizado por uma imagem, uma obra de arte e ou texto para que mobilizassem os experimentos e experiências do grupo e as especificidades das docências nesses grupos. Percebi um empenho maior das participantes no engajamento e participação, embora alguns grupos ainda permanecessem com poucos participantes. Nessa fase dois, os coordenadores dos grupos conseguiram **mobilizar de uma forma mais desconstrutiva os encontros, buscando mobilizar a todos para uma transformação de si e do outro. Penso que o laboratório teve momentos ricos de experimentação e experiências, que só podem ser contabilizados pela transformação de cada professora e professor e de cada um de nós, pesquisadores da Universidade que aprendemos muito com os professores pesquisadores da escola, especialmente, como é difícil romper com a cultura formativa que desenvolvemos nas universidades e nas escolas.**

**Pesquisadora da Universidade 3:** Participar do LABDOC AIEF, fase 2 (2023) foi uma experiência acadêmica e pessoal significativa. A partir do que vivemos na fase 1, **foi possível repensar e reestruturar alguns aspectos importantes para o funcionamento deste espaço enquanto coletivo, aberto, de partilha e exposição.** As aprendizagens que tive como pesquisadora iniciante foram grandiosas. Estive ao lado de pesquisadores com longa experiência acadêmica, **buscando modos de fazer o laboratório acontecer e criando estratégias que tornassem possível a nossa intencionalidade de coformação e (de)formação.** Acredito que tivemos êxito, pois as pesquisadoras das escolas que se comprometeram com este espaço pedagógico, puderam viver transformações em seus percursos. **Isso ficou claro nos relatos individuais de cada uma.**

Em cada encontro, pude aprender com as professoras pesquisadoras sobre a **complexidade da nossa profissão, de como a docência é múltipla, plural e requer muita coragem para quem se compromete a vivê-la com qualidade e autoria. Pude, além disso, ir ampliando a minha “caixa de ferramentas”,** recheando-a com tudo que aprendi entre o grupo de pesquisadores da universidade e da escola.

Fonte: Material de pesquisa (LABDOC-AIEF, 2023).

Para as Pesquisadoras da Universidade, ficou claro que o LABDOC

[...] *ainda estava longe de ser entendido por todas as participantes. Como esse movimento de transformação de si e do outro. [...] Penso que o laboratório teve momentos ricos de experimentação e experiências, que só podem ser contabilizados pela transformação de cada professora e professor e de cada um de nós, pesquisadores da Universidade que aprendemos muito com os professores pesquisadores da escola, especialmente, como é difícil romper com a cultura formativa que desenvolvemos nas universidades e nas escolas* (Pesquisadora da Universidade 1).

Não foi fácil pensar de outros modos a formação em laboratório, desapegar de “metodologias” que já estávamos mais seguras e acostumadas a fazer.

Não foi simples a nossa transformação, não foi fácil se abrir para um outro tipo de experiência. Para Larrosa (2019, p. 40), é necessário “[...] dignificar e reivindicar tudo aquilo que tanto a filosofia como a ciência tradicionalmente desprezam e rechaçam: a subjetividade, a incerteza, a provisoriedade, o corpo, a fugacidade, a finitude, a vida [...]”. Uma experiência que deforma, uma experiência difícil de ser analisada ou capturada, o que busquei fazer foi problematizar o dito, as condições de possibilidade, os discursos, as subjetividades, as transformações, pois “[...] fazer uma experiência quer dizer, portanto, deixar-nos abordar em nós próprios pelo que nos interpela, entrando e nos submetendo a isso. Podemos ser assim transformados por tais experiências, de um dia para o outro ou no transcurso do tempo” (Larrosa, 2002, p. 25).

Um processo lento de construção coletiva, de mudanças de rotas, de avaliação constante, de abertura para o outro.

*As aprendizagens que tive como pesquisadora iniciante foram grandiosas. Estive ao lado de pesquisadores com longa experiência acadêmica, buscando modos de fazer o laboratório acontecer e criando estratégias que tornassem possível a nossa intencionalidade de coformação e (de)formação. [...] Em cada encontro, pude aprender com as professoras pesquisadoras sobre a complexidade da nossa profissão, de como a docência é múltipla, plural e requer muita coragem para quem se compromete a vivê-la com qualidade e autoria (Pesquisadora da Universidade 3).*

Essa foi a potência de termos diferentes professores pesquisadores no mesmo espaço (professores iniciantes, professores que já estavam em processo de aposentadoria, pesquisadores com muitos anos de pesquisa, pesquisadores iniciantes). Todos têm saberes para partilhar, e talvez a proposta do laboratório fez com que esse encontro fosse possível e potente.

[...] não se pode pedagogizar, nem didatizar, nem programar, nem produzir a experiência; que a experiência não pode fundamentar nenhuma técnica, nenhuma prática, nenhuma metodologia; que a experiência é algo que pertence aos próprios fundamentos da vida, quando a vida treme, ou se quebra, ou desfalece [...] (Larrosa, 2019, p. 13).

Muitas vezes no aã da organização sistemática da pesquisa e da formação, tentamos de alguma forma ter o controle e uma certa segurança, mas esses deslocamentos produziram algo que não poderíamos planejar em toda a sua amplitude.

Ao nos encaminharmos para a finalização da fase 2, muitos momentos nos marcaram e foram significativos para cada uma de nós. Ao encerrarmos essa fase do laboratório, pudemos



analisar muitos deslocamentos na nossa forma de organizar o laboratório, sabendo que a cada formato ele terá mudanças e adaptações.

O bordado de si é sobre isto: transformação de si a partir de experiências individuais e coletivas, a partir de uma possibilidade de bordar uma palavra, aprender uma nova habilidade, que exigiu tempo, coordenação, paciência e disposição. A formação e a docência têm muito desse bordado, pois precisamos constantemente pensar, parar, refletir, analisar, refazer... e fazer de outros modos. A docência está em constante processo de constituição, e por isso a (de)formação continuada pode ser potente para repensarmos as relações que se estabelecem com os cursos, palestras, formações dos quais participamos, mas, para que isso possa acontecer, é preciso uma outra cultura formativa que valorize esse trabalho mais artesanal e cooperativo, que não está ligado a lógicas de aceleração e concorrência.

Na próxima seção, finalizo a capítulo analítico com o meu processo (de)formativo.

### 5.3.5 Sobre arrematar o meu bordado de si: *“trabalhar com o LABDOC me tirou da caixa, me deformou como pesquisadora”*

Aproximando-me das palavras finais, selecionei essa parte para poder mostrar o que aconteceu na relação universidade-escola tanto com as pesquisadoras da universidade quanto com as das escolas. Assim, encerro este capítulo analítico trazendo o “arremate do meu bordado de si”, a partir de um trecho do relato que compartilhei com as demais pesquisadoras no último encontro do LABDOC-AIEF: *“trabalhar com o LABDOC me tirou da caixa, me deformou como pesquisadora”*. Também apresento a palavra que marcou minha trajetória nesta pesquisa, tanto no LABDOC quanto na construção desta Tese, conforme apresento no Quadro 49.

Quadro 49 - Sobre arrematar o meu bordado de si:

*“trabalhar com o LABDOC me tirou da caixa, me deformou como pesquisadora”*

**A minha palavra foi (de)formação**, não só porque foi um conceito que a gente trabalhou, mas pensando em todo esse processo do LABDOC. **Foi uma coisa desafiadora, que me desacomodou, eu sou muito metódica, uma pessoa dos métodos, tudo muito certinho, muito planejado, tudo muito esquematizado. E a proposta do LABDOC era diferente do meu jeito de fazer pesquisa.**

Então para mim, quando eu pensei sobre uma palavra que fizesse sentido em toda essa trajetória desde lá do início do LABDOC, **foi me deformar como pesquisadora, como professora e, principalmente ser mais leve com os resultados.** Durante toda a minha trajetória eu sempre fiz questionário e entrevista. Eu trabalhei dessa forma. E trabalhar com o LABDOC **me tirou da caixa, me deformou como pesquisadora.** Então para mim essa palavra, quando eu fui pensar sobre uma palavra para bordar a minha folha, para tentar me desafiar a fazer isso foi essa.

Fonte: Material de pesquisa (LABDOC- AIEF, 2023).

A palavra D.E.F.O.R.M.A.Ç.Ã.O nem sempre tem uma conotação positiva, muitas vezes ela é vista como algo que perdeu a forma para algo pior. No meu caso, pela minha personalidade, eu sempre preferi as coisas muito certinhas, organizadas e com “formas delineadas”. A (de)formação me tirou da minha “forma pesquisadora”, me tirou da minha caixa metódica e sistemática, me desafiou a criar outras formas de produzir e analisar o material de pesquisa.

Uma das definições da palavra deformação “[...] é o ato ou processo de alterar a forma ou a aparência de algo, geralmente causado por forças externas ou internas” (Dicionário *online*, n.p). Eu me deformei quando me abri para essas forças internas e externas, e quando me permiti vivenciar essa outra forma de pesquisa, percebi que muitas das minhas inquietações foram sendo redirecionadas para um olhar de potência. Consegui realizar o que Dal’Igna (2023, p. 136) chama de duplo movimento: “1- olhar para fora de nós, buscando tecer formas de criação, de cooperação e de resistências diante dos fascismos da vida; 2- olhar para dentro de nós, perseguindo com coragem os fascismos que nos habitam [...], que fazem com que nos deixemos anestesiar pelas forças e seus poderes”.

Eu não queria fazer uma pesquisa apenas para obtenção de um título, eu queria fazer uma pesquisa que pudesse de alguma forma contribuir com a minha área do conhecimento, em especial com os professores e com a escola. Eu sempre quis que as pesquisas chegassem à escola, conversassem com ela e reverberassem nela, que fizessem pequenas fissuras e contracondutas em uma lógica neoliberal e concorrencial. Acho que por isso que todos os conceitos que criei, juntamente com a minha orientadora, têm um viés de cooperação, partilha e coletivo (ética da partilha, experiência coformativa, docência engajada e (de)formação continuada de professores). Conceitos esses criados a partir de pesquisas com a escola, e de pesquisas realizadas no contexto de um grupo de pesquisa, e de uma agenda de pesquisa mais abrangente, que possibilita esse tipo de trabalho de “fazer e criar juntos”, característica de minha orientadora. Isso constitui fortemente o meu “bordado de si,” que tem me constituído como pesquisadora.

A fase 2 (2023) do LABDOC-AIEF foi um momento de virada na minha pesquisa, pois foi onde eu consegui pensar e criar, junto com meu grupo, outros modos de fazer pesquisa. Precisei desse tempo, dessa “pausa”, como nos ensina Sennett (2013), então retomei o meu trabalho artesanal, que não é perfeito, mas mostrou não apenas a frente do meu bordado de si, mas também o verso dele, com suas deformações.

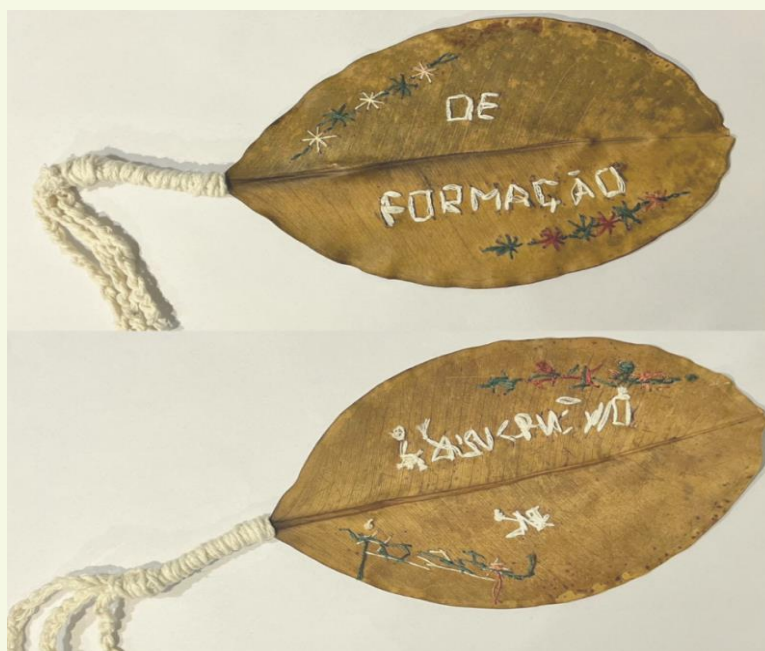
Eu literalmente bordei essa palavra em uma folha seca, fiz um processo lento de escolher, higienizar, secar, colocar para secar em um livro, e esperar até que ela pudesse ser bordada, um trabalho manual e artesanal. Nesse percurso assisti a diversos vídeos de tutoriais de como bordar em folhas secas; comprei linhas e agulhas, pedi ajuda para minha colega de grupo, Luciane; para minha mãe e para a minha avó, mas, quando chegou a minha vez de bordar, me deparei com mãos não tão delicadas e habilidosas. Nesse processo de semanas, houve muitas tentativas frustradas, folhas descartadas, desânimo, vontade de desistir, pois não conseguia reproduzir na folha a ideia que havia idealizado em minha cabeça. Isso me lembrou muito de como a docência, a formação e a pesquisa se constituem.

Até que eu entendi que essa habilidade artesanal precisava de tempo, precisava que eu me contentasse em não fazer algo perfeito (frente e verso), precisava que eu entendesse que esse processo de fazer e refazer fazia parte do meu aprendizado, e que isso também poderia ser significativo na minha pesquisa. Apesar de nunca ter sido muito habilidosa com artes manuais, eu fiquei satisfeita de ter realizado esse trabalho de bordado em folha, de ter me desafiado a sair da minha zona de conforto, de ter tido paciência para esperar o processo e de ter me desafiado a desencaixar.

Ao fazer o arremate da minha folha seca, percebi que o verso dela não estava bonito ou “bem-feito”, havia muitos fios emaranhados e nem dava para saber qual palavra havia sido bordada na parte da frente, e isso me remeteu a esta pesquisa, pois escrever sobre um laboratório que estava em construção não foi só mostrar a “parte da frente do bordado”, as potencialidades ou defendê-lo como uma proposta inovadora de formação, mas foi também para mostrar suas fissuras, dilemas, suas mudanças de rota, suas dificuldades de consolidação, as impossibilidades, seus fios emaranhados, enfim o seu verso. Fazer pesquisa com pessoas envolve subjetividades, envolve o desejo e a disposição de cada uma delas, envolve tempo, envolve disposição e principalmente envolve vontade.

Na Fotografia 2, optei por trazer meu primeiro bordado, com todas as suas imperfeições, de um processo de quem está iniciando em uma nova habilidade artesanal, entendendo que ainda falta muito para que ela se torne um conhecimento tácito. Aquele que Sennett (2009) entendia que deveria ser desenvolvido pela repetição, entendida como um processo crucial para adquirir uma habilidade percebida como prática treinada, que permite o aprimoramento dos gestos, da postura, do olhar, e que se transforma posteriormente em um conhecimento essencial do artesão, um conhecimento tácito.

Fotografia 2 - Sobre aprender a bordar



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2023).

Esse mesmo processo também pode ser pensado na escrita e na pesquisa. No início desta pesquisa, eu me aventurei a conhecer outras formas de análise, pensei em fazer uma análise documental ou uma metapesquisa, mas minha raiz está na relação universidade e escola, na relação com os professores pesquisadores da escola e na minha relação de parceria com a minha orientadora e com meu grupo de pesquisa, isso quem me orientou foi minha querida professora Clarice Traversini (*in memoriam*), a quem dedico esta Tese. E a quem sou imensamente grata por me fazer enxergar potência, mesmo em meio aos desafios, em continuar fazendo pesquisa com a escola. Isso porque entendo que:

[...] pesquisar sobre traz a marca da separação entre sujeito e objeto. Traz a possibilidade de identificarmos o cotidiano como objeto em si, fora daquele que o estuda, que o pensa ao se pensar. [...] Pesquisar sobre pressupõe a lógica da diferença, do controle. Resulta no sujeito que domina, ou crê dominar, o objeto. Um sobre o outro, que encobre, que se coloca por cima do outro sem entrar nele, sem o habitar (Ferraço; Alves, 2015, p. 307).

E que “[...] os sujeitos cotidianos, mais do que objetos de nossas análises são, de fato, também protagonistas, também autores coletivos de nossas pesquisas” (Ferraço; Alves, 2015, p. 308). Nesse sentido, recorro aos estudos de Traversini, Lockmann e Sperrhake (2021, p. 17) que nos trazem que “[...] enquanto pesquisadores, professores e estudantes não podemos agir como meros espectadores que apenas habitam o espaço da escola. Tal postura faria de nós

apenas reprodutores de práticas historicamente enraizadas e naturalizadas no e pelo cotidiano escolar”.

As autoras, a partir dos estudos de Gallo e Mendonça (2020, p. 15), desenvolvem o entendimento de que podemos “[...] não habitar a escola como meros espectadores, mas como ativos inquiridores, atuantes na sua construção cotidiana”. Dessa forma, assumo essa postura de inquiridora da escola, “[...] porém não no sentido de julgadores do que se passa e do que se faz na escola. Tomar o lugar de ativos inquiridores da escola significa interrogar-se constantemente sobre as suas práticas, seus saberes, suas verdades e seus modos de ser no espaço/tempo contemporâneo” (Traversini; Lockmann; Sperrhake, 2021, p. 17).

E, no caso do laboratório, realizar intervenções conjuntas. Essa postura tem me acompanhado, e o meu bordado de si mostra como eu também me transformei, na relação comigo mesma e com os outros, pois, ao finalizar as análises, entendo que ainda poderia ter feito mais e melhor. Poderia ter desmanchado mais uma vez o meu bordado, mas acho que preciso aprender a fazer o “último ponto e arrematar” esta Tese.

Esse processo foi lento, pois precisei primeiro desapegar de um tipo de pesquisa para poder me abrir a aprender e criar outro. Utilizo-me das palavras de Dal’Igna (2023, p. 75) para delimitar alguns entendimentos e para defender um tipo de pesquisa, de docência, de pedagogia e de “[...] humanidade docente que assume seu compromisso com a formação e com o ensino. Uma humanidade docente que exerce uma pedagogia da coragem, do equilíbrio, da criação e da cooperação, para aprender a desaprender sobre a docência e para enxergar o mundo de outra maneira”.

Não consigo enxergar uma possibilidade de pensar a (de)formação continuada como forma de vida docente sem pensar na constituição de uma docência, uma docência

[...] que remete a uma artesanania exercitada em torno do que se denomina de ação pedagógica, mas também em relação a si mesmo. Por essa razão, envolve a pessoa e o profissional como um todo. A formação docente não é construída apenas por acumulação de conhecimentos, cursos e técnicas mas, e sobretudo, mediante “um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal” (Nóvoa, 1997, p. 25). Ocorre que, no ofício docente, “o que se faz” e “o que se é” não se distinguem, pois não se trata simplesmente de competências, técnicas ou resultados, porém, antes, de uma postura que “incorpora uma série de hábitos que constroem um ethos, um costume, um modo de ser e de atuar, um modo de viver” (Larrosa, 2019, p. 41) (Cenci *et al.*, 2024, p. 8-9).

São esses outros modos de entender o ofício docente, de ser docente e de se pensar a formação continuada de professores que me inquietaram a realizar esta pesquisa e que me auxiliam a defender a possibilidade de um outro tipo de formação que (de)forme a forma como

pensamos, ensinamos e nos relacionamos conosco mesmos e com os outros. Um outro entendimento de experiência ligada à tese de Sennett (2013, p. 323), em sua obra *O artífice*: “[...] de que o ofício de produzir coisas materiais permite perceber melhor as técnicas de experiência que podem influenciar nosso trato com os outros. Tanto as dificuldades quanto as possibilidades de fazer bem as coisas se aplicam à gestão das relações humanas”.

O autor nos desafia a pensar “[...] o valor da experiência entendida como ofício”. Essa experiência como ofício “[...] contesta o tipo de subjetividade que prospera no puro e simples processo de sentir. Naturalmente, é uma questão de pesos e medidas; as impressões constituem a matéria-prima da experiência, mas apenas isto: matéria-prima” (Sennett, 2013, p. 322).

Eu também me deformei nessa experiência de aprender a fazer um outro tipo de pesquisa de lidar com as incertezas do laboratório e com a subjetividade das participantes, e finalizei o meu “bordado de si” aprendendo que “os desafios materiais como enfrentar uma resistência ou gerar ambiguidades contribuem para o entendimento das resistências que as pessoas enfrentam na relação com as outras ou dos limites incertos entre as pessoas” (Sennett, 2013, p. 323).

De acordo com Dalla Zen (2017, p. 95), o desafio para pensar a

[...] experiência em suas singularidades, com o cuidado de não lhe dar um ar de autoridade e tampouco uma dimensão de aplicabilidade, sobretudo ao atuar com ela no campo pedagógico. Trata-se de, assim, de pensar a experiência como uma palavra em movimento, que sempre escapa, o que evitaria, em alguma medida, fixá-la em “padrões de inteligibilidade”.

Neste capítulo analítico busquei desenvolver o conceito de (de)formação continuada como forma de vida docente e a possibilidade de pensar em uma outra cultura formativa. Mas isso só é possível quando as professoras pesquisadoras (universidade e escola) se relacionam com a formação continuada de outros modos, distanciando-se da lógica mercadológica, concorrencial (apenas mais um diploma, mais um certificado, mais horas de formação), mas se dispõem a participar de forma ativa, a se expor, a compartilhar seus saberes e não saberes, a sistematizar seus conhecimentos, a ressignificar a teoria-prática e colocar sob suspeita os discursos e verdades cristalizados na área da educação.

Essa (de)formação continuada tem como característica principal a inspiração no cuidado de si, como uma outra forma de vida docente, na relação consigo mesmo e com os outros. Esse professor busca na (de)formação continuada um processo de constante avaliação de sua docência, de abertura para mudanças, de experiências e experimentos, que passem pelo corpo e o transformem e que reverberem na forma como ensinam e se relacionam com sua docência e com seus alunos.

Uma formação como (de)formação continuada implica uma participação ativa, esse professor não se contenta em apenas assistir, e entende que independentemente do formato dessas formações (curso, palestra, workshop, aula, laboratório), não se acomodam em uma postura passiva, mas procuram constantemente aprimorar sua docência e sua forma de ensinar seus alunos, em uma outra lógica, uma outra forma de vida docente.

Reitero o argumento dado ao longo desta tese para pensar a (de)formação continuada não como uma exigência externa de aprender a aprender, mas subvertendo alguns dos eixos dessa lógica: tempo acelerado x tempo artesanal; competitividade/individualismo x cooperação; trabalho performático x trabalho artesanal; tarefismo pedagógico x exercício do pensamento; reprodução de modelos x engajamento e autoria docente.

A (de)formação continuada busca não hierarquizar os saberes (universidade e escola) e todos os que se propõem a experienciá-la se tornam parte da formação como professores pesquisadores de suas docências, “[...] todo professor é um pesquisador; possui um espírito pesquisador; entra em devires-pesquisadores, enquanto educa. Caso não fosse assim, como ensinaria? O quê e como ensinaria?” (Corazza, 2011, p. 14). Que podem aprender e ensinar a partir de exercícios do pensamento individuais e coletivos.

Ao finalizar a análise da segunda fase do LABDOC-AIEF (2023), algumas constatações foram recorrentes em todo o material:

(1) assim como na primeira fase, enfrentamos uma dificuldade para que as pesquisadoras da escola falassem e se expusessem, mas vimos um grande deslocamento à medida que os encontros foram se consolidando;

(2) foi muito produtivo abordarmos alguns temas que as pesquisadoras apontaram como uma necessidade. Muitos temas e conceitos importantes para a formação continuada, docência e especificidades dos AIEF foram abordados e fundamentados a partir dos relatos das pesquisadoras da escola;

(3) a inspiração no cuidado de si foi muito mais mobilizada na fase 2. O bordado de si e os relatos de experiência produziram uma escrita rica em experiências;

(4) termos um formato híbrido (presencial e *on-line*) foi muito produtivo para os laços de amizade e abertura entre as participantes, possibilitando que se efetivasse maior proximidade;

(5) assim como na primeira fase, foi possível analisar que este espaço, por si só, não garante a transformação, é necessário um envolvimento ativo dos participantes para que a formação se concretize e produza efeitos em cada um.



Ao finalizar as análises, pude perceber o quanto pôde ser produtivo tanto para a universidade (pesquisa e formação) quanto para os professores (formação continuada) esse processo de (de)formação, pois, ao mesmo tempo que mobilizamos temas importantes, também produzimos pesquisas. Para Imbernón (2017, p. 73), essa é uma das potências da relação universidade e escola, pois a formação continuada poderia ser pensada a partir de alguns princípios:

- Aprender continuamente de forma colaborativa, isto é, analisar, experimentar, avaliar, modificar, etc. juntamente com os outros colegas.
- Ligar os conhecimentos derivados da socialização comum com novas informações em um processo coerente de formação (adequação das modalidades à finalidade formativa) para rejeitar ou aceitar os conhecimentos em função do contexto.
- Aprender mediante a reflexão individual e coletiva e a resolução de situações problemáticas da prática. Ou seja, partir da prática do professor, realizado um processo de prática teórica.
- Aprender em um ambiente formativo de colaboração e interação social: compartilhar problemas, fracassos e sucessos com os colegas.
- Elaborar projetos de trabalho conjunto e vinculá-lo à formação mediante estratégias de pesquisa-ação.

Esses princípios são pensados a partir do coletivo, da socialização, da reflexão e compartilhamento e da pesquisa-ação que podem criar outros espaços formativos que tenham alguns dos princípios da (de)formação continuada como forma de vida docente, reinventando-a a cada nova formação proposta. A (de)formação continuada não é um modelo a ser seguido, mas por meio dos experimentos e exercícios do pensamento criamos outros modos de experienciar o espaço-tempo de formação em laboratório.

Gostaria de encerrar este capítulo analítico retomando os seis pressupostos que desenvolvi no capítulo metodológico, apresentado na Figura 15, no qual assumo um compromisso com os professores pesquisadores e com a pesquisa.

Figura 15 - Pressupostos da pesquisa



Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Esses pressupostos estiveram comigo em todos os momentos das análises, fomentando uma *postura ética* ao organizar os três níveis e três operações no processo de constituição do *corpus*, que nesta tese foi organizado da seguinte forma: (1) “**juntada** ou **coleta** dos dados ou materiais brutos” (Veiga-Neto, 2022, p. 2, grifos do autor): revisão de literatura, documentos oficiais; questionários *on-line*, material produzido nos encontros do LABDOC-AIEF; (2) “**seleção** do que interessa para compor os dados ou material da pesquisa” (Veiga-Neto, 2022, p. 2, grifos do autor): organização dos dados em grupos de sentidos e em momentos de experiência coformativa; (3) “**formação** do *corpus* (da pesquisa)” (Veiga-Neto, 2022, p. 2, grifos do autor): dados em articulação com a teorização (produção da pesquisa).

Quando assumi esses seis pressupostos, em articulação com tantos outros, reafirmei meu compromisso com as pesquisadoras da escola e da universidade que se dispuseram a construir um laboratório de docência juntas. Compreendo também as limitações desta pesquisa, e que outros pesquisadores poderiam chegar a outros resultados, mas procurei utilizar os “óculos” analíticos que escolhi para ler o material e constituir o *corpus*. Essas lentes são compostas pela minha subjetividade, pois não acredito em neutralidade da pesquisa. O que age em mim, o que forma a minha subjetividade e me impulsiona vem dos autores que formam meu referencial, das teorizações que me acompanharam, dos estudos do meu grupo de pesquisa, e em especial de uma atitude de suspeita, a partir da crítica radical ou hipercrítica. A seguir, aponto considerações finais e meu processo de metamorfose.



**Sobre afiar as ferramentas do artífice: um processo  
lento de metamorfose**

## 6 SOBRE AFIAR AS FERRAMENTAS DO ARTÍFICE: UM PROCESSO LENTO DE METAMORFOSE

Habilidades são desenvolvidas de dentro para fora, através de um lento processo de metamorfose (Sennett, 2013, p. 327).

Desenvolver habilidades foi uma de minhas maiores pretensões ao longo da escrita desta Tese. Nestes quatro anos de doutorado, metade deles vividos em um contexto pandêmico, que me atravessou de diversas formas, eu me desafiei a permanecer pesquisando e conhecendo outros campos de pesquisa, mas também busquei aprofundar conceitos importantes em minha trajetória. Para Foucault (2004, p. 240), o trabalho de pesquisa, “[...] quando não é, ao mesmo tempo, uma tentativa de modificar o que se pensa, ou mesmo o que se é, não é muito interessante”.

Uma das maiores mudanças foi não poder estar na Unisinos presencialmente. Desde o ano de 2013, quando iniciei minha graduação em Pedagogia e também iniciei meu trabalho como bolsista de iniciação científica, e em 2016 como monitora do curso de Pedagogia e do PIBID, as salas e corredores do prédio B foram minha segunda casa. Encontrar colegas e professores para conversar, em um café no *Happy Station*, eram parte da minha rotina. Esses momentos “fora de sala de aula” também foram importantes na minha constituição de aluna e como pesquisadora.

Para mim, não há como fazer pesquisa sem afetar-se, sem sair transformado, mas esse é um processo lento de metamorfose. Isso porque “[...] existem momentos na vida onde a questão de saber se se pode pensar diferentemente do que se pensa, e perceber diferentemente do que se vê, é indispensável para continuar a olhar ou refletir” (Foucault, 1984, p. 13). Nesses momentos nos permitimos mudar e não permanecemos os mesmos, essa é uma das minhas certezas ao abrir minha “oficina” para a banca. Dessa forma, exponho-me e me abro para que outros artesãos, com diferentes experiências, auxiliem-me a “afiar minhas ferramentas”, ajudando-me a qualificar meu trabalho artesanal. Utilizo-me das quatro ideias sistematizadas por Sá (2020), a partir dos estudos de Sennett, para finalizar meu trabalho artesanal. São elas:

[...] o trabalho artesanal não tem só a ver com a produção de um objeto, mas sim com a realização de qualquer tarefa em que se procure fazer o trabalho bem feito sem outra finalidade; no trabalho artesanal o fazer e o pensar estão simultaneamente presentes; a diferença entre as maneiras de fazer do trabalho artesanal e do trabalho flexível; a importância do trabalho artesanal para conseguirmos interagir e sermos solidários com os outros diferentes de nós (Sá, 2020, p. 536).

Finalizo esta Tese retomando um dos significados da palavra metamorfose, que é “transformação”<sup>138</sup>. “[...] tudo o que vocês colocaram sobre parceria, reforça que é essa a ideia do LABDOC. “*Todas nós nos transformamos*” (Pesquisadora da Universidade 2). Considero que esse trabalho de pesquisa pode ser uma “experiência em que sujeito e objeto se formam e se transformam um em relação ao outro, um em função do outro” (2004, p. 237).

Escolhi essa palavra porque esse processo passou também pelo meu corpo e pela minha vida pessoal. Durante esta escrita fui acompanhada pela minha filha, Hannah, que me transformou em mãe. Uma mãe, professora, pesquisadora, estudante de doutorado e que na complexidade dos estudos sobre formação de professores e da docência entende tais processos como inseparáveis.

Essa metamorfose também pode ser pensada a partir de Morin<sup>139</sup>, pois não poderia deixar de mencionar que, nos meses finais da escrita desta Tese, fomos acometidos pela maior enchente da história do Rio Grande do Sul. Essa catástrofe afetou diretamente a minha cidade, a minha família, meus amigos e a comunidade a qual pertencço, e com certeza impactou o modo como finalizei minha pesquisa. Morin refere-se ao sistema Terra para pensar a vida: “a desintegração é provável. O improvável, mas possível, é a metamorfose. [...] Hoje, tudo deve ser repensado. [...] Já não chega denunciar, é preciso enunciar”.

Após essa catástrofe, muito vai precisar ser reajustado, reconstruído, ressignificado, talvez o mais provável seja a desintegração, analisando o caminho que temos trilhado como humanidade, mas ainda é possível gestos de sobrevivência, de transformação, de metamorfose.

A ideia de metamorfose, mais rica do que a ideia de revolução, guarda a radicalidade transformadora, mas a liga à conservação (da vida, do patrimônio cultural). Para ir rumo à metamorfose, como mudar de caminho? Mas se parece possível corrigir alguns males, é impossível romper a lógica técnico-científico-econômico-civilizacional que leva o planeta ao desastre [...] <sup>140</sup>.

Eu ainda acredito em contracondutas, em pequenas fissuras nessa lógica, em mudanças de rumos. “No entanto, a História humana mudou muitas vezes de caminho. Tudo recomeça por uma inovação, uma nova mensagem desviante, marginal, pequena, muitas vezes invisível para os contemporâneos” (Morin, 2010, n.p). É dessa forma que enxergo a (de)formação

<sup>138</sup> Disponível em: [dicio.com.br/metamorfose/](https://dicio.com.br/metamorfose/). Acesso em: 03 dez. 2022.

<sup>139</sup> Disponível em: [ecodebate.com.br/2010/01/12/elogio-da-metamorfose-artigo-de-edgar-morin/](https://ecodebate.com.br/2010/01/12/elogio-da-metamorfose-artigo-de-edgar-morin/). Acesso em: 11 jul. 2024.

<sup>140</sup> Disponível em: [ecodebate.com.br/2010/01/12/elogio-da-metamorfose-artigo-de-edgar-morin/](https://ecodebate.com.br/2010/01/12/elogio-da-metamorfose-artigo-de-edgar-morin/). Acesso em: 11 jul. 2024.

continuada como forma de vida docente, como uma pequena possibilidade desviante de pensar de outros modos a formação continuada de professores.

Meu foco, a partir de meu recorte da pesquisa mais abrangente, foi analisar como se constituem os experimentos de formação continuada dos professores dos AIEF, produzidos a partir das experiências coformativas no LABDOC-AIEF. Busquei também identificar, descrever e analisar as experiências e os caminhos trilhados pelas pesquisadoras no LABDOC-AIEF, na relação universidade escola, entendendo que o *desafio é estar no caminho*. E, para isso, defendo como uma necessidade pensar de outros modos a formação continuada, o que chamei de (de)formação continuada como forma de vida docente.

Aponto como impossibilidades para uma (de)formação continuada como forma de vida a cultura formativa gerencialista, o docente como consumidor e não como artesão de sua docência. Busquei analisar a formação continuada de professores, evidenciando como as concepções docentes ainda estão imersas em uma cultura formativa que perpetua a dicotomia entre teoria e prática, frequentemente evidenciada na literatura acadêmica.

As análises realizadas no LABDOC-AIEF apontam que a formação continuada deve ser ressignificada. O laboratório buscou mobilizar a teoria-prática, promovendo uma formação significativa que vá além da aplicação técnica. A proposta de “(de)formação continuada” como uma forma de vida propõe que os professores deixam de ser apenas consumidores de formações e se tornam protagonistas de suas práticas pedagógicas. Afastando-se da lógica utilitarista, acelerada e mercadológica que capturou a formação continuada no contemporâneo.

Defendo o entendimento de uma formação docente reflexiva e hipercrítica, que tome a teoria-prática de maneira indissociável. Para isso, aponto para a criação de espaços híbridos, que fortaleçam e possibilitem a relação universidade e escola, exercício do pensamento, a exposição, a colaboração e a coformação entre os docentes, permitindo a troca de experiências e a construção coletiva de saberes.

A metáfora do “bordado de si”, utilizada no LABDOC-AIEF, mostrou-se potente para evidenciar esse processo de construção e partilha de vivências docentes, em que a subjetividade, a intencionalidade e a responsabilidade pedagógicas ganharam centralidade. Foi contexto em que pudemos acompanhar o processo individual e coletivo de transformação do modo como as pesquisadoras da Universidade e da Escola experimentaram o laboratório. Para isso, a inspiração no cuidado de si e do outro pode ser potente para (de)formar a formação continuada, criando um espaço-tempo de formação, acolhimento e diálogo em que há abertura para o outro.

Essas são algumas das (im)possibilidades para pensar outra cultura, pois, para fazer fissuras nas verdades cristalizadas na formação, requerem de nós um outro entendimento sobre a teoria-prática, uma formação participativa, significativa contextualizada com a escola, uma atitude hipercrítica, capaz de transformar as práticas docentes de passividade em atitude de protagonismo para ampliar o repertório pedagógico do professor e de seus alunos.



## REFERÊNCIAS

- AGAMBEN, Giorgio. **O que é o contemporâneo?** e outros ensaios. Chapecó: Argos, 2009.
- ALBERTINO, Flávia Maria. **Formação continuada no ensino fundamental I:** pressupostos teórico-metodológicos e os reflexos na ação docente. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, 2019.
- ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. Por um ensino que deforme: o docente na pós-modernidade. In: COLÓQUIO BRASILEIRO EDUCAÇÃO NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA, 2., 2010, Campina Grande. **Anais [...]**. Campina Grande: Universidade Federal de Campina Grande, 2010.
- ALBUQUERQUE, Severino Vilar de. **Formação continuada de professores no estado do Maranhão:** do Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE) ao Plano de Ações Articuladas (PAR). 2013. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2013.
- ALENCAR, Ana; NECYK, Barbara. Processos lentos experimentais: estímulos à prática-reflexiva no ensino contemporâneo de design gráfico. **Projetica**, Londrina, v. 13, n. 3, p. 201-219, 2022.
- ALFONSI, Selma Oliveira. **Formação continuada de professores do ensino fundamental II:** necessária, complexa e urgente. 2018. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.
- ALMEIDA, Maria das Graças Amorim de. **As políticas de formação continuada de professores e sua relação com resultados do IDEB no ensino fundamental em Monção/Maranhão.** 2017. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.
- ALMEIDA, Maria Julia de Paiva. **Análise de necessidades de formação:** uma prática reveladora de objetivos da formação docente. 2014. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2014.
- ALVARADO-PRADA Luis Eduardo; FREITAS, Thaís Campos; FREITAS, Aline Cinara. Formação continuada de professores: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 10, n. 30, p. 367-387, maio/ago. 2010.
- ALVES, Alexandre; KLAUS, Viviane; LOUREIRO, Carine Bueira. Do sonho à realização: pedagogia empreendedora, empresariamento da educação e racionalidade neoliberal. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 47, p. 1-19, 2021.
- ALVES, André Luciano. **Formação continuada de professores e prática docente:** a pesquisa-ação como experiência formadora. 2019. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade La Salle, Canoas, 2019.

ALVES, Raquel Pereira. **A formação continuada de professores/as nas cidades de Campinas e Hortolândia: um balanço do período de 2000 a 2012**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2015.

ANDRADE, Maria de Fátima Ramos. Estratégias formativas do Programa PIBID no estado de São Paulo: os subprojetos de pedagogia em questão. **Formação Docente**, Mariana, v. 11, n. 20, p. 45-64, jan./abr. 2019.

ANDRADE, Nelson Lambert de; PENA, Neide. A formação continuada de professores: possibilidades e desafios em tempos de mudança. **Revista Recorte**, Três Corações, v. 18, n. 1, p. 116- 129, 2021.

ANDRÉ, Marli. Políticas e programas de apoio aos professores iniciantes no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 145, p. 112-129, jan./abr. 2012.

ANTICH, Andréia Veridiana. **Formação continuada: repercussões na prática docente**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2011.

APARÍCIO, Ana Sílvia Moço. **Formação docente em questão: o que evidenciam os relatos reflexivos produzidos por alunos de pedagogia participantes do Programa Bolsa Alfabetização. Relatório de Pesquisa: Estágio Pós-Doutoral**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2011.

AQUINO, Edward Martins de. **Reformas neoliberais e política de formação continuada de professores nos governos do Novo Pará (1995-2006)**. 2008. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2008.

AQUINO, Julio Groppa. A escrita como modo de vida: conexões e desdobramentos educacionais. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 3, p. 641-656, set./dez. 2011.

AQUINO, Julio Groppa. **Da autoridade pedagógica à amizade intelectual: uma plataforma para o éthos docente**. São Paulo: Cortez, 2014.

ARAUJO, Ana do Nascimento de; PINTO, Filipe de Souza; MARTINS, Thayná Rosa Batista; BARBOSA, Jane Alves. A importância da formação continuada em meio à pandemia da covid-19. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v. 7, n. 6, p. 55024-55031, jun. 2021.

ARAUJO, Michell Pedruzzi Mendes; SILVA, Rita Barcelos da. Formação continuada e ensino na pós-modernidade: um ensaio teórico sobre a prática docente em tempos de pandemia de covid-19. **Revista Práxis**, Novo Hamburgo, n. 3, p. 379-391, set./dez. 2021.

ARAUJO, Regina Magna Bonifácio; SILVA, Marcelo Donizete da; SILVA, Marilene do Carmo. A formação continuada de professores da educação básica: concepções e desafios na perspectiva dos docentes. **Revista @mbienteeducação**, São Paulo, v. 12, n. 3, p. 17-38, set./dez. 2019.

ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.

ARNOUT, Cristina Idevani Stangherlin. **Formação continuada de professores:** indicadores para uma política na rede municipal de Itara. 2019. Dissertação (Mestrado Profissional Políticas Públicas e Gestão Educacional) - Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2019.

ASSUNÇÃO, Ozélia Horácio Gonçalves. **A escola como espaço de formação contínua para os professores dos anos iniciais do ensino fundamental.** 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2013.

ASTORI, Fernanda Bindaco da Silva. **Os sentidos das experiências compartilhadas pelas professoras em processos de formação continuada na rede municipal de ensino de Marilândia - Espírito Santo.** 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.

BAHIA, Sabrine Borges de Mello Hetti. **A constituição do(a) professor(a) iniciante:** implicações da iniciação à docência. 2017. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2017.

BAHIA, Sabrine Borges de Mello Hetti. **Professores iniciantes nos anos iniciais do ensino fundamental e a constituição de uma docência engajada.** 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2020.

BAHIA, Sabrine Borges de Mello Hetti; FABRIS, Elí Terezinha Henn. A iniciação à docência no PIBID como mobilizadora da qualidade da formação inicial de professores. *In:* FÓRUM INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2.; SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 6.; FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 14.; SEMINÁRIO REGIONAL DE EDUCAÇÃO BÁSICA, 17., 2016, Santa Cruz do Sul. **Anais [...].** Santa Cruz do Sul: Universidade de Santa Cruz do Sul, 2016.

BAHIA, Sabrine Borges de Mello Hetti; FABRIS, Elí Terezinha Henn. A constituição do professor iniciante: articulação entre ética da partilha e experiência coformativa. **Revista Textura**, Canoas, v. 23, n. 53, p. 192-215, jan./mar. 2021.

BAHIA, Sabrine Borges de Mello Hetti; FABRIS, Elí Terezinha Henn. Grupos de sentido. *In:* LIMA, Samantha Dias de (org.). **Vocabulário LABPED:** saberes construídos no Laboratório Pedagógico de Experiências Educativas. São Paulo: Pimenta Cultural, 2022. p. 71-74.

BAHIA, Sabrine Borges de Mello Hetti; FABRIS, Elí Terezinha Henn; BOFF, Daiane Scopel. **Formação continuada de professores de anos iniciais do ensino fundamental:** uma inscrição em outra cultura formativa. [no prelo].

BAHIA, Sabrine Borges de Mello Hetti; LIMA, Samantha Dias de. A docência dos professores alfabetizadores: a relação entre a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental. **Revista Educação e Emancipação**, São Luís, v. 15, n. 2, p. 299-327, maio/ago. 2022.

BAHIA, Sabrine Borges de Mello Hetti; LOCATELLI, Tiago. Tornar-se professor: o plano de aula como ferramenta para (trans)formação docente. *In:* FABRIS, Elí Terezinha Henn.

**Estágio docente, planejamento e avaliação:** uma experiência form(ativa). São Carlos: Pedro & João Editores, 2024.

BAHIA, Sabrine Borges de Mello Hetti; SILVA, Daiana Bastos da. A pesquisa em ciências sociais e humanas: uma questão de utilidade? *In*: BRAIGHI, Antônio Augusto; LESSA, Cláudio Humberto; AZEREDO, Luciana Aparecida Silva de (orgs.). **Vozes na pandemia**. Belo Horizonte: LED, 2022, p. 63-81.

BARBOSA, Jane Alves; SILVA, Stella Alves Rocha da; PINTO, Filipe de Souza. Formação continuada de professores: políticas, contextos e práticas. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v. 7, n. 6, p. 55059-55069, jun. 2021.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Culturas escolares, culturas de infância e culturas familiares: as socializações e a escolarização no entretecer destas culturas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1059-1083, out. 2007.

BARROS, Igor Corrêa de. O cuidado de si no diálogo Alcibíades de Platão: uma análise sob a perspectiva de Michel Foucault. **PRIMORDIUM**, Uberlândia, v. 6, n. 12, p. 1-23, jul./dez. 2021.

BATISTA, Gilka Fornazari. **Práticas pedagógicas e instâncias formativas:** teoria e prática no trabalho docente. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2019.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida; ALMEIDA, Dóris Bittencourt. Memoriais escolares e processos de iniciação à docência. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 29, n. 2, p. 15-41, jun. 2013.

BERSCH, Maria Elisabete. **Formação continuada de professores:** gamificação em espaços de convivência e aprendizagem híbridos e multimodais. 2019. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2019.

BIESTA, Gert. A descrição predominante da realidade educacional pode ser considerada completa? Sobre o paradoxo de Parks-Eichmann, ação fantasmagórica a distância e uma dimensão ausente na teoria da educação. **Policy Futures in Education**, v. 18, n. 8, p. 1011-1025, 2020.

BIESTA, Gert. A new “logic” of emancipation: the methodology of Jacques Rancière. **Educational Theory**, v. 60, n. 1, p. 39-59, fev. 2010.

BIESTA, Gert. **Beyond learning:** democratic education for a human future. Boulder: Paradigm Publishers, 2006.

BIESTA, Gert. Há a necessidade de (re)descobrir o ensino? *In*: FABRIS, Elí Terezinha Henn; DAL’IGNA, Maria Cláudia; SILVA, Roberto Rafael Dias da (orgs.). **Modos de ser docente no Brasil contemporâneo:** articulações entre pesquisa e formação. São Leopoldo: Oikos, 2018. p. 21-28.

BITTENCOURT, Raul. Perspectiva histórica dos ideais de educação no Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 20, p. 233-240, fev. 1946.

BOFF, Daiane Scopel. **O espectro teoria-prática e a produção de significados da docência em matemática**. 2019. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2019.

BOFF, Daiane Scopel; BAHIA, Sabrine Borges de Mello Hetti. Profissão docente: formação inicial e a dicotomia teoria-prática. **Inter-Ação**, Goiânia, v. 46, n. 2, p. 810-825, maio/ago. 2021.

BORIAN, Clarice. **Oráculo das árvores**. São Paulo: Estação das Letras e Cores, 2020.

BRAGA, Gustavo; FIÚZA, Ana Louise; REMOALDO, Paula Cristina. O conceito de modo de vida: entre traduções, definições e discussões. **Sociologias**, Porto Alegre, n. 45, p. 370-396, maio/ago. 2017.

BRANCO, Ana Cássia Castelo. **Formação continuada e os saberes experienciais de professores das escolas municipais de São Luís**: implicações teórico-práticas. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2008.

BRANCO, Márcia Brilhante. **O programa de intervenção pedagógica e a formação continuada dos docentes dos anos iniciais em uma escola da superintendência regional de ensino de Juiz de Fora**. 2014. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) - Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2014.

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

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 4**, de 17 de dezembro de 2018. Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM), como etapa final da Educação Básica, nos termos do artigo 35 da LDB, completando o conjunto constituído pela BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, com base na Resolução CNE/CP nº 2/2017, fundamentada no Parecer CNE/CP nº 15/2017. Brasília, 2018.

BRASIL. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, 2014.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Comunicado**. Brasília, 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 2**, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 1**, de 27 de outubro de 2020. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Brasília, 2020.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Resolução nº 510**, de 7 de abril de 2016. Brasília, 2016.

BRAZIER, Fábio. **A formação continuada de professores na perspectiva do desenvolvimento humano**: um estudo de caso nos anos iniciais do ensino fundamental. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Alfenas, Alfenas, 2017.

BRIQUET, Raul. Instrução pública na colônia e no império (1500-1889). **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 4, p. 5-20, out. 1944.

BRITO, Maria dos Remédios de. Da formação à *deformação*: para além da fundamentação. **Revista Latinoamericana de Filosofía de la Educación**, v. 3, n. 5, p. 85-104, 2016.

BRODBECK, Cristiane Fensterseifer. **Docência em ciências nas práticas pibidianas do subprojeto biologia e a fabricação de uma pedagogia da redenção**. 2015. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2015.

BROLLO, Angela Cardoso. **Formação continuada de professores e movimentos da docência**: espaço escolar em auto(trans)formação. 2017. Dissertação (Mestrado Profissional) - Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2017.

BROWN, Wendy. **El pueblo sin atributos**: la secreta revolución del neoliberalismo. Barcelona: Malpaso, 2016.

CALDAS, Calila Mireia Pereira; SILVA, Joilson Pereira da; SANTOS, Karine David Andrade. **Impactos da pandemia da covid-19 na saúde mental do professor**: uma revisão integrativa de literatura. *Roteiro*, Joaçaba, v. 47, p. 1-24, jan./dez. 2022.

CAMERINI, Neila Carla. **Formação continuada dos professores nos anos iniciais do ensino fundamental**: um estudo em duas redes municipais do Alto Uruguai. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó, 2017.

CAMOZZATO, Viviane Castro; COSTA, Marisa Vorraber. A educação permanente e as impermanências na educação. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 1, p. 153-169, jun. 2017.

CAMPESATO, Maria Alice Gouvêa; SCHULER, Betina. Por uma atenção do cuidado de si na escola em tempos de dispersão hiperconectada. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 57, n. 54, p. 1-23, out./dez. 2019.

CANDEIA, Valdisse de Assis Dantas. **A formação continuada de professores**: repercussões na prática docente em Patos - PB. 2014. Dissertação (Mestrado Profissional em Formação de



Professores) - Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores, Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2014.

CANDIOTTO, Cesar. **Foucault e a crítica da verdade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

CAPRA, Carmen; LOPONTE, Luciana Gruppelli. Ditos sobre professor-artista. *In*: REUNIÃO CIENTÍFICA REGIONAL DA ANPEd, 9., 2016, Curitiba. **Anais [...]**. Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2016.

CARMONA, Leila Valadares Faim. **Desafios de uma formação continuada numa escola com proposta transdisciplinar**: um estudo de caso. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2012.

CASTRO, Edgardo. **Vocabulário de Foucault**: um percurso pelos seus temas, conceitos e autores. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

CATANZARO, Mariane. Formação docente continuada e o milagre tecnológico na pandemia: entre a servidão econômica e a corrosão por dentro. *In*: REUNIÃO DA ANPEd, 14., 2020, Rio de Janeiro. **Anais [...]**. Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2020.

CAVALCANTE, Rita de Cássia da Rocha. Formação continuada diante do panorama nacional. **Revista Científica FESA**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 8, p. 63-87, 2021.

CENCI, Angelo Vitorio; LODÉA, Andrei Luiz; MARCELINO, Patricia Carlesso; BORTOLINI, Bruna. **Ética e docência**. v. 4. Passo Fundo: UPF, 2024.

CERUTTI, Elisabete; NOGARO, Arnaldo. Desafios docentes no ensino superior: entre a intencionalidade pedagógica e a inserção da tecnologia. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 12, n. 3, p. 1592-1609, 2017.

CÉSAR, Francisco Rômulo Mesquita; MOREIRA, Raimundo Nonato de Menezes. Formação de professores: concepção e olhar docente. **Ensino em Perspectivas**, Fortaleza, v. 2, n. 3, p. 1-12, 2021.

CHAIGAR, Vânia Alves Martins. **Com quantos nós se faz um ReDe?** Um estudo sobre formação de professores/as no chão de escolas públicas pelotenses. 2008. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2008.

CHARLOT, Bernard. A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 31, p. 7-18, 2006.

CICHOCKI, Manoela Soares. **Inovações educacionais presentes no PNAIC**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2018.

CORAZZA, Sandra Mara. A formação do professor-pesquisador e a criação pedagógica. **Revista da Fundarte**, Montenegro, v. 11, n. 21, p. 13-16, 2011.



CORRÊA, Fernando; GONÇALVES, Claudia Cristine Souza Appel; SAHEB, Daniele; ROMANOWSKI, Joana Paulin. Princípios da reflexão no processo de formação continuada de professores. **Revista FSA**, Teresina, v. 15, n. 6, p. 142-157, nov./dez. 2018.

COSTA, Eduardo Antonio de Pontes; BRITO, Décio Pereira de. Um olhar sobre o discurso da formação continuada de professores. **Educação**, Porto Alegre, v. 43, n. 1, p. 1-11, jan./abr. 2020.

COSTA, Eliane Miranda; MATTOS, Cleide Carvalho de; CAETANO, Vivianne Nunes da Silva. Implicações da BNC-Formação para a universidade pública e formação docente. **RIAEE**, Araraquara, v. 16, p. 896-909, mar. 2021.

COSTA, Nadja Maria de Lima. A formação contínua de professores - novas tendências e novos caminhos. **Holos**, Natal, v. 3, p. 63-75, dez. 2004.

COSTA, Renata Julia da. **Formação continuada de professores e qualidade da educação no 3º ciclo do ensino fundamental na rede municipal de educação de Belo Horizonte**. 2012. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) - Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2012.

COSTA, Sandra Barbosa da, GOMES-DA-SILVA, Pierre Normando; GONÇALVES, Danielle Menezes de Oliveira. Analysis of fluency, space, weight and time in the walking of the Physical Education teacher during classes. **Motricidade**, Vila Real, v. 13, p. 25-33, 2017.

CUNHA, Maria Isabel da. O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 3, p. 609-626, jul. 2013.

CURADO SILVA, Kátia Augusta Pinheiro Cordeiro da. A (de)formação de professores na Base Nacional Comum Curricular. In: UCHOA, Antonio Marcos da Conceição; LIMA, Átila de Menezes; SENA, Ivânia Paula Freitas de Souza (orgs.). **Diálogos críticos: reformas educacionais: avanço ou precarização da educação pública?** v. 2. Porto Alegre: Fi, 2020. p. 102-122.

DAL'IGNA, Maria Cláudia. **Família S/A: um estudo sobre a parceria família-escola**. 2011. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

DAL'IGNA, Maria Claudia. Grupo focal na pesquisa em educação: passo a passo. In: MAYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (orgs.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012. p. 197- 218.

DAL'IGNA, Maria Cláudia; FABRIS, Eli Terezinha Henn. Constituição de um ethos de formação no PIBID/UNISINOS: processos de subjetivação na iniciação à docência. **Educação Unisinos**, São Leopoldo, v. 19, n. 1, p. 77-87, 2015.

DAL'IGNA, Maria Cláudia; FABRIS, Eli Terezinha Henn. Pedagogias tradicionais e pedagogias inovadoras: problematizações sobre docência, currículo e conhecimento. **Educação Unisinos**, São Leopoldo, v. 26, p. 1-19, 2022.

DAL'IGNA, Maria Cláudia; SCHERER, Renata Porcher; SILVA, Miriã Zimmermann da. Trabalho docente, gênero e políticas neoliberais e neoconservadoras: uma leitura crítica da Base Nacional Comum de formação de professores da educação básica. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, p. 1-21, 2020.

DAL'IGNA; Maria Cláudia. **Nós da docência**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2023.

DALLA ZEN, Laura Habckost. **O lugar das experiências culturais na constituição de um ethos docente**. 2017. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo**. São Paulo: Boitempo, 2017.

DEIMLING, Natalia Neves Macedo; REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues. Possibilidades e desafios do PIBID para o estreitamento da relação entre escola e universidade. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. 4, p. 2524-2553, out./dez. 2021.

DELEUZE, Gilles. **Conversações: 1972-1990**. Rio de Janeiro: 34, 1992.

DELEUZE, Gilles. **Diferença e repetição**. 4. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2018.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é a filosofia**. Rio de Janeiro: 1992.

DEWEY, John. **Democracia e educação**: introdução à filosofia da educação. São Paulo: Nacional, 1979.

DIAS, Valdelice Rodrigues. Professores de educação básica: um estudo sobre a formação continuada de um município do Pará. **Revista Foco**, Curitiba, v. 15, n. 5, p. 1-21, 2022.

DIEHL, Liciane; MARIN, Angela Helena. Adoecimento mental em professores brasileiros: revisão sistemática da literatura. **Estudos Interdisciplinares em Psicologia**, Londrina, v. 7, n. 2, p. 64-85, dez. 2016.

DINIZ, Júlio Emílio Diniz Pereira. **Formação de professores**: pesquisas, representações e poder. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

DOHERTY, Robert. Uma política educacional criticamente formativa: Foucault, discurso e governamentalidade. In: PETERS, Michael; BESLEY, Tina (orgs.). **Por que Foucault?** Novas diretrizes para a pesquisa educacional. Porto Alegre: Artmed, 2008. p. 201-212.

DOMINGUES, Isa Mara Colombo Scarlati. **Desenvolvimento profissional de professoras alfabetizadoras em ambiente virtual de aprendizagem**: contribuições de casos de ensino. 2013. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013.

DREYFUS, Hubert; RABINOW, Paul. **Michel Foucault**: uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e a da hermenêutica. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

DUARTE, Joaquina Roger Gonçalves. **Formação continuada de rede**: um estudo de caso da formação de professores no município de Lagoa Santa. 2013. Dissertação (Mestrado em

Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação: Educação e Linguagem, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

DUSSEL, Inés. La clase en pantuflas. *In*: DUSSEL, Inés; FERRANTE, Patricia; PULFER, Darío (orgs.). **Pensar la educación en tiempos de pandemia**: entre la emergencia, el compromiso y la espera. Buenos Aires: UNIPE, 2020. p. 337-348.

ELEUTÉRIO, Paula Francimar da Silva. **O planejamento da prática pedagógica do professor alfabetizador**: marcas da formação continuada (PNAIC). 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016.

ELTZ, Patrícia Thoma. **Formação continuada**: descontinuidades e desafios na transformação da prática pedagógica dos professores. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

ENZWEILER, Deise Andreia. Intencionalidade pedagógica: relações entre ensinar e aprender. *In*: LOUREIRO, Carine Bueiro; KLEIN, Rejane Ramos (orgs.). **Inclusão e aprendizagem**: contribuições para pensar as práticas pedagógicas. Curitiba: Appris, 2017. p. 33-51.

ESTEVES, Maria Manuela Franco; ARAÚJO, Regina Magna Bonifácio de. A formação continuada de professores e a elevação da qualidade da educação básica. **ECCOS**, São Paulo, n. 51, p. 1-21, out./dez. 2019.

FABRIS, Elí Terezinha Henn. A pedagogia do herói nos filmes hollywoodianos. **Currículo sem Fronteiras**, v. 10, n. 1, p. 232-245, jan./jun. 2010.

FABRIS, Elí Terezinha Henn. **A produção de docências contemporâneas: a experiência coformativa entre professores e futuros professores em tempos de covid-19**. 2020. Projeto de Pesquisa - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2020.

FABRIS, Elí Terezinha Henn. A realidade do aluno no currículo escolar: a problematização de um imperativo pedagógico. *In*: BACKES, José Licínio; OLIVEIRA, Regina Tereza Cestari de; PAVAN, Ruth (orgs.). **Políticas educacionais, currículo e diversidade na educação básica**. Campinas: Mercado de Letra, 2014.

FABRIS, Elí Terezinha Henn. **A relação universidade e educação básica na produção da docência contemporânea (2013-2016)**. 2016. Projeto de Pesquisa - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2016.

FABRIS, Elí Terezinha Henn. **As tramas do currículo e o desempenho escolar**: as práticas pedagógicas nos anos iniciais do ensino fundamental (2008-2012). Projeto de Pesquisa - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2008.

FABRIS, Elí Terezinha Henn. **Formação, constituição e atuação docente nas escolas públicas brasileiras**: uma análise sobre a situação do professor iniciante. 2017. Projeto de

Pesquisa - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2017.

FABRIS, Elí Terezinha Henn. **Laboratório de docências contemporâneas - LABDOC**: que espaço é esse? [no prelo].

FABRIS, Elí Terezinha Henn. **Laboratório de docências contemporâneas**: um espaço coformativo para exercitar o pensamento e a criação. 2022 [material de pesquisa].

FABRIS, Elí Terezinha Henn. **Pesquisa (de)formação em laboratório de docências**: a correspondência pedagógica entre professores na constituição de suas docências. 2023. Projeto de Pesquisa - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2023.

FABRIS, Elí Terezinha Henn; BAHIA, Sabrine Borges de Mello Hetti. Pesquisa formativa no pós-pandemia: análise em um laboratório de docências. *In*: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 41., 2023, Manaus. **Anais [...]**. Manaus: Universidade Federal do Amazonas, 2023.

FABRIS, Elí Terezinha Henn; DAL'IGNA, Maria Cláudia. Entrevista. Nenhuma escola está imune às ondas de violência e conservadorismo. **IHU On-line**, São Leopoldo, ed. 516, dez. 2017.

FABRIS, Elí Terezinha Henn; LIMA, Samantha Dias de. **Pesquisa (de)formação e a produção de um constructo formativo na formação de professores**. [no prelo].

FABRIS, Elí Terezinha Henn; OLIVEIRA, Sandra de. PIBID e as aprendizagens sobre a docência na relação universidade e escola. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 19, n. 39, p. 429-448, maio/ago. 2013.

FABRIS, Elí Terezinha Henn; SEBASTIANY Eduarda. (Re)invenção da escola e profissão docente: desafios contemporâneos para uma Escola da Travessia. *In*: Antonio Serafim Pereira (org.). **Educação no contexto que se move**: saberes, experiências e reflexões. São Paulo: Pimenta Cultural, 2022. p. 56-74.

FAURE, Edgar *et al.* **Aprender a ser**. Lisboa: Portugal, 1972.

FELÍCIO, Helena Maria dos Santos. O PIBID como “terceiro espaço” de formação inicial de professores. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 14, n. 42, p. 415-434, maio/ago. 2014.

FERNANDES, Cleoni Maria Barbosa; CUNHA, Maria Isabel da. Formação de professores: tensão entre discursos, políticas, teorias e práticas. **Inter-Ação**, Goiânia, v. 38, n. 1, p. 51-65, jan./abr. 2013.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Ensaio de uma metodologia efêmera ou sobre as várias maneiras de se sentir e inventar o cotidiano escolar. *In*: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; ALVES, Nilda (orgs.). **Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas**: sobre redes de saberes. Petrópolis: DP et Alii, 2008. p. 101-118.

FERRAÇO, Carlos Eduardo; ALVES, Nilda. As pesquisas com os cotidianos das escolas: pistas para se pensar a potência das imagens narrativas na invenção dos currículos e da formação. **Revista Espaço do Currículo**, João Pessoa, v. 8, n. 3, p. 306-316, set./dez. 2015.

FERRAZ, Cláudio Benito; NUNES, Flaviana Gasparotti. Ser professor: deformar e criar pensamentos. **PerCursos**, Florianópolis, v. 13, n. 2, p. 94-113, 2012.

FERREIRA, Danielle Mendonça Sousa. **Escolas em transição**: comunidades de aprendizagem no DF: concepções e práticas inovadoras? 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2020.

FERREIRA, Maurício dos Santos; TRAVERSINI, Clarice Salete. A Análise Foucaultiana do Discurso como Ferramenta Metodológica de Pesquisa. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 38, n. 1, p. 207-226, jan./mar. 2013.

FETZNER, Andréa Rosana; SOUZA, Maria Elena Viana. Concepções de conhecimento escolar: potencialidades do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 3, p. 683-694, 2012.

FIGUEIREDO, Tayna Mota Santos. **Formação continuada de professores**: a JEIF na construção das territorialidades docentes em uma escola pública do município de São Paulo. 2019. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2019.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Docência, cinema e televisão: questões sobre formação ética e estética. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 93-102, jan./abr. 2009.

FONTOURA, Marta Regina. **Formação continuada de professores em serviço**: implicações no processo do desenvolvimento profissional. 2018. Dissertação (Mestrado Profissional) - Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2018.

FORNAZARI, Glaucia. **Formação de professores em serviço ou controle?** Problematização a partir da bibliografia dos Projetos Especiais de Ação (PEA) desenvolvidos entre 1993 e 2007 numa escola de ensino fundamental da rede educacional da cidade de São Paulo. 2009. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2009.

FORSTER, Mari Margarete dos Santos; LEITE, Tatiane Costa. Formação continuada de professores: da parceria entre universidade e escola ao protagonismo e reconhecimento do trabalho docente. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 14, n. 43, p. 865-888, set. 2014.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Petrópolis: Vozes, 2007.

FOUCAULT, Michel. **A coragem da verdade**: o governo de si e dos outros II: curso no Collège de France. São Paulo: Martins Fontes, 2015.

FOUCAULT, Michel. **A hermenêutica do sujeito**: curso dado no Collège de France (1981-1982). 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. 18. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2009.

FOUCAULT, Michel. **A verdade e as formas jurídicas**. Rio de Janeiro: NAU, 1999.

FOUCAULT, Michel. De l'amitié comme mode de vie. **Gai Pied**, n. 25, p. 38-39, abr. 1981.

- FOUCAULT, Michel. **Ditos e escritos II**: arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013.
- FOUCAULT, Michel. **Ditos e escritos V**: ética, sexualidade, política. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2016.
- FOUCAULT, Michel. **Ditos e escritos**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012.
- FOUCAULT, Michel. Estil donc important de penser? *In*: FOUCAULT, Michel. **Ditos e escritos IV**. Paris: Gallimard, 2006. p. 178-182.
- FOUCAULT, Michel. **Ética, sexualidade, política**. Ditos e escritos 5. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.
- FOUCAULT, Michel. Foucault (Dictionnaire des Philosophes de Huisman). *In*: FOUCAULT, Michel. **Ditos e escritos 2** (1976-1988). Paris: Gallimard, 2001. p. 1450-1455.
- FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade II**: o uso dos prazeres. 8. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1998.
- FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade**: a vontade de saber. São Paulo: Paz e Terra, 2014.
- FOUCAULT, Michel. **L'ordre du discours**. Paris: Gallimard, 1970.
- FOUCAULT, Michel. **O uso dos prazeres**. História da sexualidade 2. Rio de Janeiro: Graal, 1985.
- FOUCAULT, Michel. **Segurança, território, população**: curso no Collège de France (1977-1978). São Paulo: Martins Fontes, 2008.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, 2013.
- FOUCAULT, Michel. Le retour de la morale. *In*: FOUCAULT, Michel. **Ditos e escritos 2**. (1976-1988). Paris: Gallimard, 2001. p. 1515-1526.
- FRANCO, Maira Vieira Amorim. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: os discursos dos professores sobre a efetividade da formação continuada na prática pedagógica. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2017.
- FRANCO, Maria Amélia Santoro; MASCARENHAS, Aline. Esvaziamento da didática e da pedagogia na (nova) BNC de formação inicial de professor da educação básica. **e-Curriculum**, São Paulo, v. 19, n. 3, p. 1014-1035, 2021.
- FRASSON, Carine Martins Godoy Torres. **Políticas curriculares e gestão escolar**: continuidade ou ruptura em relação aos anos iniciais e anos finais do ensino fundamental? 2019. Dissertação (Mestrado Profissional) - Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2019.
- FRIPP, Leila de Fátima Haubert. **Formação continuada de professores**: possibilidades e perspectivas para a construção da autonomia. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) -



Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2006.

GAI, Neli Aparecida. **Formação continuada a partir do “chão da escola”**: possibilidades e tensões de um processo participativo. 2015. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2015.

GALINDO, Camila Jose. **Análise de necessidades de formação continuada de professores**: uma contribuição às propostas de formação. 2011. Tese (Doutorado em Educação Escolar) - Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2011.

GALINDO, Camila José. **Necessidades de formação continuada de professores do 1º ciclo do ensino fundamental**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) - Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2007.

GALLO, Sílvio. As múltiplas dimensões do aprender... *In*: CONGRESSO DE EDUCAÇÃO BÁSICA: APRENDIZAGEM E CURRÍCULO, 2012, Florianópolis. **Anais [...]**. Florianópolis, 2012.

GALLO, Silvio. O aprender em múltiplas dimensões. **Perspectivas da Educação Matemática**, Campo Grande, v. 10, n. 22, p. 103-114, 2017.

GALLO, Sílvio; MENDONÇA, Samuel. **A escola**: uma questão pública. São Paulo: Parábola, 2020.

GARCÍA, Carlos Marcelo. Desenvolvimento profissional: passado e futuro. **Sísifo**, Feira de Santana, n. 8, p. 7-22, jan./abr. 2009.

GARCÍA, Carlos Marcelo. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Porto: Porto, 1999.

GARCÍA, Carlos Marcelo. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, Belo Horizonte, v. 2, n. 3, p. 11-49, ago./dez. 2010.

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

GATTI, Bernardete Angelina; ANDRÉ, Eliza Dalmazio Afonso de; GIMENES, Nelson Antonio Simão; PASSOS, Laurizete Ferragut. **Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)**. São Paulo: FCC/SEP, 2014.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio Afonso de; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de. **Professores do Brasil**: novos cenários de formação. Brasília: UNESCO, 2019.

GILBERTO, Irene Jeanete Lemos. Formação docente e práticas educacionais em espaços pedagógicos de formação. **Revista Eletrônica Pesquiseduca**, Santos, v. 14, n. 32, p. 958-968, set./dez. 2021.



GIRON, Graziela Rossetto. **A política educacional em Caxias do Sul no governo da administração popular e a formação continuada de professores (1997-2004)**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2007.

GOMES, Marcel; FERRERI, Marcelo; LEMOS, Flávia. O cuidado de si em Michel Foucault: um dispositivo de problematização do político no contemporâneo. **Fractal**, v. 30, n. 2, p. 189-195, maio/ago. 2018.

GONZÁLEZ, Carlos García; ROBLES, Silvia Lizettel Ramos de. La cultura formativa: una hipótesis alterna en la relacion teoria practica de los futuros docentes de ciencias naturales. **Enseñanza de las Ciencias**, p. 1-15, 2005.

GRABOIS, Pedro Fornaciari. Sobre a articulação entre cuidado de si e cuidado dos outros no último Foucault: um recuo histórico à Antiguidade. **Ensaio Filosóficos**, Rio de Janeiro, v. 3, p. 1-16, abr. 2011.

GRAY, David. **Pesquisa no mundo real**. 2. ed. Porto Alegre: Penso, 2012.

GRAZIOLA Junior, Paulo Gaspar. **Sentidos da formação continuada na trajetória profissional de docentes**: experiências formativas envolvendo universidade e escola. 2016. Tese (Doutorado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2016.

GROS, Frédéric. **Foucault**: a coragem da verdade. São Paulo: Parábola, 2004.

GROS, Frédéric. O cuidado de si em Michel Foucault. In: RAGO, Margareth; VEIGA-NETO, Alfredo (orgs.). **Figuras de Foucault**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 127-138.

GROS, Frédéric. Situação de curso. In: FOUCAULT, Michel. **A hermenêutica do sujeito**. Curso dado no Collège de France (1981-1982). 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010. p. 457-493.

HARARI, Yuval Noah. **Notas sobre a pandemia**: e breves lições para o mundo pós-coronavírus (artigos e entrevistas). São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

HENZ, Alexandre de Oliveira. Formação como deformação: esgotamento entre Nietzsche e Deleuze. **Revista Mal Estar e Subjetividade**, Fortaleza, v. 9, n. 1, p. 135-159, mar. 2009.

HEPP, Izabel Cristina Uaska. **A formação continuada na escola**: treinar para reproduzir ou formar para transformar? 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2008.

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

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado**: novas tendências. São Paulo: Cortez, 2009.

IVENICKI, Ana. A educação permanente e a formação continuada docente: questões urgentes para um mundo pós-pandêmico. **Ensaio**, Rio de Janeiro, v. 29, n. 113, out./dez. 2021.

KOHAN, Walter Omar. **Filosofia y educación**: la infancia e la política como pretextos. Caracas: Fundarte, 2011.

KRAWCZYK, N. A escola média: um espaço sem consenso. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 120, p. 169-202, 2003.

LARROSA, Jorge. **Esperando não se sabe o quê**: sobre o ofício de professor. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

LARROSA, Jorge. Experiência e alteridade em educação. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 19, n. 2, p. 4-27, jul./dez. 2011.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan. 2002.

LARROSA, Jorge. **Tremores**: escritos sobre experiência. Belo Horizonte, Autêntica, 2019.

LARROSA, Jorge; KOHAN, Walter Omar. Apresentação da coleção. In: LARROSA, Jorge. **Elogio da escola**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

LAVAL, Christian; VERGNE, Francis. **Educação democrática**: a revolução escolar iminente. Petrópolis: Vozes, 2023.

LEITE, Tatiane Costa. **Docência compartilhada e o potencial da formação continuada**: rotas possíveis nas viagens pelas práticas docentes na EaD. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2015.

LENOIR, Yves. O utilitarismo de assalto às ciências da educação. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 61, p. 159-167, jul./set. 2016.

LIBÂNEO, José Carlos. Integração entre didática e epistemologia das disciplinas: uma via para a renovação dos conteúdos da didática. In: DALBEN, Ângela; DINIZ, Júlio; LEAL, Leiva; SANTOS, Lucíola (orgs.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**: didática, formação de professores, trabalho docente. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 81-104.

LIBÂNEO, José Carlos. Metodologias ativas: a quem servem? nos servem? In: LIBÂNEO, José Carlos; ROSA, Sandra Valéria Limonta; ECHALAR, Adda Daniela Lima Figueiredo; SUANNO, Marilza Vanessa Rosa (orgs.). **Didática e formação de professores**: embates com as políticas curriculares neoliberais. Goiânia: Cegraf UFG, 2022. p. 38-46.

LIMA, Deyvison; ANDRADE, Antonia Cristiana. Experiência e escola para Jorge Larrosa. **Problemata**, João Pessoa, v. 13, n. 1, p. 24-42, 2022.

LIMA, Samantha Dias de. **Formação inicial em Pedagogia**: um outro olhar para as infâncias. 2015. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

LIMA, Samantha Dias de; FABRIS, Elí Terezinha Henn; BAHIA, Sabrine Borges de Mello Hetti. Docências contemporâneas na educação infantil: um ensaio sobre a posição do ensino. **Educação em Foco**, Juiz de Fora, v. 24, n. 43, p. 104-127, 2021.

LIMA, Vanda Moreira Machado. A complexidade da docência nos anos iniciais na escola pública. **Nuances**, Presidente Prudente, v. 22, n. 23, p. 148-166, maio/ago. 2012.

LOCKMANN, Kamila; TRAVERSINI, Clarice Salete. Alargamento das funções da escola e redefinição dos conhecimentos escolares: implicações da educacionalização do social. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 26, n. 63, p. 817-835, 2017.

LOPES, Maura Corcini. Ritornelo e circuito formativo pedagógico. In: LOPES, Maura Corcini; MORGENSTERN, Juliane Marschall (orgs). **Inclusão e subjetivação**: ferramentas teórico-metodológicas. Curitiba: Appris, 2019. p. 19-40.

LOPES, Maura Corcini; GUEDES, Betina da Silva. A maquinaria escolar: discursos que inventam verdades sobre os alunos surdos. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 31., 2008, Caxambu. **Anais [...]**. Caxambu, 2008.

LOPES, Maura; MORGENSTERN, Juliane Marschall. Inclusão como matriz de experiência. **Pro-Posições**, Campinas, v. 25, n. 2, p. 177-193, maio/ago. 2014.

LOPES, Maura Corcini. Inclusão: processos de subjetivação. In: LOUREIRO, Carine Bueiro; KLEIN, Rejane Ramos (orgs.). **Inclusão e aprendizagem**: contribuições para pensar as práticas pedagógicas. Curitiba: Appris, 2017. p. 17-32.

LOPONTE, Luciana Gruppelli. Amizades: o doce sabor dos outros na docência. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 138, p. 919-938, set./dez. 2009.

LOPONTE, Luciana Gruppelli. Arte e metáforas contemporâneas para pensar infância e educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, jan./abr. 2008, p. 112-122, jan./abr. 2008.

LOPONTE, Luciana Gruppelli. Arte para a docência: estética e criação na formação docente. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, Tempe, v. 21, n. 25, p. 1-22, mar. 2013.

LOPONTE, Luciana Gruppelli. **Docência artista**: arte, estética de si e subjetividades femininas. 2005. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

LOPONTE, Luciana Gruppelli. **Docência artista**: arte, estética de si e subjetividades femininas. 2003. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

LOURENÇO, Rayana Silveira Souza Longhin. **A formação continuada em serviço de professores e as atividades do horário de trabalho pedagógico coletivo nas escolas dos anos iniciais do ensino fundamental**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) - Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2014.

MACHADO, Ednéia Maria Azevedo. **Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA)**: um ressignificar da prática docente? 2007. Dissertação

(Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2007.

MACHADO, Juliana Aquino. **A escola como espaço de formação continuada de professores**: um estudo no contexto da rede municipal de ensino de Canoas - RS. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro Universitário La Salle, Canoas, 2013.

MAGALHÃES, Fabiana Gomes de. **Políticas de formação continuada de professores**: dos marcos legais à realidade da rede municipal de ensino de Juiz de Fora/MG. 2012. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) - Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2012.

MAILLARD, Chantal. **La razón estética**. Barcelona: Laertes Editorial, 1998.

MAINGUENEAU, Dominique. **Gênese dos discursos**. Curitiba: Criar Edições, 2005.

MAINGUENEAU, Dominique. **Novas tendências em análise do discurso**. 2. ed. Campinas: Pontes, 1993.

MANFRÉ, Ademir Henrique. Cultura do empresário de si: a educação empresarial e a nova governamentalidade. **Revista Sociais e Humanas**, Santa Maria, v. 35, n. 1, p. 56-72, 2022.

MANTOVANINI, Regiane. **Formação continuada de professores do ensino fundamental I**: subsídios para uma proposta em análise. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

MARÍN-DÍAZ, Dora Lilia. **Autoajuda, educação e práticas de si**: genealogia de uma antropotécnica. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

MARTINS, Leoneide Maria Brito. **Um estudo sobre a proposta para formação continuada de professores de leitura e escrita no Programa Pró-Letramento: 2005-2009**. 2010. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2010.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **A pedagogia, a democracia, a escola**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola**: uma questão pública. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

MATTIONI, Marina; LANG, Maristela Righi; ZANON, Lenir Basso. Formação inicial e continuada de professores na interface universidade/escola com vistas ao planejamento do ensino para a alfabetização. *In: ENCONTRO SOBRE INVESTIGAÇÃO NA ESCOLA: EXPERIÊNCIAS, DIÁLOGOS E (RE)ESCRITAS EM REDE*, 17., 2021, Cerro Largo. **Anais [...]**. Cerro Largo: Universidade Federal da Fronteira Sul, 2021.

MÉHAUT, Philippe. Formação ao longo da vida. *In: VAN ZANTEN, Agnès (org.). **Dicionário de educação***. Petrópolis: Vozes, 2011.

MÉLO, Edjane de Lima Brito. **Formação continuada dos professores alfabetizadores do PNAIC da rede municipal de ensino de Catende - PE: desafios e aprendizagens**. 2016. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) - Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2016.

MENDES, Katia Valéria Mosconi. **O projeto escola & universidade na formação continuada de professores**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2008.

MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves. Metodologias de pesquisa pós-críticas ou sobre como fazemos nossas investigações. *In*: MAYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves. **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza, 2012. p. 15-22.

MILLS, Charles Wright. **Sobre o artesanato intelectual e outros ensaios**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.

MIZUKAMI, Maria da Graça. **Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação**. São Carlos: Edufscar, 2003.

MOMETTI, Antonio Carlos. A escrita ensaísta e a formação continuada de professores pedagogos: um estudo de caso. **Educação em Revista**, Marília, v. 24, p. 1-25, 2023.

MONTEIRO, Roseanne Márcia Silva Marques. **A formação continuada de professores do ensino fundamental no município de Vargem Grande: reflexos na prática docente**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2020.

MORAIS, Martha Christina Ferreira Zimmermann Bueno de. **Os caminhos da formação continuada na rede municipal de ensino de Curitiba**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009.

MORALLES, Vagner Antônio; BEGO, Amadeu Moura. Intersecção entre a formação continuada de professores e as várias tipologias de saberes docentes nas pesquisas brasileiras. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, Brasília, v. 16, n. 35, p. 1-31, jun. 2020.

MORIN, Edgar. **É hora de mudarmos de via: as lições do coronavírus**. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2020.

MOTTA, Caroline Gomes. **A (trans)formação continuada como vetor de e para a inovação em contexto(s) de ensino da escrita**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2020.

MUNHOZ, Angélica Vier. Um modo de existir na docência. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 47, p. 1-19, 2022.

- NACARATO, Adair Mendes. A parceria universidade-escola: utopia ou possibilidade de formação continuada no âmbito das políticas públicas? **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 66, p. 699-716, jul./set. 2016.
- NEVES, Antônia Regina Gomes. **Qualidade na formação de professores: o curso de Pedagogia 5 estrelas**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2016.
- NEVES, Rayssa Martins de Sousa. **Práticas de iniciação à docência: um estudo no PIBID/IFPI/Matemática**. 2014. (Dissertação) - Mestrado em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2014.
- NIKOLAY, Jonas Rafael. **Uso de tecnologias educacionais nos anos finais do ensino fundamental: indicadores para formação de professores**. 2018. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação e Novas Tecnologias) - Programa de Pós-Graduação em Educação e Novas Tecnologias, Centro Universitário Internacional Uninter, Curitiba, 2018.
- NOGUEIRA, Adrinelly Lemes. **Formação continuada de professores entre o obrigatório e o vivenciado: ação significativa ou trefismo?** 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Goiás, Jataí, 2017.
- NOGUERA-RAMÍREZ, Carlos Ernesto. A biopolítica educacional e a conversão dos sujeitos em indivíduos. **IHU On-line**, São Leopoldo, ed. 472, set. 2015.
- NOGUERA-RAMÍREZ, Carlos Ernesto. Modernidade: uma sociedade educativa. Biopolítica, estado de exceção e vida nua. Um debate. **IHU On-line**, São Leopoldo, ed. 344, set. 2010.
- NOGUERA-RAMÍREZ, Carlos Ernesto. Pedagogia e governamentalidade ou da modernidade como uma sociedade educativa. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.
- NONATO, Aline Angélica Lima. **O trabalho colaborativo na formação contínua de professores dos anos finais do ensino fundamental em uma escola pública de Barueri**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação: Formação de Formadores) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Formação de Formadores, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2020.
- NÓVOA, António *et al.* Pesquisa em educação como processo dinâmico, aberto e imaginativo: uma entrevista com António Nóvoa. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 533-543, maio/ago. 2011.
- NÓVOA, António. Concepção e prática da formação continuada de professores. In: NÓVOA, António (org.). **Formação contínua de professores: realidade e perspectivas**. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991. p. 9-32.
- NÓVOA, António. **Currículo e docência: a pessoa, a partilha, a prudência**. Disponível em: [repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4816/1/8575161121\\_1\\_11.pdf](https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4816/1/8575161121_1_11.pdf). Acesso em: 11 jul. 2024.
- NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, out./dez. 2017.
- NÓVOA, António. **Formação de professores e a formação docente**. Disponível em: [repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD\\_A\\_Novoa.pdf](https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD_A_Novoa.pdf). Acesso em: 11 jul. 2024.



NÓVOA, António. Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, p. 1-15, 2019.

NÓVOA, António. Os professores e sua formação profissional: entrevista com António Nóvoa. Entrevista, **Educar em Revista**, Curitiba, v. 38, p. 1-10, 2022.

NÓVOA, António. **Professores**: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

NÓVOA, António. **Professores**: libertar o futuro. São Paulo: Diálogos Embalados, 2023.

Ó, Jorge Ramos do; AQUINO, Julio Groppa. Em direção a uma nova ética do existir: Foucault e a experiência da escrita. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 28, n. 55, p. 199-231, jan./jun. 2014.

OLIVEIRA, Andréa Ramos de. **As contribuições do PNAIC para a prática docente**: o que pensam e fazem docentes do 3º ano e gestores escolares. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Educação em Educação, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2017.

OLIVEIRA, Erinaldo Silva. **Aprendizagem ao longo da vida nas tramas da governamentalidade neoliberal**. 2022. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Luterana do Brasil, Canoas, 2022.

OLIVEIRA, Sandra Alves de.; REZENDE, Dayselane Pimenta Lopes; CARNEIRO, Reginaldo Fernando. Processos formativos de professores supervisores no âmbito do PIBID: sentidos atribuídos às atividades experienciadas na universidade e na escola. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, p. 982-998, mar. 2021.

OLIVEIRA, Sandra de. **Tornar-se professor/a**: matriz de experiência e processos de subjetivação na iniciação à docência. 2015. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2015.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Currículo, desejo e experiência. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 277-293, maio/ago. 2009.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Metodologias pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves. **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza, 2012, p. 15-22.

PASSALACQUA, Flávia Graziela Moreira. **Necessidades formativas**: os impasses para a efetividade das ações de formação continuada de professores no espaço escolar. 2017. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2017.

PASSALACQUA, Flávia Graziela Moreira. **Necessidades pessoais e coletivas de professores em exercício nos anos iniciais do ensino fundamental**: um estudo qualitativo em busca de estratégias de formação continuada em serviço. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) - Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2013.



PASSOS, Izabel Christina Friche. A análise foucaultiana do discurso e sua utilização em pesquisa etnográfica. **Psicologia**, Brasília, v. 35, p. 1-11, 2009.

PASTORIZA, Bruno dos Santos. Ensaio sobre intencionalidade pedagógica e tradição: um tensionamento como princípio educativo. **Acta Scientiarum Education**, Maringá, v. 44, n. 1, p. 1-13, 2021.

PAULA, Elisabeth Queiroz de. **A política de formação de professores do Programa de Intervenção Pedagógica** - alfabetização no tempo certo da rede estadual de ensino do estado de Minas Gerais. 2014. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) - Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2014.

PEDRO, Fabiane Bitello. **Formação continuada de professoras da educação básica: produção discursiva na pesquisa acadêmica (1997-2018)**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2020.

PENASSO, Jane Iris Araújo Cabrera. **Leituras na formação contínua de professores: qual é o espaço na escola?** 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Rondonópolis, 2013.

PENSIN, Daniela Pederiva. **Agenciamento e docência na educação superior**. 2017. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2017.

PEREIRA, Ana Paula de Souza Venancio. **Memórias, experiências e narrativas: tornar-se professora alfabetizadora com e no cotidiano**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

PEREIRA, Danieli Nunes. **Formação continuada de docentes que atuam nas séries iniciais do ensino fundamental: inquietações e desafios**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2020.

PEREIRA, Grazielle Rodrigues; PAULA, Livia Mascarenhas de; PAULA, Lilian Mascarenhas de; COUTINHO-SILVA, Robson. Formação continuada de professores dos anos iniciais da educação básica: impacto do programa formativo de um museu de ciência a partir do viés crítico-reflexivo. **Ensaio**, Belo Horizonte, v. 19, p. 1-22, 2017.

PEREIRA, Miguel Serras. **Intencionalidade e organização na educação**. Lisboa: Relógio D'Água, 2009.

PEREIRA, Viviane Carrijo Volnei. **Formação continuada de professores alfabetizadores Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

PICH, Santiago. A noção de experiência na *História da Sexualidade*: implicações políticas e formativas. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 46, n. 3, p. 1-21, 2021.

PIMENTA, Julia Inês Pinheiro Bolota. **Necessidades formativas e estratégias de formação contínua de professores**: observação e análise de um programa de formação de professores. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2007.

PINTASSILGO, Joaquim. O mestre como artesão/prático e como intelectual. **Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação**, Porto, p. 83-89, 1999.

PIRES, Manuella de Aragão; CARDOSO, Lívia de Rezende. **BNC para formação docente**: um avanço às políticas neoliberais de currículo. *Série-Estudos*, Campo Grande, v. 25, n. 55, p. 73-93, set. 2020.

PRADO, Guilherme do Val Toledo. Aprendizados do PIBID-UNICAMP: pistas para a formação de professores. *In*: SPAZZIANI, Maria de Lourdes (org.). **Profissão de professor**: cenários, tensões e perspectivas. São Paulo: UNESP, 2016. p. 313-324.

PRASERES, Maria Alice Bogéa. **Rede municipal de educação de São Luís/MA**: proposta de formação continuada e participação docente (2002-2007). 2009. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2009.

PRIETO, Natalia María Natalia. La reflexión en el proceso de formación docente: una cuestión tan necesaria. **Huellas**, Santa Rosa, v. 25, n. 1, p. 93-110, 2021.

PUPO, Cristiane Cusin. **Financiamento da educação e formação continuada de professores**: o FUNDEF no município de Campinas. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012.

QUEIROZ, Valéria Marcia; MARZARI, Marilene; SANTOS, Victor Alves. Formação continuada professores: espaço de aprendizagens. *In*: SEMINÁRIO REGIONAL DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA DA REGIÃO CENTRO-OESTE, 5., 2021, Anápolis. **Anais [...]**. Anápolis: Universidade Estadual de Goiás, 2021.

RAGO, Margareth. **Foucault**: a filosofia como modo de vida. [S. l.: s. n.], 12 ago. 2018. 1 vídeo (49 min 8 s). Publicado pelo canal Café Filosófico. Disponível em: [youtube.com/watch?v=jw6zuBIocII](https://youtube.com/watch?v=jw6zuBIocII). Acesso em: 11 jul. 2024.

REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues; TANCREDI, Regina Maria Simões Puccinelli. A importância do que aprende na escola: análise de uma experiência de parceria escola-famílias e universidade-escola. **Paideia**, Ribeirão Preto, v. 15, n. 31, p. 239-247, 2005.

REIS, Marelise de Fátima Griebeler. **A pesquisa em parceria universidade e escola**: uma cartografia de possibilidades. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2010.

RIBEIRO, Michelle Mendes. **Professores iniciantes de língua portuguesa nos anos finais do ensino fundamental**: docências da (in)completude. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2021.

RIBEIRO, Renato Janine. Não há pior inimigo do conhecimento que a terra firme. **Tempo Social**, São Paulo, v. 11, n. 1, p. 189-195, maio 1999.

RIGO, Júlia da Silva; HERNECK, Heloisa Raimunda. Necessidades formativas e formação continuada: um estudo a partir do cotidiano da escola. **Linguagens, Educação e Sociedade**, Teresina, n. 38, p. 30-50, jan./jul. 2018.

RIGO, Neusete Machado. A formação continuada de professores no contexto da pandemia da covid-19. In: JORNADA DE EXTENSÃO, 21., 2021, Ijuí. **Anais [...]**. Ijuí: Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, 2021.

ROCHA, Artur Romão. Formação de professores: desafios na melhoria do processo ensino e aprendizagem. **Revista Científica FAEMA**, Ariquemes, v. 12, n. 2, p. 175-187, 2021.

ROCHA, Renata. Políticas culturais na América Latina: uma abordagem teórico-conceitual. **Políticas Culturais em Revista**, Salvador, v. 9, n. 2, p. 674-703, 2016.

RODRIGUES, Larissa Zancan; PEREIRA, Beatriz; MOHR, Adriana. Recentes imposições à formação de professores e seus falsos pretextos: as BNC formação inicial e continuada para controle e padronização da docência. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, Rio de Janeiro, v. 21, p. 1-39, jan./dez. 2021.

RODRIGUES, Polyana Marques Lima; LIMA, Willams dos Santos Rodrigues; VIANA, Maria Aparecida Pereira. A importância da formação continuada de professores da educação básica: a arte de ensinar e o fazer cotidiano. **Saberes Docentes em Ação**, Maceió, v. 3, n. 1, p. 28-47, set. 2017.

RONCO, Carla Helena Bettini. **Pesquisa-formação com professoras dos anos iniciais do ensino fundamental**: narrativas de experiências formativas e o desenvolvimento profissional. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação: Formação de Formadores) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Formação de Formadores, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019.

ROSSETTO, Miguel da Silva; DORO, Marcelo José. Formação continuada enquanto ética do cuidado de si. **Roteiro**, Joaçaba, v. 46, p. 1-22, jan./dez. 2021.

RUIZ, Castor Bartolomé. A filosofia como forma de vida IV. A regra da vida (regula vitae), fuga e resistência ao controle social. **IHU On-Line**, São Leopoldo, ed. 468, jun. 2015.

SÁ, Teresa Vasconcelos. A ideia de trabalho artesanal no pensamento de Richard Sennett. In: JORGE, Vítor Oliveira (coord.). **Modos de fazer**. Porto: Universidade do Porto, 2020. p. 525-536.

SALGUEIRO, Maria Alejandra; GALANTE, María Luz; RAY, Marcelo; GORDILLO, Fernando; ACEBEDO, Fabián; PERCAZ, Laura. Tecnologías virtuales y digitales en la enseñanza: condiciones, alcance y sentidos de su inclusión en escuelas secundarias con orientación en comunicación. **Question/Cuestión**, Buenos Aires, v. 1, n. 48, p. 510-527, 2015.

SALTO, Mariana Picchi; CARNEIRO, Relma Urel Carbone. Formação continuada e a realidade escolar: concepções docentes sobre o ensino científico inclusivo. **Nuances**, Presidente Prudente, v. 32, p. 1-20, jan./dez. 2021

SÁNCHEZ, Idalmis López; MUÑOZ, Regina Venet. La doble intencionalidad pedagógica desde la formación inicial intensiva. **EduSol**, Maringá, v. 8, n. 25, p. 36-47, 2008.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A cruel pedagogia do vírus**. Coimbra: Almedina, 2020.

SANTOS, João de Deus dos. **Formação continuada**: cartas de alforria & controles reguladores. 2006. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

SANTOS, Jussara Resende Costa. **Formação de conceitos**: promovendo mudanças qualitativas no processo ensino e aprendizagem. 2014. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2014.

SANTOS, Luís Henrique Sacchi dos; KARNOPP, Lodenir Becker; WORTMANN, Maria Lúcia Castagna Wortmann (orgs.). **O que são estudos culturais hoje?** Diferentes praticantes retomam a pergunta do *International Journal of Cultural Studies*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2022.

SÃO LEOPOLDO. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação. **Documento orientador do currículo do território de São Leopoldo/RS**: princípios e concepções. São Leopoldo: Unisinos, 2021.

SARAIVA, Karla; TRAVERSINI, Clarice Salete; LOCKMANN, Kamila. A educação em tempos de covid-19: ensino remoto e exaustão docente. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, p. 1-24, 2020.

SAUL, Renato. As raízes renegadas da teoria do capital humano. **Sociologias**, Porto Alegre, n. 12, p. 230-273, jul./dez. 2004.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 143-155, jan./abr. 2009.

SCHERER, Renata Porcher. **“Cada um aprende de um jeito”**: das adaptações às flexibilizações curriculares. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2015.

SCHERER, Renata Porcher; MARQUES, Rosemary Kennedy José dos Santos. Reflexões para uma pedagogia contemporânea: para além da concorrência e do desempenho. **Revista Cocar**, Belém, v. 15, n. 33, p. 1-6, 2021.

SCHULER, Betina. Docência e modos de subjetivação: dissoluções genealógicas e o cuidado de si. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 54, n. 40, p. 129-152, 2016.

SCHWARTZ, Bertrand. **A educação amanhã**: um projeto de educação permanente. Petrópolis: Vozes, 1976.

SENNETT, Richard. **Juntos: os rituais, os prazeres e a política da cooperação**. Rio de Janeiro: Record, 2012.

SENNETT, Richard. **O artífice**. Rio de Janeiro: Record, 2013.

SENNETT, Richard. **O tempo artesanal: o trabalho e suas recompensas na era moderna**. Rio de Janeiro: Record, 2008.

SENNETT, Richard. **The craftsman**. Londres: Penguin Books, 2009.

SENSATO, Marisa Garbellini. **Contribuições do projeto especial de ação para a formação de professores do ciclo de alfabetização**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação: Formação de Formadores) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Formação de Formadores, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.

SHULMAN, Lee. Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. **Revista de Currículum y Formación del Profesorado**, Granada, v. 9, n. 2, p. 1-30, 2005.

SILVA, Cármen Maria França da. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: repercussões de uma política curricular nas práticas de alfabetização na rede pública de ensino no Rio Grande do Sul**. 2019. Dissertação (Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão Educacional), Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2019.

SILVA, Cláudia Batista da; SANTOS, Arlete Ramos dos. Formação continuada de professores do campo: uma reflexão sobre as contradições da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **Inter-Ação**, Goiânia, v. 47, n. 2, p. 617-635, maio/ago. 2022.

SILVA, Gilberto Ferreira da. Das questões que atravessam a formação continuada de professores da educação básica: vazios, repetições e resistências situadas. **Paradigma**, Maracay, v. 45, n. 1, p. 1-18, jan./jun. 2024.

SILVA, Joselha Ferreira da; LINS, Carla Patrícia Acioli. A instrumentalização das práticas docentes via formação continuada de professores. **Ensino em Perspectivas**, Fortaleza, v. 2, n. 4, p. 1-12, 2021.

SILVA, Luciano Ferreira. A formação continuada de professores da educação básica no Brasil: realidades e necessidades. **Revista OWL**, Campina Grande, v. 2, n. 1, p. 212-224, jan./mar. 2024.

SILVA, Mauriane Gomes da; GISI, Maria Lourdes; FILIPAK, Sirley Terezinha. Diretrizes Curriculares Nacionais para formação continuada de professores. **Revista Intersaberes**, Curitiba, v. 18, p. 1-28, 2023.

SILVA, Miriã Zimmermann da; TOMASEL, Soraia. Socialização e desejos: a docência terapêutica em dois atos. In: FABRIS, Elí Terezinha Henn; DAL'IGNA, Maria Cláudia; SILVA, Roberto Rafael Dias da (orgs.). **Modos de ser docente no Brasil contemporâneo: articulações entre pesquisa e formação**. 2. ed. São Leopoldo: Oikos, 2018. p. 108-125.

SILVA, Moacyr da. **A formação do professor centrada na escola: uma introdução**. São Paulo: EDUC, 2001.

SILVA, Neusely Fernandes da. **Formação continuada colaborativa de professores em serviço: o caso da EMEF José Áureo Monjardim - Vitória-ES**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013.

SILVA, Roberto Rafael Dias da. Currículo, conhecimento e transmissão cultural: contribuições para uma teorização pedagógica contemporânea. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 46, n. 159, p. 158-182, 2016.

SILVA, Roberto Rafael Dias da. **Sennett & a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

SILVA, Roberto Rafael Dias da. Três questões para pensar sobre o planejamento pedagógico na Educação Básica. In: FABRIS, Elí Terezinha Henn; DAL'IGNA, Maria Cláudia; SILVA, Roberto Rafael Dias da (orgs.). **Modos de ser docente no Brasil contemporâneo: articulações entre pesquisa e formação**. 2. ed. São Leopoldo: Oikos, 2018. p. 181-196.

SILVA, Sérgio Pereira da. Culturas formativas, na UFG-campus Catalão: a “excelência” e a “redenção social”. **Póesis Pedagógica**, Catalão, v. 9, n. 1, p. 55-72, jan./jun. 2011.

SILVA, Tomaz Tadeu (org.). **Liberdades reguladas**. Petropolis: Vozes, 1998.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte, Autêntica, 1998.

SOARES, Maria Perpétua do Socorro Beserra. **Formação continuada de professores dos anos iniciais: contribuições para a construção de uma escola democrática inspirada em Paulo Freire**. 2017. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.

SOMMER, Luís Henrique. A ordem do discurso escolar. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 57-67, jan./abr. 2007.

SOMMER, Luís Henrique. Construtivismo: a ordem discursiva das classes de alfabetização brasileiras. **A Página da Educação**, Porto, n. 139, nov. 2004.

SOUZA, Douglas Grando de; ARAUJO, Ives Solano; VEIT, Eliane Angela. Formação continuada de professores viabilizada pela aproximação entre escola e universidade: uma narrativa histórica das experiências da iniciativa NUPIC (USP). **Investigações em Ensino de Ciências**, Porto Alegre, v. 26, n. 3, p. 102-133, dez. 2021.

SOUZA, João Paulo Bandeira de. Compreendendo a cooperação dialógica: uma leitura de Juntos de Richard Sennett. **O público e o privado**, Fortaleza, n. 21, p. 185-194, jan./jun. 2013.

SOUZA, Pedro José Sanches de. **Professor ensina!** Mas, quem ensina o professor? Relações de aprendizagem mediadas pelas tecnologias. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2011.

SUCUPIRA, Newton. John Dewey: uma filosofia da experiência. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 34, n. 80, p. 78-95, out./dez. 1960.



TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 14, p. 61-88, maio/ago. 2000.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

TAUCHEN, Gionara; DEVECHI, Catia Piccolo Viero. Interações entre a universidade e a educação básica. **Revista Ibero-americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 11, p. 527-538, 2016.

TORRES, Luis Alberto Miranda. Estrategias pedagógicas mediadas con las tic-tac, como facilitadoras del aprendizaje significativo y autónomo. **Palobra**, Cartagena das Índias, n. 15, v. 15, p. 214-241, 2015.

TRAVERSINI, Clarice Salete; LOCKMANN, Kamila; GOULART, Ligia Beatriz. Uma ação de contraconduta no currículo para o enfrentamento à distorção idade-série em tempos de neoliberalismo: o projeto trajetórias criativas. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 17, n. 4, p. 1566-1586, out./dez. 2019.

TRAVERSINI, Clarice Salete; LOCKMANN, Kamila; SPERRHAKE, Renata (orgs.). **Pesquisar com a escola: currículo e inclusão em foco**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2021.

TURATTI, Maria Renata Campanha. **A reflexão sobre a prática docente como fundamento para o desenvolvimento profissional**: o caso da escola de educadores sob o olhar das professoras participantes. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018.

VARELA, Julia. Categorias espaço-temporais e socialização escolar: do individualismo ao narcisismo. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). **Escola básica na virada do século**. São Paulo: Cortez, 1999. p.73-106.

VARELA, Julia; ALVAREZ-URIA, Fernando. A maquinaria escolar. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 6, p. 225-246, 1992.

VEIGA, Célia de Fátima Rosa da. **A pesquisa-ação na formação continuada do professor em serviço**: um estudo da prática docente no colégio Franciscano Sant'anna, Santa Maria, RS. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro Universitário La Salle, Canoas, 2015.

VEIGA-NETO, Alfredo. A didática e as experiências de sala de aula: uma visão pós-estruturalista. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 21, n. 2, p. 161-175. 1996.

VEIGA-NETO, Alfredo. Algumas raízes da pedagogia moderna. In: ZORZO, Cacilda; SILVA, Lauraci Donde da; POLENZ, Tamara (orgs.). **Pedagogia em conexão**. Canoas: ULBRA, 2004. p. 65-83.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Corpus e arquivo** - apontamentos. 2022 [texto não publicado].

VEIGA-NETO, Alfredo. Crise da modernidade e inovações curriculares: da disciplina para o controle. **Sísifo**, Feira de Santana, n. 7, p. 141-150, set./dez. 2008.



- VEIGA-NETO, Alfredo. Delírios avaliatórios: o currículo desvia para a direita ou um farol para o currículo. In: FAVACHO, André Márcio Picanço; PACHECO, José Augusto; SALES, Shirlei Rezende (orgs.). **Currículo: conhecimento e avaliação - divergências e tensões**. Curitiba: CRV, 2013. p. 155-175.
- VEIGA-NETO, Alfredo. É preciso ir aos porões. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 50, p. 267-282, maio-ago. 2012.
- VEIGA-NETO, Alfredo. Faces da diferença. [Entrevista cedida à] Gilka Girandello. Ponto de Vista, **Florianópolis**, n. 5, p. 207-216, 2003.
- VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault & a educação**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.
- VEIGA-NETO, Alfredo. Foucault e educação: outros estudos foucaultianos. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 225-247.
- VEIGA-NETO, Alfredo. Na oficina de Foucault. In: GONDRA, José; KOHAN, Walter (org.). **Foucault 80 anos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 79-91.
- VEIGA-NETO, Alfredo. Teoria e método em Michel Foucault (im)possibilidades. **Cadernos de Educação**, Pelotas, v. 34, p. 83-94, set./dez. 2009.
- VEIGA-NETO, Alfredo. Transformações espaço-temporais e educação na contemporaneidade. **Em aberto**, Brasília, v. 31, n. 101, p. 165-170, 2018.
- VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura Corcini. Para pensar de outros modos a modernidade pedagógica. **Educação Temática Digital**, Campinas, v. 12, n. 1, p. 147-166, 2010.
- VEIGA-NETO, Alfredo; RECH, Tatiana Luiza. Esquecer Foucault? **Pro-Posições**, Campinas, v. 25, n. 2, p. 67-82, maio/ago. 2014.
- VIER, Marcelo Felipe; SCHULER, Betina. Por uma educação filosófica do olhar. **Filosofia e Educação**, Campinas, v. 14, n. 1, p. 288-316, 2022.
- VILAR, Joelma Carvalho; ANJOS, Isa Regina Santos dos. Currículo e práticas pedagógicas na Educação de Jovens e Adultos. **Espaço do Currículo**, v. 7, n. 1, p. 86-96, jan./abr. 2014.
- WISNIEWSKI, Eliseu. Por uma nova cultura formativa na igreja: uma urgência provocada pelos escândalos sexuais. **IHU On-Line**, São Leopoldo, jan. 2021.
- YAMASHIRO, Carla Regina Calone. **Necessidades formativas dos professores do ciclo I do ensino fundamental de Presidente Prudente - SP**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2008.
- ZEICHNER, Kenneth. Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades. **Educação**, Santa Maria, v. 35, n. 3, p. 479-504, set./dez. 2010.

## APÊNDICE A - REVISÃO DE LITERATURA

Tabela 1 - Revisão de literatura: teses e dissertações

| REVISÃO DE LITERATURA                                    |                                                                                                                                                                                                                                                                                           |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
|----------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| CAMPOS DE ESTUDO                                         | TOTAL                                                                                                                                                                                                                                                                                     | REPOSITÓRIOS                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
| FORMAÇÃO CONTINUADA POLÍTICAS E PROGRAMAS                | 32                                                                                                                                                                                                                                                                                        | - Biblioteca Digital de Teses e Dissertações do IBICT;<br>- Biblioteca Unisinos (20/07/2021);<br>- RDBU                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
| FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL | 23                                                                                                                                                                                                                                                                                        |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
| FORMAÇÃO CONTINUADA NA ESCOLA                            | 12                                                                                                                                                                                                                                                                                        |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
| FORMAÇÃO CONTINUADA E A RELAÇÃO UNIVERSIDADE E ESCOLA    | 6                                                                                                                                                                                                                                                                                         | PERÍODO                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
| TOTAL                                                    | 73                                                                                                                                                                                                                                                                                        | 2007 a 2021                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
| DESCRIPTORIOS                                            | INSTITUIÇÕES                                                                                                                                                                                                                                                                              | REPOSITÓRIOS                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
| Formação continuada de professores                       | UNESP - 59<br>PUC-SP - 42<br>UFSCAR - 35<br>USP - 24<br>UFJF - 20<br>UFSM - 20<br>UNICAMP - 20<br>UFG - 17<br>UNB - 17<br>UFRGS - 16<br>UNISINOS - 15<br>UFPA - 14<br>UFRN - 13<br>UNIOESTE - 13<br>AND<br>UFPR - 12<br>UFTM - 11<br>AND<br>UFMS - 8<br>UFPE - 8<br>UFPEL - 8<br>UFPA - 7 | Repositório Institucional da UNESP - 59<br>Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da PUC-SP - 42<br>Repositório Institucional da UFSCAR - 35<br>Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da USP - 24<br>Biblioteca Digital de Teses e Dissertações do UFSM - 20<br>Repositório Institucional da UFJF - 20<br>Repositório Institucional da UNICAMP - 20<br>Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da UFG - 17<br>Repositório Institucional da UnB - 17<br>Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da UFRGS - 16<br>Repositório Institucional da UNISINOS - 15<br>Repositório Institucional da UFPA - 14<br>Biblioteca Digital de Teses e Dissertações do UNIOESTE - 13<br>Repositório Institucional da UFRN - 13<br>Repositório Institucional da UFPR - 12<br>Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da UFTM - 11<br>Repositório Institucional da UFC - 9<br>Repositório Institucional da UFMS - 8<br>Repositório Institucional da UFPE - 8<br>Repositório Institucional da UFPEL - 8<br>Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da UNIOESTE - 7 |

| RESULTADOS              | INSTITUIÇÕES   | REPOSITÓRIOS                                                      |
|-------------------------|----------------|-------------------------------------------------------------------|
|                         | UNOESTE - 7    | Repositório Institucional da UFPB - 7                             |
|                         | METODISTA - 6  | Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da METODISTA - 6       |
|                         | UFFS - 6       | Repositório Institucional da UFFS - 6                             |
|                         | UFMT - 6       | Repositório Institucional da UFMT - 6                             |
|                         | UNIVATES - 6   | Repositório Institucional da UNIVATES - 6                         |
|                         | UTFPR - 6      | Repositório Institucional da UTFPR - 6                            |
|                         | PUC/GO - 5     | Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da PUC-GOIÁS - 5       |
|                         | UFN - 5        | Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da UFRPE - 5           |
|                         | UFRPE - 5      | Repositório Institucional Universidade Franciscana - 5            |
|                         | UNILASALLE - 5 | Repositório Institucional do Centro Universitário La Salle - 5    |
|                         | MACKENZIE - 4  | Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações da UEG - 4  |
|                         | UEG - 4        | Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da UEPB - 4            |
|                         | UEM - 4        | Biblioteca Digital de Teses e Dissertações do Mackenzie - 4       |
|                         | UEPB - 4       | Repositório Institucional da UFES - 4                             |
|                         | UFES - 4       | Repositório Institucional da UFS - 4                              |
| <b>TOTAL: 533</b>       | UFS - 4        | Repositório Institucional da UFSC - 4                             |
|                         | UFSC - 4       | Repositório Institucional da UNIFESP - 4                          |
| <b>SELECIONADAS: 73</b> | UNIFESP - 4    | Repositório Institucional da Universidade Estadual de Maringá - 4 |
|                         | PUC-RIO - 3    | Repositório Institucional da PUC-RIO - 3                          |
| <b>TESES: 15</b>        | UCS - 3        | Repositório Institucional da UCS - 3                              |
|                         | UFGD - 3       | Repositório Institucional da UFGD - 3                             |
| <b>DISSERTAÇÕES: 58</b> | UFMG - 3       | Repositório Institucional da UFMG - 3                             |
|                         | UFT - 3        | Repositório Institucional da UFT - 3                              |
|                         | UNIPAMPA - 3   | Repositório Institucional da UNIPAMPA - 3                         |
|                         | UFABC - 2      | Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da UFMA - 2            |
|                         | UFAL - 2       | Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da UNIGRANRIO - 2      |
|                         | UFMA - 2       | Repositório Institucional da UFABC - 2                            |
|                         | UFOP - 2       | Repositório Institucional da UFAL - 2                             |
|                         | UNIFAL - 2     | Repositório Institucional da UFOP - 2                             |
|                         | UNIGRANRIO - 2 | Repositório Institucional da UNITAU - 2                           |
|                         | UNITAU - 2     | Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da PUC-PR - 1          |
|                         | PUC-PR - 1     | Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da UEL - 1             |
|                         | UEL - 1        | Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da UEPG - 1            |
|                         | UEPG - 1       | Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da UERJ - 1            |
|                         | UERJ - 1       | Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da UNICAP - 1          |
|                         | UFBA - 1       | Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da UNISANTOS - 1       |
|                         | UFV - 1        | Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da Uninove - 1         |

| SELEÇÃO                           | INSTITUIÇÕES                                                                     | REPOSITÓRIOS                                                                                                                                                                                                                |
|-----------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 136 TESES<br><br>397 DISSERTAÇÕES | UNESC - 1<br>UNICAP - 1<br>UNINOVE - 1<br>UNISANTOS - 1<br>UNISUL - 1<br>UTP - 1 | Biblioteca Digital de Teses e Dissertações do UTP - 1<br>Repositório Institucional da UFBA - 1<br>Repositório Institucional da UFV - 1<br>Repositório Institucional da UNESC - 1<br>Repositório Institucional da UNISUL - 1 |

Fonte: Elaborada pela autora (2022).

#### Quadro 50 - Revisão de literatura: teses e dissertações

| AUTORIA              | TÍTULO                                                                               | RESUMO                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           | REFERÊNCIA                                                                                                                                                                                                                                                                           |
|----------------------|--------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| GALINDO, Camila José | Necessidades de formação continuada de professores do 1º ciclo do ensino fundamental | Essa pesquisa objetivou identificar as necessidades de formação continuada de professores atuantes no 1º ciclo do Ensino Fundamental vinculados às redes municipais paulistas. Para a realização da pesquisa de natureza quantitativa, optou-se pelo uso dos métodos de survey e análise a partir das expectativas dos indivíduos ou grupos. Como técnicas, utilizamos a aplicação de questionário junto a professores e entrevista junto aos gestores das Secretarias de Educação dos municípios que compõem a região central do estado de São Paulo. Para a organização dos dados empíricos, utilizou-se de programas computacionais da base Windows e para os cruzamentos, o software estatístico SPSS. As análises foram feitas a partir da estatística simples e inferencial e dos procedimentos de análise de necessidades de formação de professores. O estudo aponta que a distância entre as necessidades requeridas pelos professores e as ações formativas existentes são discrepantes porque o planejamento na área é bastante precário e desconsidera as distinções entre necessidades profissionais e necessidades dos sistemas. Os critérios utilizados para desenvolver as ações formativas são diversos e a preocupação em atender ao decurso das reformas e das políticas educacionais sobrepõem-se à identificação, análise e atendimento das necessidades que os professores apresentam. Evidencia-se, portanto, a urgência na reformulação do modo de desempenhar ações de formação continuada junto aos professores, ajustando-as às necessidades dos docentes e ao atendimento de objetivos predefinidos. | GALINDO, Camila José. <b>Necessidades de formação continuada de professores do 1º ciclo do ensino fundamental.</b> 2007. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) - Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2007. |

|                                         |                                                                                                                       |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
|-----------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| MONTEIRO, Roseanne Márcia Silva Marques | A formação continuada de professores do ensino fundamental no município de Vargem Grande: reflexos na prática docente | Esta Dissertação de Mestrado integra-se ao grupo de pesquisa “Escola, Currículo e Formação Docente” da Universidade Federal do Maranhão – UFMA e trata da formação continuada de professores do ensino fundamental no município de Vargem Grande/MA, cujo principal objetivo é analisar a formação continuada dos professores da I etapa do ensino fundamental (1º ao 5º ano) da Rede Municipal de Educação de Vargem Grande/MA e seus reflexos na prática docente. Para a realização da pesquisa utilizou-se a abordagem qualitativa, com a utilização de instrumentos e técnicas da pesquisa bibliográfica e documental, grupo focal e entrevistas. A pesquisa foi realizada em duas escolas municipais de ensino fundamental I etapa e contou com 14 (catorze) sujeitos, sendo: 10 (dez) professores, 2 (dois) gestores e 2 (dois) orientadores pedagógicos. Os questionamentos abordaram aspectos sobre concepções de formação continuada, identificação acerca da relação teoria e prática na ação pedagógica a partir das formações continuadas, contribuições da formação continuada como propositora de novos caminhos e descobertas para a prática pedagógica do professor. O estudo considerou as formações realizadas pela Coordenação de Formação da SEMED/VG no período de 2017 até 2019. As referências teóricas e metodológicas que alicerçam essa discussão acerca deste objeto apoiam-se em autores como: Freitas (2002); Duarte (2003); Martins (2010); Gatti (2005); Tardif (2002); Tanuri (2000); Libâneo (2009); Gamboa (2012), Poupert (2010); Minayo (2010); dentre outros. A pesquisa adota como pressuposto epistemológico a teoria histórico-crítica esboçada por Demerval Saviani (1983, 1997, 2003, 2007, 2011a, 2011b). Concluiu-se com o estudo que as discussões sobre a formação continuada de professores nos espaços escolares são fundamentais para que se perceba se a forma como está sendo conduzida, está reproduzindo os interesses hegemônicos ou se está buscando favorecer práticas educativas mais democráticas, de modo a oportunizar aos professores a percepção da necessidade de se praticar a docência de forma crítica para não servir como um instrumento de reprodução. É nessa direção que defendemos uma formação continuada de professores que esteja para além da imediatividade da prática, mas que amplie o pensamento crítico, produzido de forma coletiva e contextualizada, que considere os conhecimentos práticos e teóricos relacionando-os dialeticamente, com vistas à construção de uma formação que trilhe novos percursos. | MONTEIRO, Roseanne Márcia Silva Marques. <b>A formação continuada de professores do ensino fundamental no município de Vargem Grande: reflexos na prática docente.</b> 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2020. |
| CANDEIA, Valdisé de Assis Dantas        | A formação continuada de professores: repercussões na                                                                 | Esta pesquisa aborda a importância da prática docente de professoras dos AIEF de escolas públicas da cidade de Patos/PB e suas experiências de formação como cursistas no Programa Pró-letramento no curso de                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   | CANDEIA, Valdisé de Assis Dantas. <b>A formação continuada de professores: repercussões na</b>                                                                                                                                                                                                             |

|                      |                                                                                                    |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
|----------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                      | prática docente em Patos - PB                                                                      | Alfabetização e Linguagem. Nossa proposta é refletir sobre as implicações decorrentes dessa experiência formativa no programa e nas ações pedagógicas que elas desenvolvem nos AIEF I. Desta forma, buscamos discutir as repercussões na prática docente nos anos 2011 e 2012 do Pró-letramento nesta cidade. O objetivo geral deste estudo é, pois, investigar a aplicabilidade do Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/séries iniciais do Ensino Fundamental: Pró-letramento, na área de Alfabetização e Linguagem na prática pedagógica de professoras na rede pública da cidade de Patos/PB . Trata-se de uma pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso, cujos corpus foram questionários, portfólios, planilhas e documentos oficiais, relativos ao objeto pesquisado. O estudo fundamenta-se nas abordagens desenvolvidas por Gatti (2011), Tardif (2009), Nóvoa (2009), Kleiman (2008), Saraiva (2001) e Soares, (2004). O Pró-letramento representa uma oportunidade de aprimoramento das metodologias relacionadas às questões do letramento e alfabetização de crianças nos AIEF. Constatamos que embora o programa apresente dificuldades que foram observadas ao longo dessa pesquisa e confirmadas através das narrativas das cursistas, compreende um avanço na formação continuada das docentes.                                                                                                                                                                                    | prática docente em Patos - PB. 2014. Dissertação (Mestrado Profissional em Formação de Professores) - Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores, Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2014.                                                                                   |
| MANTOVANINI, Regiane | Formação continuada de professores do ensino fundamental I: subsídios para uma proposta em análise | O tema título desta dissertação: Formação Continuada de Professores do Ensino Fundamental I: subsídios para uma proposta em análise nasceu de inquietações que despontaram ao longo da experiência de vida, escolar e profissional da pesquisadora. Por meio de sua formação continuada, a autora observava a transformação do seu olhar, do seu repertório prático e teórico. Percebia o quanto tal repertório enriquecia o seu fazer profissional. Entretanto, os investimentos formativos oferecidos eram insuficientes para todos os docentes. Diante da carga horária assumida pela maior parte das professoras (quarenta e oito a sessenta horas semanais), a possibilidade de realizar alguma outra formação fora do horário de trabalho era pequena. Não raro, a formação continuada em serviço se apresentava como a única oportunidade formativa para a grande maioria de professoras; por essa razão, a autora passou a questionar os moldes das formações continuadas que os professores vêm recebendo e os subsídios que essas formações oferecem para a prática. Assim nasceu o problema que move esta pesquisa: Em que medida os modelos vivenciados e aqui analisados auxiliam ou não o professor a apropriar-se de um novo fazer pedagógico, oferecendo pistas para a realização de uma formação continuada que faça sentido tanto para o grupo de professores quanto para a transformação das práticas? O trabalho parte da hipótese de que uma formação continuada que faça sentido ao professor, de | MANTOVANINI, Regiane. <b>Formação continuada de professores do ensino fundamental I: subsídios para uma proposta em análise.</b> 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009. |

|                         |                                                                                             |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
|-------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                         |                                                                                             | <p>qualidade, poderia promover a transformação no contexto escolar, educacional e social. Em busca da resposta à questão formulada, a metodologia adotada é a pesquisa qualitativa, bibliográfica e documental visando uma pesquisa exploratória, descritiva, analítica, avaliativa e interpretativa, abarcando alguns princípios e ações de propostas de formação continuada de professores utilizados na escola em questão, procurando entender em que medida essas práticas vivenciadas auxiliam ou não o professor a se apropriar de um novo fazer pedagógico. Utiliza para a coleta de dados, além da observação, as descrições de situações em documentos do contexto escolar. A análise de tais dados se faz fundamentada em autores abordados no referencial teórico. Esta pesquisa toma como cenário uma Escola de Ensino Fundamental I municipal, da rede de ensino de São Bernardo do Campo/SP. Nela, a pesquisadora atua como PAP (Coordenadora Pedagógica). Os sujeitos pesquisados são os professores sob a sua coordenação em atividades formativas, e demais membros da equipe gestora: Diretora, Vice-diretora, Assistente de direção, Professora de Apoio aos Programas Educacionais, Professora de Apoio à Biblioteca Escolar Interativa e Orientadora Pedagógica. A dissertação conclui que é possível realizar uma formação continuada a serviço da qualidade. Mostra as dificuldades que despontaram nesse processo em busca de um trabalho sistematizado e intencional, bem como os fatores e ações que favoreceram ou complicaram o processo formativo do grupo de professores no local de trabalho. Apresenta as propostas didáticas realizadas, a avaliação e a sua repercussão na transformação do cenário pedagógico e prático do professor.</p> |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
| ALFONSI, Selma Oliveira | Formação continuada de professores do ensino fundamental II: necessária, complexa e urgente | <p>Esta pesquisa teve como objetivo geral investigar se as demandas dos docentes do Ensino Fundamental II, em relação ao vivido na escola, são contempladas nos processos de formação continuada em contexto dos quais participam. A opção pela formação continuada dos professores no Ensino Fundamental II deve-se ao fato de entendermos que importantes questões emergem nesse segmento, carecendo de mediações assertivas, em razão de elas impactarem, em certa medida, o processo de ensino e aprendizagem de crianças e adolescentes. Acreditamos que a formação continuada em serviço é uma preciosa ferramenta para inserir o professor em seu contexto, e potencializar a sua atuação. Ao exercer sua profissão de forma mais segura e consciente das suas escolhas, o professor poderá auxiliar os seus alunos no desenvolvimento das suas aprendizagens e na construção de seus projetos de vida. Trata-se de um estudo de abordagem qualitativa, realizado com seis gestores e 41 professores de duas escolas estaduais da cidade de São Paulo,</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            | <p>ALFONSI, Selma Oliveira. <b>Formação continuada de professores do ensino fundamental II: necessária, complexa e urgente.</b> 2018. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.</p> |



|                                     |                                                                                                                                  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
|-------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                     |                                                                                                                                  | <p>que fazem parte do Programa de Ensino Integral (PEI). Para a coleta de dados, foi utilizado um questionário com perguntas abertas e fechadas, aplicado aos professores, e foram realizadas entrevistas com os gestores. Os dados foram analisados, sob os postulados de teóricos que discutem a formação de professores, tais como: Canário (1998, 2001), Fullan e Hargreaves (2000), Nóvoa (1992), Marcelo Garcia (1999), Gatti e Nunes (2009), Gatti (2003, 2010), Imbernón (2011, 2009), Libâneo (2015, 2012, 2007), Marcelo (1999), Marcelo e Vaillant (2012), Davis et al. (2012a, 2012b), Shulman (1987). Para a análise dos dados, foram utilizados alguns procedimentos da análise de conteúdo (Bardin, 2011). Os dados foram agrupados nas seguintes categorias: 1. Ações formativas: espaços e participação de professores e gestores; 2. A formação realizada na escola: pautas, temas e o que pensam os professores; 3. A formação continuada no Ensino Fundamental II: desafios e necessidades. A hipótese inicial desta tese era a de que os processos de formação vivenciados na escola, pelos professores do Ensino Fundamental II, não contemplariam as suas necessidades para o enfrentamento do cotidiano da escola. Os resultados indicaram que as escolas investigadas, por contarem com um programa de formação continuada em contexto organizado e sistemático, acompanhado criteriosamente pelo professor coordenador geral e pelos professores coordenadores de área, conseguem atender, em certa medida, às necessidades formativas dos professores. Observamos, também, que o PEI é um programa que traz oportunidades para professores e alunos desenvolverem as suas potencialidades. Vale ressaltar a importância do professor coordenador de área no incremento da formação realizada com os professores especialistas, nessas escolas.</p> |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
| ALMEIDA, Maria das Graças Amorim de | As políticas de formação continuada de professores e sua relação com resultados do IDEB no ensino fundamental em Monção/Maranhão | <p>A pesquisa problematiza a relação da formação continuada de professores com o Índice de Desenvolvimento da Educação (IDEB) da Rede Municipal de Educação de Monção/Maranhão, considerando a política educacional brasileira a partir das avaliações externas preliminares dos anos de 1990 que propõem a Reforma do Estado, particularmente na educação. Objetiva analisar aspectos da formação continuada oferecida aos professores no sistema público municipal de ensino, e quais são os programas promotores da efetividade destas formações para o desenvolvimento profissional e sua relação com o IDEB nas séries iniciais do Ensino Fundamental nos anos de 2005 a 2015. O estudo articula experiências de formação para o desenvolvimento profissional de professores em ações desenvolvidas junto à Rede Municipal de Educação, aos resultados de desempenho dos alunos nos anos de 2005 a 2015. Por meio das técnicas de coleta e análise de documentos</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     | <p>ALMEIDA, Maria das Graças Amorim de. <b>As políticas de formação continuada de professores e sua relação com resultados do IDEB no ensino fundamental em Monção/Maranhão.</b> 2017. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade,</p> |

|                                      |                                                                                                                           |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
|--------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                      |                                                                                                                           | oficiais sobre os programas desenvolvidos pela SMED de Monção, analisa dados acompanhados pelo mapeamento bibliográfico, observando pesquisas realizadas sobre o IDEB e sobre formação continuada de professores com dados apresentados pelo INEP/MEC. São utilizados como referencial teórico os conceitos da área de Formação Continuada propostos por Marcelo (1997, 1999); Imbernón (1994, 2011) e Marin (1995, 1998). Os resultados da análise dos cursos de formação continuada demonstram a existência de modelos de formação de professores voltados à generalização de formação do alunado para atender aspectos que as medidas de avaliação esperam que os alunos atinjam. São modelos padronizados, e que não atendem às especificidades de cada região, de cada escola, e de seus professores e alunos.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              | Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.                                                                                                                                                                                                                                               |
| PASSALACQUA, Flávia Graziela Moreira | Necessidades formativas: os impasses para a efetividade das ações de formação continuada de professores no espaço escolar | A presente tese tem como foco a formação continuada em serviço e a analisa no que tange às ações realizadas no próprio local de exercício de trabalho dos professores dos AIEF, na tentativa de mostrar a relação que ela mantém com as necessidades formativas dos docentes. Parte-se do pressuposto de que a identificação de tais necessidades pode gerar ações que contribuem de forma positiva para a obtenção de bons resultados no desenvolvimento profissional e no atendimento das necessidades de formação. Assim, buscou-se por meio da pesquisa bibliográfica e da análise de conteúdo de 20 dissertações e 10 teses, produzidas no período de 2000 a 2015 nos Programas de Pós-Graduação em Educação situados no Estado de São Paulo, responder ao questionamento suscitado de que essas ações de formação continuada ainda não garantem o suprimento das necessidades formativas. Levanta-se a hipótese de que as ações de formação realizadas in lócus apresentam pouca efetividade, ou seja, não melhoram o desempenho dos professores e tampouco contribuem para o seu desenvolvimento profissional, por elas não serem baseadas em levantamentos criteriosos de análises de necessidades. O referencial teórico utilizado aborda a temática das necessidades formativas, amparado principalmente nos estudos de Rodrigues e Esteves, associado aos estudos sobre aspectos importantes da formação continuada de professores registrados, sobretudo, nos estudos de Hargreaves, Huberman e Tardif. As análises dos conteúdos da amostragem foram balizadas nas propostas de Bardin. Os resultados obtidos nessas análises mostraram que as ações formativas realizadas dentro das escolas, assumem características reflexivas, coletivas e colaborativas, porém ainda são alicerçadas em práticas e concepções tecnicistas, esbarrando na cultura da escola e na instrumentalização da didática. Também mostraram que tais ações não atendem às reais necessidades formativas dos professores, pois não superam | PASSALACQUA, Flávia Graziela Moreira. <b>Necessidades formativas:</b> os impasses para a efetividade das ações de formação continuada de professores no espaço escolar. 2017. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2017. |

|                              |                                                                                                          |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |                                                                                                                                                                                                                                            |
|------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                              |                                                                                                          | <p>a oposição existente entre as suas necessidades particulares e coletivas, pessoais e sistêmicas e entre as suas necessidades conscientes e inconscientes. Ainda os resultados mostraram o estabelecimento de ações e parcerias colaborativas artificiais entre universidade e escolas básicas. Ademais, especialmente no tocante às necessidades formativas dos professores, constatou-se que sua gênese está no período relativo à formação inicial deles e que elas continuam a se manifestar ao longo da carreira, no embrenhado entre as etapas profissionais, os saberes adquiridos nesse percurso e as culturas profissionais presentes nas escolas. Por fim, conclui-se que em mais de três décadas de consenso crítico à racionalidade técnica e à didática instrumental, enfatizando uma formação continuada centrada na escola, ainda não houve grandes progressos e que sem melhorar a formação inicial, não há como melhorar a formação continuada, aliado ao fato de que a associação dos fatores relacionados às necessidades influenciam a realização das ações de formação continuada, constituindo-se em impasses para a obtenção de resultados promissores.</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |                                                                                                                                                                                                                                            |
| <p>PUPO, Cristiane Cusin</p> | <p>Financiamento da educação e formação continuada de professores: o FUNDEF no município de Campinas</p> | <p>Resumo: Entre as recentes políticas públicas de financiamento da educação, esteve em vigor, até o ano de 2007, o FUNDEF - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério, sendo substituído, em 2008, pelo FUNDEB, que ampliava os mecanismos para todo a educação básica. Como princípios, o FUNDEF pressupunha a ênfase no ensino fundamental (principalmente por parte dos municípios), a busca por corrigir distorções regionais no financiamento da educação pública e a valorização dos profissionais do Magistério. Entretanto, apesar da grande importância da formação de professores dentro do contexto educacional e de valorização dos profissionais do magistério, a legislação do FUNDEF não previu verbas e políticas específicas para esta finalidade, relegando a cada município o modo como a formação iria acontecer. Neste sentido, o objetivo do presente trabalho é estudar, no município de Campinas, a composição dos investimentos vinculados ao FUNDEF e a forma como esta política influenciou (ou não) a formação continuada de professores no município. Através da análise de diferentes fontes como legislação específica, publicações no Diário Oficial do Município, entrevistas, questionários, balanços e balancetes, a conclusão obtida é a de que o advento do fundo não provocou o aumento de matrículas, pois o município não optou pela municipalização, a maior parte dos recursos foram usados para pagamento de professores, mas não houve uma valorização maior dos professores de Ensino Fundamental em relação aos outros, a modalidade de ensino mais penalizada</p> | <p>PUPO, Cristiane Cusin.<br/> <b>Financiamento da educação e formação continuada de professores:</b> o FUNDEF no município de Campinas. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012.</p> |

|                           |                                                                                                     |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
|---------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                           |                                                                                                     | foi o EJA, e a manutenção dos investimentos no Ensino Fundamental prejudicaram o investimento nas creches e pré-escolas. Em relação às políticas de formação de professores, constatou-se que, desde a década de 1980 existem ações de formação continuada na Rede Municipal de Educação de Campinas e o FUNDEF praticamente não contribuiu com o desenvolvimento destas. No período em questão houve uma série de mudanças significativas nas políticas de formação de professores, mas estas se deram mais em função de ações da própria Prefeitura do que pelo advento do Fundo.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
| BROLLO, Angela<br>Cardoso | Formação continuada de professores e movimentos da docência: espaço escolar em auto(trans) formação | Esta pesquisa de Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão Educacional, desenvolvida na linha Políticas e Gestão da Educação Básica e Superior, do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional, objetivou a construção compartilhada de uma proposta de formação continuada dos professores dos AIEF da EMEF Professora Altina Teixeira, na perspectiva de potencializar a auto(trans)formação no exercício da docência. Ancorou-se metodologicamente na abordagem qualitativa, cujo procedimento técnico foi a pesquisa pedagógica, na qual utilizou-se do grupo de diálogo, do memorial, da observação participante e da análise documental. Os colaboradores da pesquisa foram os professores dos AIEF e equipe gestora da EMEF Professora Altina Teixeira, situada no município de Santa Maria/RS. Em relação à formação continuada de professores, esta pesquisa encontrou seu principal aporte em Freire (1981, 1986, 1996, 1997, 2001, 2003), Nóvoa (1991, 2009, 2017), Imbernón (2000, 2010) e Vogt (2012). O conceito de auto(trans)formação fundamentou-se através de Henz e Toniolo (2015). Quanto a políticas públicas educacionais buscou-se fundamentação em Gatti (2000, 2016) e Dourado (2015), além dos marcos normativos relacionados à formação dos profissionais da educação. Concluiu-se que para os colaboradores um processo formativo deve primar pela discussão e reflexão coletiva, troca de experiências, partilha de vivências e aquisição de conhecimentos. As falas dos professores trouxeram a expectativa em tornar o espaço das reuniões pedagógicas um locus de formação, no qual as práticas, as dificuldades e os anseios do cotidiano em relação à ação pedagógica possam ser discutidas, estudadas, trabalhadas, compartilhadas e superadas a cada novo encontro. Nesse sentido, é que se procedeu a elaboração compartilhada da proposta de formação. Considera-se que a construção desta proposta de formação continuada compartilhada, produto desta pesquisa, tem potencial de contribuir para a qualificação da ação docente, pois parte de princípios como o envolvimento do grupo, do trabalho colaborativo, da | BROLLO, Angela Cardoso. <b>Formação continuada de professores e movimentos da docência:</b> espaço escolar em auto(trans)formação. 2017. Dissertação (Mestrado Profissional) - Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2017. |

|                               |                                                                                                                                    |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
|-------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                               |                                                                                                                                    | análise e reflexão das práticas pedagógicas, do estudo embasado em teóricos e marcos regulatórios das políticas educacionais, bem como do entendimento do diálogo como recurso de aprendizagem. Assim, defende-se que este estudo possa contribuir com a comunidade científica na área da formação de professores, bem como promover, pela análise e pela reflexão processos auto(trans)formativos da docência no espaço escolar lócus desta pesquisa, possibilitados pela construção de maneira colaborativa da proposta de formação continuada de professores.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
| MACHADO, Ednéia Maria Azevedo | Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA): um ressignificar da prática docente?                                  | O presente estudo tem por objetivo conhecer as contribuições do curso de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA) na prática pedagógica dos docentes que atuam nos AIEF na rede estadual de ensino no município de Ji-Paraná. A metodologia utilizada para realização da pesquisa foi de caráter qualitativo, as técnicas para coleta de dados foram entrevistas semi-estruturada realizada com doze (12) professoras, sendo dez (10) cursistas e duas (2) formadoras que participaram do PROFA no ano de 2001; observação nas aulas de Língua Portuguesa de quatro (4) professoras e análise de documentos. Para análise dos dados recorremos a Análise de Conteúdo. A análise dos dados levantados nos permite inferir que: há necessidade de repensar os cursos de formação continuada, tendo em vista o professor sujeito ativo neste processo. A participação no PROFA oportunizou uma reflexão mais aprofundada das questões de leitura e escrita, mas isto não garantiu de maneira direta mudanças na prática dos professores. O PROFA, pouco contribuiu para a ressignificação da a prática pedagógica, mas por outro lado apontou caminhos que podem ser retomados para esse ressignificar. | MACHADO, Ednéia Maria Azevedo. <b>Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA): um ressignificar da prática docente?</b> 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2007.                                                                                         |
| NONATO, Aline Angélica Lima   | O trabalho colaborativo na formação contínua de professores dos anos finais do ensino fundamental em uma escola pública de Barueri | O objetivo desta pesquisa é analisar, por meio dos relatos dos docentes, uma experiência formativa a fim de compreender a possibilidade de o trabalho colaborativo contribuir para a transformação da cultura formativa da escola. A experiência formativa analisada nasceu da parceria entre a Coordenadora Pedagógica e a autora deste estudo, professora de Língua Portuguesa, e ocorreu durante o Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) realizado semanalmente nas dependências de uma escola pública da Rede Municipal de Educação de Barueri-SP. Contou com a participação dos professores do Ensino Fundamental II atuantes em diferentes disciplinas e a Coordenadora Pedagógica, todos com cargo efetivo e com muitos anos de atuação na Educação Básica pública. A revisão da literatura pautou-se nos estudos de Alarcão (2010); Aquino e Mussi (2001); Canário (1998); Fullan e Hargreaves (2000); Fortes e Flores (2011); Freire (1996); Imbernón (2006; 2009; 2016); Passos e André (2016); Pimenta (2002); Tardif (2014) e Vaillant                                                                                                                                                 | NONATO, Aline Angélica Lima. <b>O trabalho colaborativo na formação contínua de professores dos anos finais do ensino fundamental em uma escola pública de Barueri.</b> 2020. Dissertação (Mestrado em Educação: Formação de Formadores) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Formação de Formadores, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2020. |

|                                   |                                                                          |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |                                                                                                                                                                                                                                                                      |
|-----------------------------------|--------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                   |                                                                          | <p>e Marcelo Garcia (2001) para entender a formação contínua, o trabalho colaborativo e a perspectiva do professor reflexivo nos processos formativos centrados na escola. Os dados da pesquisa, de abordagem qualitativa, foram coletados a partir de cinco relatos produzidos pelos professores no decorrer dos HTPCs e por meio de entrevista realizada posteriormente com a Coordenadora Pedagógica e cinco docentes participantes da experiência formativa. A análise dos resultados baseou-se na Análise de Prosa proposta por André (1983) e foram discutidos a partir de duas categorias: a experiência formativa na visão dos participantes e as contribuições do trabalho colaborativo para a formação em serviço; o que contribuiu com a elaboração de apontamentos para a realização de uma nova proposta formativa. A pesquisa revelou que os saberes e a experiência de cada um contribuem com a formação do outro, quando partilhados. Mostrou possibilidades de trabalho não solitário diante das dificuldades e dos problemas do cotidiano escolar a partir da cooperação deliberada que os docentes e a Coordenadora Pedagógica promoveram nos encontros de formação continuada e que favoreceu a realização de trocas afetivas e cognitivas, características de um trabalho colaborativo. A experiência formativa, foco do estudo, indicou a necessidade e o interesse de um grupo em estudar, aprender e compartilhar situações geradoras de novas aprendizagens entre docentes de uma mesma escola, sendo elementos potentes do desenvolvimento profissional do grupo e da transformação da cultura formativa no espaço escolar. O estudo evidenciou ainda que teorias e práticas pedagógicas precisam andar juntas porque há o fortalecimento mútuo das aprendizagens necessárias ao exercício da docência, fato que reverbera na qualidade dos processos de ensino e de aprendizagem.</p> |                                                                                                                                                                                                                                                                      |
| PENASSO, Jane Iris Araújo Cabrera | Leituras na formação contínua de professores: qual é o espaço na escola? | <p>O presente trabalho é resultado de uma pesquisa de Mestrado desenvolvida junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso, Campus Universitário de Rondonópolis (PPGEdu/UFMT/CUR), na linha de Formação de Professores e Políticas Públicas Educacionais. O principal objetivo foi investigar as práticas de leitura efetuadas nos grupos de estudo de duas escolas públicas do Ensino Fundamental do município de Rondonópolis, Mato Grosso, uma da Rede Estadual e outra da Rede Municipal de Educação, para analisar suas contribuições na formação dos profissionais participantes. Para tanto, a investigação amparou-se em pressupostos teóricos da abordagem qualitativa e na metodologia de pesquisa de tipo etnográfico, desenvolvida por meio de observações realizadas durante as horas de trabalho pedagógico dos docentes</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               | <p>PENASSO, Jane Iris Araújo Cabrera. <b>Leituras na formação contínua de professores: qual é o espaço na escola?</b> 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Rondonópolis, 2013.</p> |

|                    |                                                                                                                                                                                                                                                |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
|--------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                    |                                                                                                                                                                                                                                                | <p>reservadas ao estudo coletivo nas escolas campo, coleta dos materiais utilizados nos encontros de estudo deles, bem como entrevistas com seis coordenadores pedagógicos responsáveis pela formação no âmbito escolar. Os dados foram analisados e interpretados a partir de conceitos relativos à formação de professores, saberes docentes e formação contínua. Aspectos específicos sobre leitura, práticas de leitura e leitura de professores foram apresentados no texto para subsidiar a análise dos dados coletados. Os resultados obtidos apontam descontinuidade dos temas abordados nos encontros de formação, sendo possível caracterizá-la como pontual e fragmentada, bem como a ausência da partilha de experiências pedagógicas bem sucedidas, e de materiais sejam eles didáticos ou de aprofundamento teórico. As práticas de leitura reveladas pela pesquisa apontaram para o fato de que o estudo de temas e a leitura de textos, cujo potencial pudesse promover o redimensionamento da prática docente, ocupou um espaço secundário nas discussões propostas. Foi possível inferir muitas similaridades nos dois loci de formação pesquisados, nos quais se identificou pouco uso da leitura de estudo como instrumento possibilitador do aprofundamento teórico dos membros participantes dos grupos de estudo e de reflexões da e sobre a prática pedagógica, gerando contribuições pouco significativas à atuação profissional.</p> |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
| FORNAZARI, Glaucia | <p>Formação de professores em serviço ou controle? Problemática a partir da bibliografia dos Projetos Especiais de Ação (PEA) desenvolvidos entre 1993 e 2007 numa escola de ensino fundamental da rede educacional da cidade de São Paulo</p> | <p>O objeto desta pesquisa bibliográfica e documental, denominada Formação de professores em serviço ou controle? circunscreve-se ao campo da formação de professores em serviço, mais especificamente aquela desenvolvida nos grupos de estudo na escola. A importância desta temática não é recente, dada à estreita vinculação entre as reformas políticas e a educação da população. A partir dos anos 1960, os professores brasileiros passaram a conviver mais de perto com a ideia da educação permanente propagada pelos Organismos Internacionais, época em que se firmou o Acordo MEC-USAID que contribuiu com a adequação de nossa política educacional aos moldes americanos. Mais recentemente, nossas políticas de formação têm seguido as orientações da UNESCO, órgão mantido pelo Banco Mundial. Com a convicção de que só é possível buscar a liberdade por meio dos conhecimentos, conforme afirma Lukács, buscou-se problematizar as possibilidades do controle da formação em serviço dos professores por eles mesmos a partir dos Projetos Especiais de Ação (PEA) desenvolvidos numa escola da rede educacional paulistana entre 1993 e 2007. Visando atingir este objetivo sistematizou-se a evolução das propostas da UNESCO sobre formação permanente de professores, os antecedentes históricos da formação</p>                                                                                                                     | <p>FORNAZARI, Glaucia. <b>Formação de professores em serviço ou controle?</b> Problemática a partir da bibliografia dos Projetos Especiais de Ação (PEA) desenvolvidos entre 1993 e 2007 numa escola de ensino fundamental da rede educacional da cidade de São Paulo. 2009. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2009.</p> |



|                              |                                                                                                        |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |                                                                                                                                                                                                                                                                        |
|------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                              |                                                                                                        | de professores em serviço no Brasil, as políticas de formação de professores da SMED de São Paulo, as origens do Projeto Especial de Ação e a evolução das determinações oficiais sobre estes. Em seguida, procedeu-se à problematização da participação dos professores na definição da bibliografia dos Projetos Especiais de Ação (PEAs) propostos no período. No projeto de pesquisa foram admitidas as hipóteses: a) ao longo dos últimos 40 anos, acirraram-se os mecanismos de controle da formação de professores na escola da rede pública municipal por meio do PEA; b) os elementos destes mecanismos estariam associados às imposições do capital internacional e; c) o aumento gradativo da camada popular para os negócios da educação poderia facilitar ou dificultar a gestão da formação dos professores por eles mesmos. O resultado do estudo confirmou estas hipóteses e mostrou a necessidade de aprofundamentos de inúmeras questões ainda inexploradas no universo da formação de professores em serviço.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |                                                                                                                                                                                                                                                                        |
| NOGUEIRA,<br>Adrinelly Lemes | Formação continuada de professores entre o obrigatório e o vivenciado: ação significativa ou trefismo? | A presente pesquisa foi realizada no Programa de Mestrado em Educação da Universidade Federal de Goiás, Regional de Jataí, na Linha de Pesquisa Políticas Educacionais, Gestão e Formação de Professores. Seu objetivo geral foi investigar como se configura a Formação Continuada dos professores do Ensino Fundamental I, nas escolas de um município do triângulo mineiro, e sua relação com a política de formação continuada que vem sendo perfilada pelo MEC, pelo Estado e Município. A pergunta central da pesquisa foi: De que maneira a formação continuada tem ocorrido nas escolas: como ação significativa ou trefismo? Assumimos como embasamento teórico autores como Freitas (2007), Dourado (2007), Sanfelice (1999), Saviani (2014), Mészáros (2015), entre outros. Inicialmente, buscamos um aprofundamento teórico sobre a temática por meio de uma pesquisa bibliográfica e, em seguida, realizamos uma pesquisa de campo de cunho qualitativo, na rede escolar municipal/estadual de um município do triângulo mineiro, abrangendo todos os professores do Ensino Fundamental I; foi aplicada uma entrevista semiestruturada, como forma de dar voz aos professores. Os dados coletados com as entrevistas foram ponderados à luz da fundamentação teórica. A análise foi feita segundo categorias de Minayo (2012), com base na essência das falas das professoras entrevistadas, assim categorizadas: a) as contribuições para prática docente; b) da organização estrutural à organização pedagógica; c) o papel do Município, Estado, Universidades e órgãos federativos: efetivação da formação continuada. Dentro de cada uma das categorias, elencamos subcategorias, falas que trazem consigo temáticas relevantes. Por meio da análise percebemos que as políticas públicas | NOGUEIRA, Adrinelly Lemes. <b>Formação continuada de professores entre o obrigatório e o vivenciado:</b> ação significativa ou trefismo? 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Goiás, Jataí, 2017. |

|                               |                                                                                                                                             |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
|-------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                               |                                                                                                                                             | <p>implantadas pelos governos brasileiros a partir dos anos 90 são resultado de todo um processo histórico, têm sido marcadas por traços neoliberais; os programas/ações de formação continuada desenvolvidos atendem a essa lógica, e o Estado de Minas Gerais tem sido laboratório de muitas dessas medidas. Com base na análise das vozes das professoras, inferimos que a formação continuada ainda tem ocorrido enquanto trefismo em nossas instituições e que as muitas propostas de formação continuada vêm sendo implementadas no decorrer dos últimos anos como erradicadoras das dificuldades que os professores encontram, mas ficam no discurso inócuo; a nosso ver, a formação continuada ainda não atende à realidade do professor e muitos problemas persistem, como, por exemplo, a má estruturação, a descontinuidade dos programas governamentais, ações fragmentadas, repetitivas e desconexas com a realidade da sala de aula, nas quais a teoria e a prática continuam separadas, professores formadores desconhecedores da realidade do professor; falta articulação universidade/educação básica, financiamento para o professor se qualificar, valorização salarial, e as ações, muitas vezes, não são planejadas de acordo com a estrutura dos municípios.</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
| MARTINS, Leoneide Maria Brito | <p>Um estudo sobre a proposta para formação continuada de professores de leitura e escrita no Programa <i>Pró-Letramento</i>: 2005-2009</p> | <p>Esta pesquisa de doutorado está vinculada às linhas “Formação de professores” e “Alfabetização”, do Grupo de Pesquisa e dos Projetos Integrados de Pesquisa em “História do Ensino de Língua e Literatura no Brasil” e “Bibliografia Brasileira sobre História do Ensino de Língua e Literatura no Brasil”, coordenados pela Profa. Dra. Maria do Rosário Longo Mortatti. Aborda a formação continuada de professores para o ensino da leitura e escrita no “Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental - Pró-Letramento”, coordenado pelo MEC e Secretaria de Educação Básica (SEB), em desenvolvimento desde o ano de 2006 em escolas das redes públicas, municipal e estadual de ensino, em várias regiões do país. Apresenta-se como objetivo geral contribuir para a compreensão de um importante momento da história do ensino de língua e literatura no Brasil que contribua também para a compreensão dos problemas educacionais da atualidade e para possíveis avanços em relação ao tema proposto. E como objetivos específicos: compreender um importante momento da história do ensino de leitura e escrita e da formação de professores no Brasil; compreender a proposta de formação continuada de professores dos AIEF contida no programa Pró-Letramento, bem como seus fundamentos teóricos; identificar e analisar os princípios norteadores e conteúdos que orientam a proposta de formação continuada de professores para o ensino da leitura e escrita do programa Pró-Letramento; e, contribuir</p> | <p>MARTINS, Leoneide Maria Brito. <b>Um estudo sobre a proposta para formação continuada de professores de leitura e escrita no Programa <i>Pró-Letramento</i></b>: 2005-2009. 2010. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2010.</p> |

|                                      |                                                                                  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |                                                                                                                                                                                                                                |
|--------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                      |                                                                                  | <p>para o desenvolvimento de pesquisas correlatas. Mediante abordagem histórica, centrada em pesquisa documental e bibliográfica, desenvolvida por meio da utilização dos procedimentos de localização, recuperação, reunião, seleção, ordenação de fontes documentais e de bibliografia especializada sobre o tema de investigação, procedeu-se à análise da configuração textual dos sete fascículos que compõem o conjunto de material didático da “Coleção Pró-Letramento”, na área de alfabetização e linguagem, escolhidos como corpus documental da pesquisa, com o intuito de analisar os seguintes aspectos constitutivos do sentido dos documentos mencionados: os temas e conteúdos neles abordados; a forma e estrutura em que se apresentam; os autores e instituições responsáveis pela elaboração da proposta e o lugar social em que se inserem; as necessidades e os objetivos a que atendem e o público a quem se destinam; a relação entre as concepções neles defendidas e o contexto histórico e educacional de sua produção. Dentre os principais resultados, destaca-se a influência do modelo teórico do “professor reflexivo” como princípio norteador da proposta de formação continuada de professores e dos modelos teóricos “construtivismo”, “interacionismo” e “letramento” como fundamentos da proposta de ensino de leitura e escrita no Programa Pró-Letramento.</p>                                                              |                                                                                                                                                                                                                                |
| <p>MENDES, Katia Valéria Mosconi</p> | <p>O projeto escola &amp; universidade na formação continuada de professores</p> | <p>A presente dissertação tem como objeto de estudo a formação continuada dos professores da EI e dos AIEF da Rede Municipal de Educação de Curitiba, que acontece no Projeto Escola &amp; Universidade, e apresenta como problema de pesquisa: O “Escola &amp; Universidade” supera o modelo da racionalidade técnica? A proposta traz contribuições à prática do professor? Para atender a essas questões esta investigação tem como objetivo geral analisar se o Projeto Escola &amp; Universidade supera o modelo da racionalidade técnica na formação continuada de professores, e como objetivos específicos: analisar a concepção de formação continuada dos participantes; apontar as dificuldades encontradas pelos professores na execução deste projeto; analisar se a participação do Projeto Escola &amp; Universidade propicia aos professores condições de melhorar a sua prática. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa. A pesquisa foi realizada vinculando estudo de referenciais teóricos à pesquisa de campo. Os autores que deram sustentação teórica a questão da formação continuada foram entre outros: Nóvoa (1995); Candau (1999); Behrens (1996), sobre a pesquisa na formação do professor, André (2006-2007); Lüdke (2006); Geraldi (1998). Na pesquisa foram investigadas questões como: a concepção de formação continuada dos profissionais envolvidos na pesquisa, como acontece o processo de formação continuada</p> | <p>MENDES, Katia Valéria Mosconi. <b>O projeto escola &amp; universidade na formação continuada de professores.</b> 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2008.</p> |

|                         |                                                                                                                               |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |                                                                                                                                                                                                                                                              |
|-------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                         |                                                                                                                               | <p>na rede, como os professores, pedagogos e orientadores posicionam-se em relação ao Projeto Escola &amp; Universidade e as contribuições deste para a transformação da prática do professor. Para a aproximação e compreensão dos fatos, a coleta de dados dividiu-se em dois instrumentos: questionário contendo questões abertas e fechadas e entrevista semiestruturada. Responderam professores e pedagogos que atuam na Rede Municipal de Educação e participaram do Projeto Escola &amp; Universidade. Os resultados deste estudo apontam que a formação continuada ainda está distante de ser um processo contínuo, em que o professor esteja envolvido não só como expectador, mas como protagonista de um processo de estudos e produção de conhecimentos em educação. Desvela-se a partir dos depoimentos dos participantes da pesquisa que o Projeto Escola e Universidade, dadas as circunstâncias em que se desenvolve, não supera a racionalidade técnica na orientação da ação docente e mantém a prática docente na perspectiva de reprodutora do conhecimento. A promessa da pesquisa na escola, com apoio da universidade, não avança para além de descrever de forma restrita os problemas da prática pedagógica. A escola como lócus de formação continuada e o cotidiano pedagógico como oportunidade para o desenvolvimento de pesquisa pelo professor significa transitar entre um sistema que insiste manter o ensino com base na reprodução do conhecimento e menos na possibilidade da produção de conhecimento.</p> |                                                                                                                                                                                                                                                              |
| MACHADO, Juliana Aquino | A escola como espaço de formação continuada de professores: um estudo no contexto da rede municipal de ensino de Canoas - RS. | <p>O presente estudo aborda a questão da formação continuada de professores, com enfoque à formação realizada em serviço, no espaço da escola. Está inserido na linha de pesquisa “Formação de Professores, Teorias e Práticas Educativas”, do curso de Mestrado em Educação do Centro Universitário La Salle - Unilasalle. Analisa as práticas de formação continuada de professores desenvolvidas em escolas da Rede Municipal de Educação de Canoas, a partir de orientações recebidas da mantenedora, a fim de contribuir para a construção de uma proposta formativa que atenda às necessidades dos docentes e os capacite frente às demandas contemporâneas. Investiga os pressupostos teórico-metodológicos que orientam os processos de formação continuada na mantenedora e nas escolas, buscando compreender de que forma os professores se inserem neste processo e qual o lugar que ocupam, sob sua ótica e das equipes pedagógicas, neste processo. Examina os espaços e tempos destinados à formação continuada na escola, compreendendo que lugar ocupa este processo, dentro da dinâmica do trabalho realizado na escola, bem como as principais demandas e dificuldades enfrentadas pelas equipes pedagógicas na construção e efetivação das práticas de formação continuada</p>                                                                                                                                                                                                                                                | <p>MACHADO, Juliana Aquino. <b>A escola como espaço de formação continuada de professores:</b> um estudo no contexto da rede municipal de ensino de Canoas - RS. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro Universitário La Salle, Canoas, 2013.</p> |

|                       |                                                                                                                                 |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
|-----------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                       |                                                                                                                                 | <p>na escola. O suporte teórico foi construído a partir de autores como Perrenoud (1999; 2002), Imbernon (2010), Nóvoa (1995; 1997; 2004), Tardif (2002), Canário (2006), Ferraço (2008), Mizukami (2002), Warschauer (2001) e Carvalho (2005), dentre outros. A pesquisa, de cunho qualitativo, foi realizada em quatro escolas da Rede Municipal de Educação de Canoas-RS, com professores e supervisores escolares e na SMED, com gestores da DP (Diretoria Pedagógica) e DEF (Diretoria de Ensino Fundamental). Os dados foram coletados através dos instrumentos questionário e entrevista. A análise dos dados realizou-se a partir dos pressupostos da Análise de Conteúdo, com base nos estudos de Moraes (1999), Bardin (s/d) e Franco (2005). O estudo aponta a necessidade da criação de uma cultura formativa em serviço, no espaço da escola, a partir da priorização de espaços-tempos que possibilitem a construção coletiva de ações que qualifiquem a prática pedagógica desenvolvida. O lugar da intervenção pedagógica cotidiana, entendido também como formação continuada, direciona para o entendimento da ampliação do espaço formativo para além do destinado formalmente, geralmente denominado de “reunião pedagógica. As dificuldades apontadas pela pesquisa, bem como a análise realizada revelam a necessidade da implementação de uma política pública de formação continuada docente, em todas as suas modalidades, através do direcionamento das ações da mantenedora, que configurem uma ampla proposta, do ponto de vista dos diferentes sujeitos implicados no trabalho pedagógico da escola.</p> |                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
| CAMERINI, Neila Carla | Formação continuada dos professores nos anos iniciais do ensino fundamental: um estudo em duas redes municipais do Alto Uruguai | <p>A dissertação analisa, no campo das políticas públicas educacionais, a formação continuada de professores municipais dos AIEF, estuda as concepções dos docentes e dos profissionais que elaboram a formação continuada, cotejando o estudo por meio de questionários e entrevistas entre dois municípios da região do Alto Uruguai. O recorte temporal para aplicação do estudo deu-se nos últimos dois anos, porém a pesquisa teórica foi resgatada nos últimos 10 anos a fim de conhecer a história da formação continuada e das produções relevantes desta década. A pesquisa trata também de análise de documentos sobre os projetos de formação que foram encontrados nas duas secretarias municipais e trabalha-se com algumas categorias de análise destacando aspectos relevantes sobre a formação local. Visa conhecer a formação continuada de professores identificando as necessidades dos docentes. Destaca-se a importância da formação continuada para os docentes dos AIEF a fim de melhorar a qualidade no contexto educacional. Nos dois municípios, destaca-se que os professores salientam sua maior satisfação com os projetos/programas de formação continuada em serviço, pelo poder</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   | <p>CAMERINI, Neila Carla. <b>Formação continuada dos professores nos anos iniciais do ensino fundamental</b>: um estudo em duas redes municipais do Alto Uruguai. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó, 2017.</p> |

|                       |                                                                                                                            |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
|-----------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                       |                                                                                                                            | <p>municipal. A pesquisa constatou que as concepções de formação continuada apresentada pelos docentes aproximam-se de perspectivas reflexivas sobre a própria prática escolar, percebe-se o interesse por cursos/palestras/oficinas/congressos e também surge a perspectiva de unir a teoria e a prática para a eficiência de um ensino de qualidade.</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
| ALVES, Raquel Pereira | <p>A formação continuada de professores/as nas cidades de Campinas e Hortolândia: um balanço do período de 2000 a 2012</p> | <p>Essa pesquisa tem como propósito investigar o papel que os Centros de Formação de Professores das cidades de Campinas e de Hortolândia vêm desempenhando na condução das políticas de formação continuada, através do levantamento e da análise dos Programas de Formação ofertados aos docentes do Ensino Fundamental, no período de 2000 a 2012. O contexto histórico pautou-se nas mudanças ocorridas a partir da Reforma do Estado que propôs o processo de descentralização e municipalização das matrículas do Ensino Fundamental, bem como, a criação de mecanismos de monitoramento dos resultados das avaliações externas. Essa mudança colocou para os municípios, os/as gestores/as e principalmente, para os/as professores/as a responsabilidade sobre os resultados da educação. Nesse sentido, a formação continuada ganha o centro das atenções e dos debates. A literatura sobre o tema é unânime em indicar que a formação seja centrada na escola. Nossa questão se coloca nesse ponto: qual o papel dos centros de formação? A coleta de dados foi realizada nos documentos guardados nos Centros de Formação das duas cidades. A análise se pauta na identificação dos proponentes, das temáticas e objetivos subjacentes às ações ofertadas, e também no modo como se deu a captação das demandas e a participação dos/das professores/as. Como resultados, identificou-se que as Secretarias Municipais de Educação das duas cidades realizam parcerias com a esfera federal e estadual, bem como com o setor privado para a condução de suas políticas de formação continuada. No entanto, grande parte da oferta dos programas resulta das orientações das próprias secretarias de educação, dos/as gestores/as, assessores/as, especialistas e dos/as professores/as. A pesquisa mostrou que os temas Curriculares foram prioritários no planejamento das ações de formação durante o período analisado. Os objetivos das ações ofertadas variaram de acordo com o proponente, no entanto observamos como prioridade nos dois centros a implementação de políticas educacionais originadas, tanto das próprias secretarias municipais quanto dos governos estaduais e federal. Em Hortolândia constatamos a interferência do setor privado na definição de conteúdos no Currículo do Município. Os modos como as ações de formação estão estruturadas nesses municípios marcam diferenças: em Hortolândia a escolha dos professores é mais individualizada</p> | <p>ALVES, Raquel Pereira. <b>A formação continuada de professores/as nas cidades de Campinas e Hortolândia</b>: um balanço do período de 2000 a 2012. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2015.</p> |

|                        |                                                                                                                                              |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
|------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                        |                                                                                                                                              | e em Campinas a escolha é individual e a proposta se organiza de forma mais coletiva por meio, principalmente, de grupos de formação e de estudos. Concluímos que os Centros são importantes na medida em que favorecem o encontro de professores de diferentes escolas, o que, dependendo da metodologia empregada, poderá favorecer o intercâmbio de experiências e de reflexões sobre a prática e a profissão.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
| COSTA, Renata Julia da | Formação continuada de professores e qualidade da educação no 3º ciclo do ensino fundamental na rede municipal de educação de Belo Horizonte | Os indicadores mais recentes da qualidade educacional oferecida na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte (RME/BH) vêm demonstrando avanços nos últimos anos, mas ainda é constatado um desafio quando os resultados de desempenho e as taxas de reprovação são comparados à expectativa de educação a que todos têm direito na sociedade contemporânea. Essa realidade é constatada especialmente no 3º ciclo do ensino fundamental, no qual o resultado das avaliações e a análise de indicadores educacionais apontam defasagem na aprendizagem e taxas de reprovação ainda maiores que no 1º e 2º ciclos. A proposta político-pedagógica da RME/BH caracteriza-se pela inclusão social, do que decorre que a educação atenda a toda diversidade da população da cidade. Nesse contexto, oferecer educação de qualidade a todos os estudantes é preocupação recorrente para os gestores da educação. Para evidenciar a complexidade que envolve a promoção da qualidade da educação no 3º ciclo, duas dimensões são destacadas neste trabalho: a relação com a diversidade dos estudantes adolescentes e a formação docente, inicial e continuada. Tais dimensões têm impacto no cumprimento da função social escolar de proporcionar aos estudantes acesso ao patrimônio cultural da humanidade e de possibilitar seu desenvolvimento pleno. Partindo do princípio de que a formação docente é um dos fatores relacionados ao desempenho dos estudantes e, por fim, com a qualidade da educação, esta dissertação apresenta uma análise das atuais propostas de formação continuada para os professores do 3º ciclo na RME/BH, demonstrando suas possibilidades e limitações. Esse estudo é feito com base em entrevistas com gestores educacionais, grupo focal com professores do 3º ciclo e pesquisas documentais e bibliográficas. Com base nessa análise, esta dissertação apresenta um Plano de Ação Educacional que aborda a principal lacuna identificada nesta pesquisa: a necessidade de realização de ações de formação continuada que sejam realizadas na própria escola na qual o docente do 3º ciclo atua. Esse plano tem a pretensão de possibilitar a construção de um trabalho docente capaz de contribuir com a melhoria da qualidade da educação no 3º ciclo do ensino fundamental na RME/BH. | COSTA, Renata Julia da. <b>Formação continuada de professores e qualidade da educação no 3º ciclo do ensino fundamental na rede municipal de educação de Belo Horizonte.</b> 2012. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) - Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2012. |



|                       |                                                                                                                                                 |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
|-----------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>BRAZIER, Fábio</p> | <p>A formação continuada de professores na perspectiva do desenvolvimento humano: um estudo de caso nos anos iniciais do ensino fundamental</p> | <p>A presente pesquisa tem por objetivo compreender o processo de formação continuada de professores e suas implicações para o desenvolvimento humano de professores. Faz uma análise dos principais pressupostos teórico-metodológicos acerca da temática e se referencia na teoria histórico-cultural para a análise dos dados, bem como para a proposição de novos paradigmas para a análise dos processos de formação continuada de professores. Valoriza a análise dos processos que são desenvolvidos em ambiente escolar, com docentes vinculados ao Ensino Fundamental da rede pública estadual de Minas Gerais. Busca-se compreender a apreensão dos sentidos e a atribuição de significados produzidos pelos professores acerca da formação continuada realizada na escola em suas implicações para o desenvolvimento humano do profissional docente. Utilizou-se a abordagem qualitativa de pesquisa, de tipo exploratório e, como procedimento técnico o estudo de caso, cujos instrumentos de coleta de dados foram a pesquisa bibliográfica, a observação participante, a entrevista semiestruturada e a análise documental. Alguns dados foram coletados em reuniões pedagógicas de formação continuada previstas na carga horária dos professores, nas quais foi possível analisar as mediações pedagógicas no processo formativo de professores propostas nas reuniões e suas implicações no cotidiano escolar através da ação docente. Foi observado como o processo formativo continuado se estabelece e relaciona com a vivência cotidiana dos professores, bem como quais as concepções e expectativas dos professores em relação a sua formação. Os sujeitos entrevistados foram professoras que atuam no Ensino Fundamental que ingressaram no magistério em períodos distintos. Os dados coletados foram analisados através dos núcleos de significação e analisados à luz do referencial teórico da perspectiva histórico-cultural. A análise empreendida retratou as apropriações e subjetivações, por meio dos sentidos e significados atribuídos pelos sujeitos participantes da formação continuada e permitiu observar que as professoras percebem o espaço de formação continuada, como espaço de atualização, troca de saberes e participação coletiva. Além de destacar que esse espaço possibilita um olhar mais específico às questões da escola. No entanto, ressaltam que a proposta formativa da escola deve levar em consideração seus anseios e necessidades. Espera-se que a realização desta pesquisa possa contribuir com as demais pesquisas na área de formação de professores, promovendo análises e reflexões acerca da formação continuada no próprio espaço escolar, qualificando as reuniões pedagógicas como propulsoras de desenvolvimento humano.</p> | <p>BRAZIER, Fábio. <b>A formação continuada de professores na perspectiva do desenvolvimento humano</b>: um estudo de caso nos anos iniciais do ensino fundamental. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Alfenas, Alfenas, 2017.</p> |
|-----------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

|                                         |                                                                                                                                    |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
|-----------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| FRASSON, Carine<br>Martins Godoy Torres | Políticas curriculares e gestão escolar: continuidade ou ruptura em relação aos anos iniciais e anos finais do ensino fundamental? | Esta dissertação de Mestrado se insere na linha de pesquisa Políticas e Gestão da Educação Básica e Superior do Programa de Pós-graduação, Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão Educacional da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Tem como objetivo principal investigar a relação entre as políticas curriculares e a organização da transição entre as etapas dos AIEF e AFEF. Como objetivos específicos busca-se: compreender o papel da gestão com relação à organização curricular; refletir sobre as políticas curriculares para o Ensino Fundamental; e discutir a relação da organização curricular com desempenho escolar dos(as) alunos(as). A metodologia fundamenta-se na abordagem qualitativa empregando os pressupostos teóricos e metodológicos do método estudo de caso. A coleta de informações foi realizada a partir do questionário realizado com as professoras colaboradoras da escola Pinto Ribas e escola Alfredo Lenhart. As discussões e reflexões foram embasadas legislações, diretrizes, documentos oficiais do MEC. A fundamentação teórica baseia-se em autores como Leão (2015), Fernandes (2011), Sacristan (2000, 2013), Libâneo (2006, 2012), Arroyo (2000), Moreira e Candau (2007), Pacheco (2008) entre outros. A análise foi realizada a partir da recorrência de unidades temáticas que indicaram as seguintes categorias de análise: Políticas Públicas e organização BNCC: processo de implementação; Integração, diálogo, formação e transição; Impacto, dificuldades, maturidade. Desse modo, foi possível reconhecer que são as políticas curriculares que promovem a alteração na organização das escolas. Que essas políticas interferem para que se repense as práticas, e os professores indicam que há necessidade de uma organização de tempos, diálogos, formação, retomando as categorias de pesquisa. Assim compreendeu-se que como produto final para refletir na transição dos AIEF para os AFEF será proposto uma “proposta de formação” para auxiliar a escola na implementação curricular. A perspectiva é de produzir reflexões sobre os desafios da formação continuada de professores com base nas políticas em andamento. | FRASSON, Carine Martins Godoy Torres. <b>Políticas curriculares e gestão escolar: continuidade ou ruptura em relação aos anos iniciais e anos finais do ensino fundamental?</b> 2019. Dissertação (Mestrado Profissional) - Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2019. |
| AQUINO, Edward<br>Martins de            | Reformas neoliberais e política de formação continuada de professores nos governos do Novo Pará (1995-2006)                        | Esta dissertação de Mestrado se insere na linha de pesquisa Políticas e Gestão da Educação Básica e Superior do Programa de Pós-graduação, Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão Educacional da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Tem como objetivo principal investigar a relação entre as políticas curriculares e a organização da transição entre as etapas dos AIEF e AFEF. Como objetivos específicos busca-se: compreender o papel da gestão com relação à organização curricular; refletir sobre as políticas curriculares para o Ensino Fundamental; e discutir a relação da                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      | AQUINO, Edward Martins de. <b>Reformas neoliberais e política de formação continuada de professores nos governos do Novo Pará (1995-2006)</b> . 2008. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação,                                                                                                               |

|  |  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |                                                   |
|--|--|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------|
|  |  | <p>organização curricular com desempenho escolar dos (as) alunos (as). A metodologia fundamenta-se na abordagem qualitativa empregando os pressupostos teóricos e metodológicos do método estudo de caso. A coleta de informações foi realizada a partir do questionário realizado com as professoras colaboradoras da escola Pinto Ribas e escola Alfredo Lenhart. As discussões e reflexões foram embasadas legislações, diretrizes, documentos oficiais do MEC. A fundamentação teórica baseia-se em autores como Leão (2015), Fernandes (2011), Sacristan (2000, 2013), Libâneo (2006, 2012), Arroyo (2000), Moreira e Candau (2007), Pacheco (2008) entre outros. A análise foi realizada a partir da recorrência de unidades temáticas que indicaram as seguintes categorias de análise: Políticas Públicas e organização BNCC: processo de implementação; Integração, diálogo, formação e transição; Impacto, dificuldades, maturidade. Desse modo, foi possível reconhecer que são as políticas curriculares que promovem a alteração na organização das escolas. Que essas políticas interferem para que se repense as práticas, e os professores indicam que há necessidade de uma organização de tempos, diálogos, formação, retomando as categorias de pesquisa. Assim compreendeu-se que como produto final para refletir na transição dos AIEF para os AFEF será proposto uma “proposta de formação” para auxiliar a escola na implementação curricular. A perspectiva é de produzir reflexões sobre os desafios da formação continuada de professores com base nas políticas em andamento.</p> <p>Este trabalho aborda a formação docente, através da modalidade continuada voltada aos professores da educação básica, no Ensino Médio, no Estado do Pará, estabelecida pela política governamental, durante o período cognominado de Novo Pará (1995-2006). Interrogando a configuração que assumiu a política de formação continuada implementada pelos governos do Pará e os pressupostos que orientaram a formulação da sua política de formação, seu objetivo é compreender as tipologias de formação continuada de professores no Brasil, convergindo para as suas especificidades no Estado do Pará em face das medidas adotadas por seus governantes, no período histórico de 1995-2006, identificando as características assumidas pela política de formação continuada dirigida aos professores da Educação Básica do Pará, bem como os seus efeitos na atividade docente. A sua opção metodológica referenciou-se na pesquisa bibliográfica e análise documental, mediante o acesso às fontes documentais oficiais (emanadas, principalmente, pela Secretaria Executiva de Educação/SEDUC-PA) e numa literatura focada na temática em questão, no âmbito da política governamental educacional da</p> | <p>Universidade Federal do Pará, Belém, 2008.</p> |
|--|--|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------|

|                |       |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |                                                                                                                                                                                                                                                        |
|----------------|-------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                |       | <p>época. Relevantemente, cabe acentuar a sua relação com o cenário contextual subjacente, especialmente, a Reforma do Estado brasileiro, durante a década de 1990, sob a influência da ideologia neoliberal, com reflexos na educação, consoante o arcabouço jurídico-pedagógico, onde a LDBEN 9.394/96 tem papel basilar. Como sua conclusão, foi possível inferir pela presença dessa modalidade de formação, do que a Especialização Lato Sensu História da Amazônia, realizada pela Universidade da Amazônia UNAMA, no período 2003/2004, é ilustrativa, no entanto, de forma fragmentária e indicial, caracterizando uma política inconsistente, frágil e tênue, através de um processo aligeirado, fundado na abordagem racional e instrumental, com ênfase na referência da Pedagogia das Competências. Mas apartado enquanto concepção advogada neste trabalho - de um projeto mais articulado com o universo escolar em vista de uma prática educacional crítica, autônoma e implicada com a transformação, posto que a educação é um território permanente de disputa de projetos e interesses.</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |                                                                                                                                                                                                                                                        |
| ALVES, Luciano | André | <p>Formação continuada de professores e prática docente: a pesquisa-ação como experiência formadora</p> <p>A busca por uma educação de qualidade tem se configurado em uma bandeira de discursos, políticas públicas e propósitos da legislação educacional, na qual a formação de professores tem ganhado relevância. A formação de professores, embora tenha apresentado avanços nas últimas décadas, ainda está distante de atingir o que se espera não apenas no Brasil (Gatti, 2008, 2009 E 2016; Davis et al., 2010) como em países da América Latina (Vaillant, 2012, 2013, 2014, 2015, 2016, 2017, 2018; Fanfani, 2005). Esta pesquisa vislumbra-se na formação continuada de professores, uma das possibilidades que possa contribuir para se alcançar melhores resultados em prol de uma escola pública de qualidade. O presente estudo desenvolvido na linha de pesquisa: Formação de Professores, Teorias e Práticas Educativas, do Programa de Pós-graduação da Universidade La Salle/UNILASALLE, analisou a escola, enquanto lócus da formação continuada, articuladora de diferentes estratégias de formação e sua constituição em um espaço de experiência formadora enquanto qualificadora da prática docente. Esta tese, ancorada no paradigma qualitativo, seguiu o desenho metodológico da pesquisa ação, proposta por Kurt Lewin (1946) e Thiollent (2011), com aporte etnográfico (ANDRÉ, 2012). Participaram deste estudo, por adesão voluntária, vinte e quatro docentes de uma escola pública municipal de Ensino Fundamental da Região Metropolitana de Porto Alegre, situada no Município de Alvorada/RS. Os materiais empíricos que subsidiaram a pesquisa foram: questionários, observação participante, diário de campo, entrevistas semiestruturada e documentos. Os dados que constituíram o corpus da</p> | <p>ALVES, André Luciano. <b>Formação continuada de professores e prática docente: a pesquisa-ação como experiência formadora.</b> 2019. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade La Salle, Canoas, 2019.</p> |

|                             |                                                                                    |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |                                                                                                                                                                                                                                                                  |
|-----------------------------|------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                             |                                                                                    | <p>pesquisa foram explorados à luz da análise de conteúdo temática (Cauduro, 2004; Minayo, 2008; Gibbs, 2009). Os achados apontaram a falta de clareza conceitual sobre a formação continuada, em que se busca essa construção nos países da América Latina, na qual os docentes demonstram pouca participação, seja ela oferecida na escola ou não, dado seu caráter teórico e superficial em que a estratégia predominante da mesma são no formato de palestras que não atendem as necessidades dos docentes e de seus contextos educacionais. A proposta desenvolvida, por meio da pesquisa-ação, possibilitou a elaboração de uma formação continuada com professores que, partindo da escola como o local privilegiado dessa proposta, levou em conta as necessidades dos docentes e da realidade na qual a escola está inserida, na medida em que propiciou a construção coletiva e centrada na prática docente, objeto constante de reflexão. Evidenciou-se que, ao partir dos problemas/potencialidades dos docentes, foi possível dar-lhes a condição de autores de suas práticas, em que o engajamento e o empoderamento foram determinantes na ressignificação do seu fazer docente, permeada pela reflexão constante de suas práticas em que a teoria pode assumir um papel significativo. Formação continuada essa, que além da contribuição para o corpo docente, impactou positivamente na aprendizagem dos alunos. Assim, as análises possibilitaram confirmar a tese sustentada neste estudo de que a escola pode sim se tornar o lócus privilegiado de formação, possibilitando aos professores a compreensão de que os momentos de formação continuada dentro do espaço escolar podem se constituir em uma experiência formadora, que no exercício do pensar coletivamente no e sobre o fazer docente tem potencial significativo para melhorar a prática docente em prol de um ensino de qualidade.</p> |                                                                                                                                                                                                                                                                  |
| BATISTA, Gilka<br>Fornazari | Práticas pedagógicas e instâncias formativas: teoria e prática no trabalho docente | <p>Este estudo tem por objetivo analisar, por meio de seus dizeres, as relações que quatro professoras entrevistadas estabelecem entre suas práticas pedagógicas no ensino da Língua Portuguesa, em especial no Ensino Fundamental I, e suas instâncias formativas. As professoras foram indicadas para a entrevista por ex-Orientadoras de Estudo (OEs) dos programas de formação de professores Pró-Letramento e Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), nos quais ocupei a função de formadora entre os anos de 2012 e 2014. Assumindo a perspectiva teórico-metodológica da História Oral, as entrevistas são concebidas como produção de narrativas, as quais resultam de um duplo trabalho: tanto da memória, em conferir inteligibilidade ao passado, quanto da linguagem, em organizar, a partir da seleção e da exclusão, um relato a respeito do vivido. Além disso, as</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     | <p>BATISTA, Gilka Fornazari. <b>Práticas pedagógicas e instâncias formativas:</b> teoria e prática no trabalho docente. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2019.</p> |

|                                 |                                                                                                     |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |                                                                                                                                                                                                                                                                          |
|---------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                 |                                                                                                     | entrevistas são consideradas, sob essa perspectiva, como um momento de produção dos dados em coautoria: pesquisadora e pesquisadas, a todo o tempo, interferem direta e indiretamente no discurso umas das outras, a partir dos lugares sociais que ocupam. Dessa forma, a concepção dialógica da linguagem, a partir de Bakhtin, também é assumida, tanto no planejamento e realização das entrevistas como na análise dos dados gerados. Algumas considerações que se podem apontar são que, a partir dos enunciados analisados, a formação continuada e a própria prática (entendida também como experiência) são vistas como instâncias privilegiadas de formação pelas professoras, assim como, com menor ênfase, as experiências como alunas na infância. A partir das perguntas da entrevista, sugerem-se algumas relações entre teoria e prática nos enunciados analisados: questiona-se o caráter teórico da formação inicial nos cursos de Pedagogia e indicia-se que seja a prática, com seus desafios e demandas concretas, a grande responsável pela busca de explicações e superação das dificuldades cotidianas, também através da participação em cursos de formação continuada e de pós-graduação. Nesse sentido, cabem sugestões em direção à superação da tradicional dicotomia e da hierarquização entre teoria e prática, tais como a reformulação dos catálogos dos cursos de Pedagogia, enfatizando idas às escolas desde o início da graduação e não apenas nas disciplinas de estágio; e a criação de iniciativas de formação continuada de longo alcance, que sirvam de acompanhamento à atuação docente. |                                                                                                                                                                                                                                                                          |
| PEREIRA, Viviane Carrijo Volnei | Formação continuada de professores alfabetizadores Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa | A pesquisa analisou as concepções que norteiam a formação continuada desenvolvida no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) foi implantado desde 2013 junto às escolas públicas com o objetivo principal de garantir o direito à alfabetização plena a todas as crianças até oito anos de idade, ao final do 3º ano do Ensino Fundamental. A formação continuada, um dos eixos do PNAIC é, conforme a Portaria nº 867 de 04 de julho de 2012, presencial para todos os Professores Alfabetizadores do 1º, 2º e 3º anos, e também das classes multietapas e multiseriadas, e se dá em parceria com a Rede de Universidades Públicas que atuam em parceria com o MEC, na formação continuada de professores alfabetizadores pelo Pró-Letramento. Nesse sentido, com embasamento teórico de Curado Silva (2011), Curado Silva e Limonta (2014), Gadotti (2010), Vásquez (1997); investigamos quais concepções estão subjacentes a essa formação continuada, e isto, porque tomamos a perspectiva crítico-emancipadora como elemento articulador entre teoria e prática, pois nela reside a possibilidade de perceber o movimento                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               | PEREIRA, Viviane Carrijo Volnei. <b>Formação continuada de professores alfabetizadores Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.</b> 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2016. |

|                                                  |                                                                                                                                                  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
|--------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                                  |                                                                                                                                                  | <p>dialético da realidade, podendo ser esta melhor compreendida. Para tanto, a presente pesquisa realizou um estudo de fundamentação histórico-social das relações e interações das esferas sociais e políticas referentes à formação de professores alfabetizadores, considerando Dourado (2009), Freitas (2003), Gontijo (2014), Mortatti (2003, 2011), Oliveira (2011); e uma análise documental da Formação Continuada no PNAIC, a partir das contribuições de Cruz e Ferreira (2010), Dalben e Gomes (2009), Oliveira (2012), Santos (2011, 2014). Nesse sentido, tendo como abordagem metodológica o materialismo histórico e dialético — Marx (1978, 1982, 2008), Marx e Engels (2007) — realizamos essa análise documental considerando as categorias que emergem de nosso objeto: (i) Mudança de identidade profissional docente, ii) Relação teoria e prática, iii) Professor reflexivo, iv) “Multiprofissional”, v) Responsabilização do professor e qualidade da educação, vi) Formação na perspectiva do Multiplicador, vii) Formação e valorização docente, viii) Perfil alfabetizador, ix) Alfabetização cultural; compreendendo assim, as concepções que legitimam e sustentam essa formação docente.</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
| <p>SOARES, Maria Perpétua do Socorro Beserra</p> | <p>Formação continuada de professores dos anos iniciais: contribuições para a construção de uma escola democrática inspirada em Paulo Freire</p> | <p>Esta pesquisa tem como objetivo analisar os alcances e limites da formação continuada de professores para a prática pedagógica comprometida com a construção de uma escola democrática. Apresenta como questão norteadora: Que contribuições a formação continuada dos professores tem oferecido para a prática pedagógica do coletivo de docentes dos AIEF de uma escola da rede pública municipal situada no bairro Jaraguá-SP, tendo em vista a construção de uma escola democrática? O referencial teórico está fundamentado na Pedagogia de Paulo Freire (2001a, 2013a, 2015) e autores que dialogam com Freire: Nóvoa (1992, 2008), Imbernón (2009, 2010), Gimeno Sacristán (2000, 2007), A. M. Saul, (2012), Feldmann (2009), Santiago e Batista Neto (2011) e A. Saul (2015). A investigação inscreve-se nos parâmetros da abordagem qualitativa, com estudo bibliográfico e pesquisa de campo. Os participantes da pesquisa foram professores, diretor e coordenadores pedagógicos. Os procedimentos de produção dos dados foram análise do Projeto Político-Pedagógico da Escola e do Projeto Especial de Ação-PEA, observação participante da formação de professores (JEIF/PEA), das reuniões pedagógicas, da reunião de pais e mestres, da prática pedagógica e entrevista semiestruturada com os educadores. Os eixos de análise são as categorias que constituem a trama conceitual freireana elaborada neste estudo: consciência do inacabamento/busca do Ser Mais, escuta, diálogo, participação, ação-reflexão-ação e transformação. Os resultados da pesquisa apontaram que há uma forte presença de dimensões da formação permanente, materializando</p> | <p>SOARES, Maria Perpétua do Socorro Beserra. <b>Formação continuada de professores dos anos iniciais:</b> contribuições para a construção de uma escola democrática inspirada em Paulo Freire. 2017. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.</p> |



|                                |                                                                                                                                           |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |                                                                                                                                                                                                                                                                   |
|--------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                |                                                                                                                                           | princípios como a escuta, o diálogo, a participação e o movimento de ação-reflexão-ação, evidenciado nos documentos, entrevistas realizadas e observações, encontros de formação, nas reuniões pedagógicas e na sala de aula. Embora se reconheça a necessidade de avanços e aprofundamentos de teoria e prática nos procedimentos de formação de professores nessa escola, pode-se dizer que as ações de formação identificadas e analisadas anunciam perspectivas de transformação da prática pedagógica, esteio de uma escola democrática.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |                                                                                                                                                                                                                                                                   |
| FIGUEIREDO, Tayna Mota Santos  | Formação continuada de professores: a JEIF na construção das territorialidades docentes em uma escola pública do município de São Paulo   | A presente pesquisa tem por objetivo compreender as territorialidades docentes que professoras dos AIEF, estabelecem com a Jornada Especial Integral de Formação (JEIF) de uma escola pública do município de São Paulo, situada em lugar periférico. Deste modo, tendo como objeto de estudo a JEIF, procura-se observá-la sob a ótica das professoras e compreender como, por meio dessa política pública de formação, eles constroem vínculos com a escola, a família e os alunos. O percurso metodológico desse trabalho está marcado pela abordagem qualitativa. Sendo este um estudo de caso, a pesquisa desdobrou-se em investigar uma única escola municipal de São Paulo, tendo como instrumentos de coleta de dados, as entrevistas semiestruturadas e a observação. O exame dos dados levantados pela pesquisa se deu mediante análise de conteúdo (Bardin, 2004). O referencial teórico da pesquisa buscou considerar discussões sobre a formação de professores a partir das contribuições de Bernadete Gatti (2010), Demerval Saviani (2009) e José Carlos Libâneo (2016). Em relação à formação continuada e permanente, a dissertação dialogou com o autor Francisco Imbernón (2011). A respeito da escola e do território; da comunidade e de seu viés político, a pesquisa se fundamenta nos trabalhos de Algebaile (2009), Bresser-Pereira (1998), Carnoy (1986), Cavalcanti (2008), Mészáros (2008), Saraiva (2015) e Thin (2006). Os resultados assinalam que a JEIF exerce influência nas relações entre professoras e escola, professoras e alunos, professoras e famílias e interfere na construção das territorialidades docentes de professoras atuantes do Ensino Fundamental de uma escola da Rede Municipal de Educação de São Paulo situada em um lugar periférico. | FIGUEIREDO, Tayna Mota Santos. <b>Formação continuada de professores:</b> a JEIF na construção das territorialidades docentes em uma escola pública do município de São Paulo. 2019. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2019. |
| ALBUQUERQUE, Severino Vilar de | Formação continuada de professores no estado do Maranhão: do Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE) ao Plano de Ações Articuladas (PAR) | Em 2007, o MEC instituiu o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) como indutor de políticas educacionais, tendo no Plano de Ações Articuladas (PAR) o planejamento estratégico para materializar programas e ações junto aos sistemas públicos de ensino do país. Esse plano tem o objetivo de melhorar a qualidade da Educação Básica, no âmbito da qual a formação de professores constitui importante dimensão para se alcançar tal objetivo. Nesse                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        | ALBUQUERQUE, Severino Vilar de. <b>Formação continuada de professores no estado do Maranhão:</b> do Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE) ao Plano de Ações Articuladas                                                                                        |

|                      |                                                   |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |                                                                                                                                     |
|----------------------|---------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                      |                                                   | <p>mesmo período, o MEC instituiu também o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), como instrumento de avaliação da qualidade desse nível de educação. Este estudo analisa o processo de formação continuada de professores, desenvolvido em três redes públicas municipais de ensino no estado do Maranhão, durante o período de implementação do PAR (2007-2011). O objetivo da pesquisa foi analisar, no entendimento de professores e gestores escolares, as contribuições da formação continuada para a qualidade da educação oferecida pelas escolas públicas de Ensino Fundamental do Maranhão. O estudo articulou o objetivo com experiências de formação continuada de professores, desenvolvidas e em andamento, nas redes públicas de ensino dos municípios de São Luís, Caxias e Santa Inês, aproximando o objeto de um olhar dialético sobre o que propugna o PDE/PAR e a materialidade das ações no âmbito das escolas, particularmente no que diz respeito à formação continuada de professores que atuam nos AIEF e à relação que esta estabelece com a qualidade da educação. A metodologia se pautou na abordagem qualitativa por meio de um estudo de caso abrangendo seis escolas de Ensino Fundamental dos três municípios investigados. Para a realização da pesquisa, foram utilizados documentos oficiais e entrevistas semiestruturadas. A perspectiva de análise da pesquisa se apoiou na análise de conteúdo (Bardin, 1997; Franco, 2008), gravitando em torno das seguintes categorias analíticas: concepção de formação continuada; aceitação/resistência (participação); foco da formação; espaço/tempo da formação continuada; formação continuada e qualidade. O estudo concluiu que a elaboração do PAR no âmbito dos sistemas públicos de ensino contrariou importante princípio do Plano de Metas/PDE, que prevê a participação da comunidade escolar na construção do diagnóstico de atendimento escolar e na elaboração do PAR dos municípios. Revelou também que gestores escolares e professores desconhecem o PAR, assim como a formulação das ações de formação continuada dificultou a participação dos docentes na elaboração das pautas e na escolha de suas prioridades, não levando em conta as demandas apresentadas pelo espaço/tempo da escola e da sala de aula, sua cultura e seus saberes. Por fim, a tese apresenta proposições, quanto ao caminho pelo qual podem ser conduzidas políticas públicas de gestão escolar e de formação continuada que, ao imprimirem o sentido de qualidade na educação, levem em conta o espaço/tempo em que sujeitos concretos realizam suas práticas.</p> | <p>(PAR). 2013. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2013.</p> |
| GALINDO, Camila Jose | Análise de necessidades de formação continuada de | A presente pesquisa tem como objeto de estudo as necessidades de formação de professores a partir da análise do campo da formação continuada. Foram                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          | GALINDO, Camila Jose. <b>Análise de necessidades de formação</b>                                                                    |

|  |                                                               |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |                                                                                                                                                                                                                                   |
|--|---------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|  | <p>professores: uma contribuição às propostas de formação</p> | <p>objetivos da pesquisa: compreender como se manifestam e se revelam as necessidades formativas no contexto de atuação profissional das professoras; identificar representações de necessidades das/pelas docentes em situação de trabalho; compreender os elementos circundantes e interferentes na manifestação de necessidades docentes e de necessidades de formação continuada; compreender o modo como as professoras atuantes no 1º ciclo do Ensino Fundamental lidam com suas necessidades na escola; sugerir a estruturação de propostas de formação continuada para professores baseada na análise de necessidades. O estudo está teoricamente alicerçado em três eixos da pesquisa educacional: formação de professores (Day, Gatti, Estrela, Mizukami, Monteiro e Giovanni, Garcia), análise de necessidades (Galindo, Rodrigues, Wilson e Easen, Rodrigues e Esteves) e trabalho docente (Tardif e Lessard). Os autores utilizados ajudaram a tecer uma forma diferenciada de organizar e proceder à análise de necessidades de formação para a formação continuada, a partir da identificação de campos de diálogos imbricados teoricamente às necessidades de formação (Korthagen, Lopes, Hargreaves, Schön, Huberman, entre outros). A parte empírica foi realizada por meio de metodologias com características etnográficas. Os dados foram obtidos em uma escola da periferia da cidade de Araraquara-SP, Brasil, sendo a parte principal deles composta de registros de observação participante em duas salas de aula de duas docentes atuantes no 1º ano do 1º ciclo do Ensino Fundamental, com suporte na entrevista estruturada com as doze professoras atuantes no primeiro ciclo do Ensino Fundamental da escola pesquisada no ano de 2009. A coleta dos dados centrou-se em informações sobre a escola e o bairro que ela atende. Sobre as professoras, por meio da coleta, buscaram-se informações a respeito da formação escolar e profissional, das relações sociais, do lazer, das dificuldades, das motivações, desejos profissionais e desempenho docente. Esses dados foram registrados em notas e caderno de campo. Fotos, filmagem, documentos gerais de atuação pedagógica das professoras com alunos em sala de aula, entre outras fontes, foram utilizados a título de registro. As análises obtidas por meio de análises de conteúdo (Bardin) e por interpretações embasadas em referências da metodologia etnográfica apontam para o fato de que entre as necessidades formativas manifestadas em situação de trabalho ganham relevo as que se referem direta ou indiretamente ao ensino, destacando-se o planejamento e as atividades em sala de aula, já que as interações têm papel fundamental. As representações de necessidades das docentes sobre o ensino centralizam as demandas que desestruturam ou que desfavorecem a manutenção da rotina de trabalho. Os</p> | <p><b>continuada de professores:</b> uma contribuição às propostas de formação. 2011. Tese (Doutorado em Educação Escolar) - Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2011.</p> |
|--|---------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

|                        |                                                                                                        |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
|------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                        |                                                                                                        | <p>resultados apontam que as necessidades são diversas, amplas e complexas e são provenientes da organização escolar, do currículo, do convívio com os pares,</p> <p>do tempo de carreira, de experiências significativas ligadas ao percurso de formação profissional e escolar, das motivações profissionais, bem como dos elementos da vida pessoal, que nem sempre são conscientes às docentes. Porém, possuem potencial de implicação sobre a rotina do trabalho e a representação de necessidades formativas. Propõe-se uma ampliação da concepção acerca das necessidades formativas a partir das necessidades docentes e das necessidades de formação, que exigem alterações nos procedimentos de análise de necessidades de formação para atender demandas da formação continuada.</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
| FONTOURA, Marta Regina | Formação continuada de professores em serviço: implicações no processo do desenvolvimento profissional | <p>A presente dissertação, que se insere na linha de pesquisa Gestão Pedagógica e Contextos Educativos do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional, Mestrado Profissional, da Universidade Federal de Santa Maria. Objetivou compreender os processos de formação continuada de professores em serviço na Escola Estadual de Ensino Fundamental Marieta D'Ambrósio, de Santa Maria/RS, assim como os aspectos que o caracterizam no planejamento e na efetivação. Posteriormente sinalizar parâmetros na elaboração de processos formativos com vistas à orientação e ao acompanhamento dos professores envolvidos. Entendemos que compreender os processos de formação continuada de professores em serviço requer oportunizar espaço de compartilhamento das experiências e de saberes de forma colaborativa. Para tanto, buscamos respostas para o problema: De que forma os processos de formação continuada de professores em serviço desenvolvido na escola impactaram no desenvolvimento profissional dos professores? Este estudo qualitativo procurou compreender como a escola organiza os processos formativos realizado no espaço escolar; os desafios que a escola e os professores enfrentam na realização e na efetivação da formação continuada; que relações podem ser estabelecidas entre os processos de formação continuada de professores em serviço e o Projeto Político Pedagógico, e que ações podem compor uma proposta de organização escolar a partir das demandas evidenciadas na pesquisa. Como instrumentos de coleta de informações foram utilizados entrevistas semiestruturadas direcionadas a quatro membros da equipe diretiva/coordenação pedagógica e oito professoras. As entrevistas foram desenvolvidas conforme as etapas da Análise de Conteúdo de Bardin, sendo três categorias na primeira questão: participação no planejamento da formação continuada na escola; organização</p> | <p>FONTOURA, Marta Regina. <b>Formação continuada de professores em serviço:</b> implicações no processo do desenvolvimento profissional. 2018. Dissertação (Mestrado Profissional) - Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2018.</p> |

|                                      |                                                                                               |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
|--------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                      |                                                                                               | <p>das atividades formativas dos professores e como estão previstos no Projeto Político Pedagógico; avaliação do envolvimento dos professores nas ações formativas organizadas pela escola. Para a segunda questão foi duas categorias: desafios enfrentados pela escola na realização das ações formativas e pontos fortes e fracos dos processos de formação continuada que você vivencia na escola. Na terceira questão foram quatro categorias: concepção de formação continuada; relações das ações formativas com as expectativas dos professores da escola e o que favorecem ao desenvolvimento profissional; investimento na formação continuada de professores na escola e relação dos processos formativos com o Projeto Político Pedagógico. Como resultados constataram-se como principais intensificadores: professoras parceiras nas ações formativas da escola; formação continuada; troca entre pares e de experiências vivenciadas; relação de escuta, diálogo entre as envolvidas; orientação e acompanhamento mais próximos das professoras; desvalorização social e salarial dos professores e gestão democrática. Diante disso, foi percebida a necessidade de acompanhamento pedagógico e organização de espaços para reuniões que favoreçam as trocas, a integração e a possibilidade de as professoras participarem da organização do trabalho escolar. Estas constatações permitiram a construção da proposta na quarta questão que corresponde ao produto: a organização e efetivação de um Programa de Formação Continuada de Professores em Serviço, envolvendo as professoras dos AIEF, por meio de um Grupo de Trabalho e Estudo.</p> |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
| ARNOUT, Cristina Idevani Stangherlin | Formação continuada de professores: indicadores para uma política na rede municipal de Itaara | <p>Esta pesquisa tem como foco as experiências de formação continuada e desenvolvimento profissional de professores da Rede Municipal de Educação de Itaara. O estudo vincula-se ao Mestrado Profissional/UFSM na Linha de Pesquisa 2 - Gestão Pedagógica e Contextos Educativos. Como objetivo geral, delineou-se construir indicadores para uma política de formação de professores que atenda às necessidades formativas e de desenvolvimento profissional dos professores da rede de Itaara. Os objetivos específicos são: identificar as propostas de formação promovidas pela secretaria municipal de Itaara; reconhecer as concepções dos professores sobre formação continuada; identificar como os professores significam as ações de formação já vivenciadas; reconhecer a repercussão das experiências de formação continuada na gestão do trabalho pedagógico e construir indicadores para a elaboração para uma política municipal de formação de professores. Ressalta-se a vinculação da autora com a investigação, tendo em vista sua atuação como coordenadora Pedagógica da Secretaria de Educação e Desporto do Município de Itaara, o que tem a desafiado a promover espaços de formação</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    | <p>ARNOUT, Cristina Idevani Stangherlin. <b>Formação continuada de professores:</b> indicadores para uma política na rede municipal de Itaara. 2019. Dissertação (Mestrado Profissional Políticas Públicas e Gestão Educacional) - Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2019.</p> |

|                               |                                                                                                                                         |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
|-------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                               |                                                                                                                                         | <p>continuada, que atendam às necessidades formativas dos professores da rede. A investigação foi desenvolvida a partir de uma abordagem qualitativa - narrativa de cunho sociocultural, contemplando como instrumentos da pesquisa questionários, entrevistas semiestruturadas, também foram realizados encontros de formação: compartilhando e construindo saberes. Os encontros pautaram-se em dimensões que aliaram a escuta, a contextualização, a experimentação e a reelaboração compartilhada. Os sujeitos da pesquisa são professores atuantes nos AIEF do sistema municipal de Itaara. O referencial teórico aborda os estudos Chizzotti (1991), Freitas (2002), Vieira (2002), Tardif (2014), Nóvoa (1999), Imbernón (2011), Ferry (2004), Garcia (1999), entre outros. A investigação realizada permitiu identificar a continuidade formativa, o compartilhamento de experiências, a análise do cotidiano, a escola como espaço de formação e estudos teóricos como elementos imprescindíveis de serem contemplados numa política de formação em serviço que atenda às necessidades formativas e o desenvolvimento profissional dos docentes da Rede Municipal de Educação de Itaara. Com isso, apresenta-se como produto resultante da investigação uma minuta de Projeto de Lei, contemplando os indicadores evidenciados, a qual será direcionada ao Poder Executivo Municipal, como proposta de Legislação Municipal, capaz de garantir o direito a formação continuada de professores, pré-estabelecido nas normativas nacionais, bem como impulsionar novas propostas de formação continuada e em serviço na rede.</p> |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
| GRAZIOLA Junior, Paulo Gaspar | <p>Sentidos da formação continuada na trajetória profissional de docentes: experiências formativas envolvendo universidade e escola</p> | <p>O desenvolvimento profissional docente é um processo contínuo, sistemático, organizado e autorreflexivo, envolvendo os percursos trilhados pelos professores na dimensão pessoal e na interpessoal, na construção de um repertório de conhecimentos, saberes e fazeres, abarcando desde a formação inicial até o exercício continuado da docência. A Formação como trajetória pressupõe o conhecimento dos sujeitos em formação para poder compreender suas expectativas e potencializar seus saberes. Trata-se de um processo exigente e localizado, que conta com um diálogo comum entre formadores e formandos. É importante que valorize o protagonismo dos envolvidos tanto na escolha dos temas como na eleição das formas de abordagem. Assumir a formação como trajetória requer, ainda, uma preocupação com a continuidade desta formação, para poder avaliá-la, realimentá-la no sentido da “humana formação” nas palavras de Arroyo (2013). Nessa perspectiva é possível assumir a formação como uma real experiência. Neste trabalho, tomou-se como objeto de pesquisa a experiência formativa no contexto da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores, no qual a Universidade</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             | <p>GRAZIOLA Junior, Paulo Gaspar. <b>Sentidos da formação continuada na trajetória profissional de docentes:</b> experiências formativas envolvendo universidade e escola. 2016. Tese (Doutorado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2016.</p> |

|                                           |                                                                                                              |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
|-------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                           |                                                                                                              | <p>Federal do Paraná (UFPR) possui um Programa intitulado “Formação continuada de professores da Educação Básica da cidade de Curitiba e da sua região metropolitana do Paraná”. O Programa teve como objetivo geral promover a formação continuada de professores dos AIEF da rede pública de ensino, contribuindo para elevar a qualidade do ensino e da aprendizagem. Procurou-se compreender “como a experiência de formação, no contexto da COPEFOR, assume uma condição formativa tanto para os Coordenadores como para os cursistas?” Para explorar o problema de pesquisa, tomou-se duas dimensões de aprofundamento e análise: a) as propostas dos Cursos e a compreensão de formação dos formadores; b) o Curso como uma experiência na trajetória formativa dos professores/cursistas. A pesquisa assumiu uma abordagem exploratória qualitativa, através do Estudo de Caso. Dentre a oferta de Cursos de Extensão para a Educação Básica, foram escolhidos dois cursos e, em cada um deles, dois formadores e cinco cursistas. A coleta de dados foi realizada através de entrevistas semiestruturadas e grupo focal. A análise dos documentos auxiliaram a compreensão da proposta. Os principais resultados indicam a satisfação dos professores com a experiência de formação em que destacam: a relação teórico-prática, o trabalho colaborativo por meio do diálogo entre pares, a reflexão sobre o que realizam salientando o especial papel da relação universidade escola.</p> |                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
| <p>ASSUNÇÃO, Ozélia Horácio Gonçalves</p> | <p>A escola como espaço de formação contínua para os professores dos anos iniciais do ensino fundamental</p> | <p>O presente trabalho traz um estudo sobre a formação contínua dos professores dos AIEF na instituição escolar e busca compreender as reflexões construídas pelo grupo de professores, coordenadores e gestores da escola, bem como as condições de vida e trabalho, em que esse processo de formação se desenvolve. Para isso, tomou por base uma experiência de formação em serviço de uma escola pública do município de Fortaleza, cujo trabalho já se desenvolvia desde 2006. Como fundamentação para o alcance dos objetivos o estudo encontrou apoio nas formulações de Nóvoa (1997), Lima (2001), Imbernón (2010; 2011) e Sacristán (2010) sobre o processo de formação continuada dos professores, formulado a partir da relação deste com o desenvolvimento profissional. Em Canário (1997) encontramos apoio para discutir a escola como espaço de formação para os professores, a luz do pensamento de Freire (1996) e García (1999) discutimos desenvolvimento profissional, entre outros autores que recorremos para construir esse trabalho. O corpus analisado é resultado de uma pesquisa de natureza qualitativa, oriunda de um estudo de caso do tipo etnográfico, constituído a partir de dois instrumentos metodológicos: as observações de campo realizadas no interstício de um ano e quatro meses, onde foram observados os momentos</p>                                                                                                                                  | <p>ASSUNÇÃO, Ozélia Horácio Gonçalves. <b>A escola como espaço de formação contínua para os professores dos anos iniciais do ensino fundamental.</b> 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2013.</p> |



|                             |                                                                                                                                                                  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
|-----------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                             |                                                                                                                                                                  | de formação e planejamento, as entrevistas semiestruturadas, utilizadas com quatro professoras, a vice-diretora, uma coordenadora pedagógica e a diretora da Escola Municipal Edith Braga, localizada em Fortaleza, sob a jurisdição da Secretaria Executiva Regional VI - SER VI. Os dados revelaram que na escola, a formação ganha mais significado porque é protagonizada pelo grupo de professores em parceria com a coordenação e gestão, num processo de formação e auto formação permanente, onde as experiências individuais e coletivas se configuram em aprendizagens, em saberes diversos. No entanto, essa formação não se desenvolve em um ambiente tranquilo, com condições para sua realização, a escola vai encontrando alternativas para driblar os obstáculos que impedem que essa formação aconteça. Concluiu-se que para que a escola se constitua espaço de formação para seus professores é necessário que haja uma maior descentralização das políticas de formação em favor da escola, que os professores reconhecem esse espaço e as atividades ali desenvolvidas como necessárias e significativas a seu desenvolvimento profissional.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
| BRANCO, Márcia<br>Brilhante | O programa de intervenção pedagógica e a formação continuada dos docentes dos anos iniciais em uma escola da superintendência regional de ensino de Juiz de Fora | A presente dissertação investigou a formação continuada dos professores através do Programa de Intervenção Pedagógica/Alfabetização no Tempo Certo (PIP/ATC), tendo recorte os docentes do 3º e 5º anos do Ensino Fundamental, entre os anos de 2008 a 2013, de uma escola estadual da Superintendência Regional de Ensino de Juiz de Fora/MG (SRE/JF). A escolha da unidade escolar dentre as demais da Superintendência se deu com base em seus resultados significativos nas avaliações externas e internas, bem como de sua premiação como Destaque Regional em 2011 e 2012 no Prêmio Gestão Escolar, promovido pelo Conselho Nacional de Secretários da Educação (CONSED), como um reconhecimento de projetos e de gestões bem sucedidas na educação básica da rede pública de ensino brasileira. A análise buscou compreender quais foram as ações dessa escola na implementação e desenvolvimento de seu Plano de Intervenção Pedagógica, aqui denominado PIP/Escola, que contribuíram para os significativos resultados alcançados. A importância da formação continuada é apontada na legislação educacional, através da Lei nº 9394/96. Além disso, também está presente nas reflexões de estudiosos do tema e de educadores de renome, os quais apontam para a necessidade de reflexão crítica sobre a prática cotidiana, propiciada pelos momentos de formação que favorecem o aprimoramento profissional continuado, visando à melhoria da qualidade da educação. A metodologia utilizada na pesquisa de campo foi a análise documental a respeito do programa PIP/ATC, questionários e entrevistas aplicados aos | BRANCO, Márcia Brilhante. <b>O programa de intervenção pedagógica e a formação continuada dos docentes dos anos iniciais em uma escola da superintendência regional de ensino de Juiz de Fora.</b> 2014. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) - Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2014. |

|                              |                                                                                                                                   |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
|------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                              |                                                                                                                                   | <p>profissionais da escola. A pesquisa evidenciou que as formações oferecidas aos professores a partir do PIP/ATC não foram consideradas significativas pelos mesmos, principalmente por seu caráter de repasse, enfatizando a necessidade de esse modelo ser repensado. A partir deste estudo, foi proposto um Plano de Ação Educacional (PAE), com base na sistematização das capacitações baseada da demanda dos docentes, a serem realizadas na própria escola, tendo a parceria da SRE/JF através das analistas educacionais da equipe pedagógica. Acreditamos que a formação continuada do docente é essencial para promover a associação entre teoria e prática, a troca de experiências entre os pares, bem como a ampliação dos saberes coletivos.</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
| <p>PRASERES, Alice Bogéa</p> | <p>Maria</p> <p>Rede municipal de educação de São Luís/MA: proposta de formação continuada e participação docente (2002-2007)</p> | <p>A presente pesquisa pautou-se no estudo sobre a participação docente nas discussões das políticas educacionais e objetivou analisar a participação dos professores da Rede Municipal de Educação de São Luís/MA na elaboração da proposta de formação continuada dos professores, sob a ótica do Programa São Luís Te Quero Lendo e Escrevendo PSLTQLE. O espaço temporal da investigação é de 2002 a 2007, e contou com o envolvimento de cento e onze professores do Ensino Fundamental e dezenove escolas dos sete núcleos da rede. A metodologia adotada foi a abordagem qualitativa com aplicação de questionário e análise documental para sustentação dos dados. Com o resultado dos dados coletados, foi possível analisar que, no contexto das políticas públicas, algumas práticas precisam ser repensadas ou desenvolvidas numa perspectiva democrática de participação. Nessa conjuntura, posso descrever alguns avanços tais como: melhor compreensão das atribuições e responsabilidades das instituições que viabilizam e asseguram os direitos participativos nas políticas públicas educacionais, pela forma como são difundidas; tomada de decisão dos docentes para a construção de uma consciência política, por conceberem a educação como ato político; promoção de ações que permitiram melhorar a compreensão dos docentes, coordenadores pedagógicos e gestores educacionais para os processos participativos. Todavia, alguns percalços que constato como limitação para o desenvolvimento de uma política eficiente e eficaz caracterizada pela fragilidade na construção de uma pauta de trabalho para que contemple a formação política do educador. Além disso, essa política deve combater a segregação existente na forma como são feitas as convocações aos educadores para a participação na elaboração das propostas. Ainda ressalto que ficou explícito que os elementos constitutivos da proposta de formação continuada trazem consigo objetivos comuns e visões dicotômicas, que precisam ser definidas no diálogo. Não obstante a essas limitações, é coerente considerar a</p> | <p>PRASERES, Maria Alice Bogéa. <b>Rede municipal de educação de São Luís/MA: proposta de formação continuada e participação docente (2002-2007).</b> 2009. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2009.</p> |

|                                         |                                                                                                                                                                |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
|-----------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                         |                                                                                                                                                                | importância da estruturação do PSLTQLE para a elaboração da proposta de formação continuada para a SMED de São Luís/MA, ratificando assim que sem as possibilidades de participação toda política se torna insustentável.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
| LOURENÇO, Rayana Silveira Souza Longhin | A formação continuada em serviço de professores e as atividades do horário de trabalho pedagógico coletivo nas escolas dos anos iniciais do ensino fundamental | Tendo como base o contexto educacional contemporâneo, este estudo considera a Formação Continuada de Professores como um processo decisivo para a melhoria da qualidade do ensino no país. Sendo assim, o presente trabalho tem por objetivo central analisar a viabilidade da Formação Continuada em Serviço, mais precisamente no Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC). Para tanto, seu foco de interesse reside em identificar quais as relações presentes entre as práticas realizadas nessa reunião e os aspectos essenciais definidores de uma Formação Contínua. O referencial teórico fundamentou-se em trabalhos que abordam essa temática, tendo como base os estudos de Canário (1997), Candau (1997), Fusari (1997), Franco (2010), Garrido (2000), Gatti (2011), Imbernón (2010), Libâneo (2001), Marcelo Garcia (1999), Nóvoa (2001), Torrer (2010), entre outros. Nos quais buscou-se aportes que fundamentassem a importância da Formação em Serviço e do HTPC conforme estabelecido pela legislação escolar. Trata-se de uma pesquisa qualitativa de natureza empírica, baseada em observações diretas do HTPC, realizadas durante um semestre letivo em duas escolas públicas municipais. Também foram aplicadas entrevistas a uma amostra de sete professores em cada escola, e aos responsáveis pela condução do HTPC: a Diretora na Escola A e a Coordenadora Pedagógica na Escola J. Os dados levantados foram tratados com base na Análise de Conteúdo, de Bardin (1977), que forneceu categorias empíricas e a base principal para a sua interpretação. Concluímos através da análise dos dados que os HTPCs nas escolas observadas, efetivamente como prática de Formação em Serviço ainda é algo a se alcançar, por se mostrarem reuniões equivocadas e fragilizadas em sua operacionalização e desenvolvimento, devido aos equívocos e incongruências identificados no decorrer desta pesquisa, e que se referem, de modo geral: à desarticulação entre os... | LOURENÇO, Rayana Silveira Souza Longhin. <b>A formação continuada em serviço de professores e as atividades do horário de trabalho pedagógico coletivo nas escolas dos anos iniciais do ensino fundamental</b> . 2014. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) - Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2014. |
| PIMENTA, Julia Inês Pinheiro Bolota     | Necessidades formativas e estratégias de formação contínua de professores: observação e análise de um programa de formação de professores                      | O presente trabalho tem como objetivo explorar e aprofundar o conhecimento de alguns aspectos do processo de formação contínua e mais especificamente da análise de necessidades formativas, por meio de investigação do desenvolvimento de um programa de formação contínua. Dentro do contexto educacional contemporâneo, a formação continuada é saída possível para a melhoria da qualidade do ensino. Por isso o profissional consciente deve saber que sua formação não termina e que está em constante desenvolvimento. A formação de professores vem assumindo posição de destaque nas discussões                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          | PIMENTA, Julia Inês Pinheiro Bolota. <b>Necessidades formativas e estratégias de formação contínua de professores: observação e análise de um programa de formação de professores</b> . 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) -                                                                                                                                   |

|                                |                                                                                                                                                |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
|--------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                |                                                                                                                                                | relativas às políticas públicas, bem como nas investigações e publicações da área. O estudo da questão da formação continuada de professores envolve um número considerável de autores que apontam a insuficiência da formação inicial para o desenvolvimento profissional do professor. Destacou também a importância de se levar em conta à análise de necessidades formativas dos professores. Esse consenso põe em destaque a necessidade de se pensar uma formação contínua que valorize tanto a prática realizada pelos docentes no cotidiano escolar quanto o conhecimento que provém das pesquisas, de modo a articular teoria e prática na formação e na construção do conhecimento profissional do professor. Tendo essa perspectiva como pano de fundo, procuramos, neste trabalho, caracterizar a formação contínua de professores que acontece num programa de formação contínua da Rede Municipal de Educação de Araraquara. Participaram do programa professores de Educação Infantil e de Ensino Fundamental, de crianças de 6 anos em fase de alfabetização, no momento das transições legais que alteram a idade de ingresso das crianças no Ensino Fundamental.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               | Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2007.                                                                                                                                                                                                                      |
| VEIGA, Célia de Fátima Rosa da | A pesquisa-ação na formação continuada do professor em serviço: um estudo da prática docente no colégio Franciscano Sant'anna, Santa Maria, RS | A presente dissertação trata da análise das práticas docentes via princípios metodológicos da pesquisa-ação. O trabalho foi desenvolvido durante o processo de formação continuada de professores em serviço em uma das escolas da Sociedade Caritativa e Literária São Francisco de Assis - SCALIFRA-ZN. A pesquisa investigou as práticas docentes a partir dos princípios metodológicos da pesquisa-ação, desenvolvidos no processo de formação continuada do Colégio Franciscano Sant'Anna, analisando sua contribuição para a qualificação da práxis na formação do professor. A investigação é de cunho metodológico qualitativo, amparada nos princípios da pesquisa-ação. Os sujeitos participantes do trabalho são professores dos AFEF e Ensino Médio. As bases teóricas do estudo apoiam-se em autores como Nóvoa (2009), Thiollent (2011), Pimenta (2011), Imbernón (2012), Franco (2012) dentre outros. Os dados foram produzidos, utilizando diferentes instrumentos e estratégias, tais como: questionário, observações, registros dos próprios participantes e avaliação. A análise dos dados deu-se por meio da Análise de Conteúdo de Laurence Bardin (2011). O estudo apontou a importância da parceria colaborativa entre gestor pedagógico e professor; do assessoramento pedagógico como rotina sistemática de acompanhamento individual e coletivo; a socialização de experiências pedagógicas; a análise partilhada das práticas e a criação da cultura da avaliação na escola. Os professores participantes da pesquisa elencaram a ação reflexiva como estratégia de inovação pedagógica. Destacaram a | VEIGA, Célia de Fátima Rosa da. <b>A pesquisa-ação na formação continuada do professor em serviço:</b> um estudo da prática docente no colégio Franciscano Sant'anna, Santa Maria, RS. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro Universitário La Salle, Canoas, 2015. |

|                           |                                                                                                                |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
|---------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                           |                                                                                                                | importância de uma formação continuada do cotidiano, com ações proativas no contexto escolar. O uso do referencial da pesquisa-ação, utilizada com os professores nas reuniões de formação continuada em serviço, proporcionou mudanças, principalmente, nos aspectos da gestão escolar e no repensar as formas e estratégias com que são ofertadas e percorridas as práticas de formação continuada no espaço da escola.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
| OLIVEIRA, Andréa Ramos de | As contribuições do PNAIC para a prática docente: o que pensam e fazem docentes do 3º ano e gestores escolares | Muitos são os estudos sobre formação de professores com foco no protagonismo docente e na valorização da prática que têm representado valiosa contribuição para a educação, apontando a necessidade de investimentos em políticas públicas de formação docente, concretizadas por programas, especialmente na área da alfabetização. Nesse sentido, o estudo de caso apresentado tem a intenção de investigar qual a relação que se pode estabelecer entre a formação continuada de professores efetivada a partir de programas governamentais e a ação docente propriamente dita, objetivando avaliar as contribuições oportunizadas por um programa de formação continuada na área de Língua Portuguesa - Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) - à prática de professores do terceiro ano do Ensino Fundamental em duas escolas selecionadas da Rede Municipal de Educação de Birigui/SP. Optou-se pelo estudo de caso, de natureza qualitativa e interpretativa, dada a intencionalidade explicitada de compreender a realidade posta pelo advento do PNAIC aos professores das escolas selecionadas, justificando-se a pertinência da escolha dada a possibilidade de considerar, num recorte específico, o quanto os sujeitos pesquisados incorporaram em seu trabalho cotidiano as concepções abordadas durante o Pacto. Defende-se, neste trabalho, que, através do desenvolvimento de posturas reflexivas dos docentes e com uma formação continuada voltada ao trabalho com gêneros discursivos, a escola terá a possibilidade de “fazer a diferença”, a fim de diminuir a exclusão e o insucesso escolar de suas crianças no que concerne à leitura e à escrita. Para constituição do corpus de análise, foram utilizados questionários aplicados aos sujeitos pesquisados — professores que lecionam em turmas de 3º ano do Ensino Fundamental e gestores —, levantamento e estudo de planejamento de aulas e sequências didáticas, observação de aulas, entrevista coletiva e pesquisa documental. Os dados coletados permitem inferir que, na visão dos gestores, não houve integração entre as ações formativas do PNAIC e as desenvolvidas pelas unidades escolares, uma vez que as atividades do Pacto não estavam integradas às discussões coletivas das Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPCs). Ainda que coordenadores pedagógicos e diretor de escola investigados tenham sido incluídos pela | OLIVEIRA, Andréa Ramos de. <b>As contribuições do PNAIC para a prática docente</b> : o que pensam e fazem docentes do 3º ano e gestores escolares. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Educação em Educação, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2017. |

|                            |                                                                                                                                           |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
|----------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                            |                                                                                                                                           | <p>SMED no curso, essa articulação de proposta de formação não foi consolidada nas escolas. No tocante aos professores, o silêncio de uma escola, cujos docentes se recusaram a responder os questionários por não desejarem que suas impressões sobre o PNAIC fossem divulgadas, principalmente que não chegassem à SME, e algumas críticas tecidas pelos professores que preencheram o documento enviado à unidade, bem como outros instrumentos de coleta de dados utilizados, permitem concluir que o PNAIC não representou mudança significativa de concepção de trabalho com a língua. Entende-se que, se efetivada a articulação entre as propostas formativas do MEC, da própria rede e da escola, as ações do programa, talvez, pudessem ter sido efetivamente apreendidas e possivelmente convertidas em mudanças no fazer docente.</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
| MÉLO, Edjane de Lima Brito | <p>Formação continuada dos professores alfabetizadores do PNAIC da rede municipal de ensino de Catende - PE: desafios e aprendizagens</p> | <p>A presente dissertação é desenvolvida no âmbito do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação (PPGP) do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF). Esta tem como objetivo geral analisar a formação continuada oferecida aos professores alfabetizadores da Rede Municipal de Educação de Catende-PE, no âmbito do Programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, considerando as possibilidades de mudanças ou não na prática pedagógica dos professores egressos da primeira edição do Programa. Os objetivos específicos são: descrever a formação continuada do PNAIC no município de Catende; analisar as possíveis contribuições da proposta de formação continuada do PNAIC para professores alfabetizadores da Rede Municipal de Educação; e propor ações para potencializar a transformação das práticas docentes voltadas para a alfabetização no município de Catende. Proposto pelo MEC, o PNAIC tem por objetivo alfabetizar todas as crianças até os oito anos de idade, e, para atingir esta meta, o programa traz como eixo principal, a formação continuada docente. A relevância desse estudo consiste nas reflexões feitas sobre os desdobramentos desse Programa na formação dos professores alfabetizadores e o reflexo desta nas salas de aula do terceiro ano do Ensino Fundamental. A abordagem da pesquisa é qualitativa e o tipo é estudo de caso, com produção de dados através da realização de uma seção reflexiva, realizada com vinte e um professores alfabetizadores das escolas urbanas, bem como do questionário aplicado a vinte e dois professores das escolas urbanas que participaram do PNAIC no período de 2013 a 2016 ininterruptamente. O referencial teórico foi construído a partir dos documentos do programa (BRASIL, 2015) e da contribuição de autores como Soares (2015), Tardif (2002), Gatti (2008), Freitas (2002). Os resultados da</p> | <p>MÉLO, Edjane de Lima Brito. <b>Formação continuada dos professores alfabetizadores do PNAIC da rede municipal de ensino de Catende - PE: desafios e aprendizagens.</b> 2016. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) - Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2016.</p> |

|                                    |                                                                                                                                      |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
|------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                    |                                                                                                                                      | <p>pesquisa indicaram que a formação continuada do PNAIC trouxe importantes contribuições para a mudança da prática dos professores alfabetizadores de Catende. Dentre essas mudanças destacam-se a valorização da troca de saberes e experiências docentes, a reflexão crítica sobre a prática, o reconhecimento da importância da ludicidade, a aplicabilidade de práticas de letramento. Foram detectados também entraves que atrapalharam o processo formativo: problemas de infraestrutura, pois não havia um local específico para os encontros; falta de recursos para apoiar o professor na confecção de materiais pedagógicos. Outras dificuldades identificadas foram a ausência dos gestores escolares nas ações do programa e a falta de uma proposta de acompanhamento sistemático às salas de aula. A partir da análise dos dados foi elaborado um Plano de Ação Educacional cujo objetivo é colaborar para a superação dos desafios encontrados e suscitar estudos posteriores e mais aprofundados em torno da temática aqui discutida. As principais ações do PAE são: monitoramento às salas de aula; organização de um calendário de formação continuada mensal para professores, educadores de apoio e gestores escolares, incluindo este último nas ações do programa e disseminação das boas práticas pedagógicas no âmbito da Rede Municipal de Educação de Catende/PE.</p>                                                                        |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
| <p>MAGALHÃES, Fabiana Gomes de</p> | <p>Políticas de formação continuada de professores: dos marcos legais à realidade da rede municipal de ensino de Juiz de Fora/MG</p> | <p>A presente dissertação procurou compreender como os professores, gestores da SMED e o Sindicato dos Professores Municipais de Juiz de Fora/MG avaliam a formação continuada dos professores apresentadas por essa rede de ensino, no âmbito das políticas educacionais e qual o espaço destinado e/ou ocupado pelos professores nesse processo. Para tal, buscou-se fundamentação metodológica na abordagem do Estudo de Caso. Os instrumentos escolhidos para a concretização do trabalho de campo foram a análise de documentos, aplicação de questionário e entrevistas semiestruturadas. A primeira fase do estudo pautou-se na análise de documentos referentes à formação continuada de professores da Rede Municipal de Educação. Logo após, um questionário foi aplicado aos professores dos AIEF das escolas selecionadas, totalizando 67 professores, com o objetivo de identificar a avaliação e o espaço ocupado por eles na construção e na efetivação da política de formação continuada oferecida no município. As análises dessas imersões iniciais subsidiaram a construção do roteiro de entrevista utilizado na terceira fase da investigação. As entrevistas individuais, semiestruturadas, foram efetivadas com cinco gestores da Rede Municipal de Educação: SMED - administração 2009-2012, coordenadora do Departamento de Políticas de Formação da secretaria municipal de educação, coordenador do Sindicato dos Professores Municipais</p> | <p>MAGALHÃES, Fabiana Gomes de. <b>Políticas de formação continuada de professores:</b> dos marcos legais à realidade da rede municipal de ensino de Juiz de Fora/MG. 2012. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) - Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2012.</p> |



|                               |                                                                                           |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
|-------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                               |                                                                                           | <p>e duas diretoras das escolas selecionadas. O processo de análise de dados foi realizado a partir das três dimensões definidas no estudo: o que dizem os professores sobre a formação continuada da Rede Municipal de Educação de Juiz de Fora; a avaliação dos gestores municipais em relação à política de formação continuada da referida rede de ensino e o lugar dos professores nessa política da Rede Municipal de Educação no olhar dos professores e gestores. A partir dessas dimensões, discute-se o processo de construção da política de formação continuada, modelos dessa ação, relações estabelecidas entre essa formação e o desenvolvimento profissional, entre essa formação e a melhoria da qualidade da educação, as condições de trabalho, o ambiente escolar, a prática docente, entre outros, apoiando-se nas contribuições de Antônio Nóvoa, Donald Schön, Marcelo Garcia, Bernardete Gatti, Cecília Borges, Selma Garrido Pimenta. A pesquisa mostrou que não há registro escrito sistematizando a política de formação continuada da Rede Municipal de Educação de Juiz de Fora/MG, tampouco evidências de uma construção coletiva das ações para esse fim. Para as representantes da secretaria municipal de educação, a forma como está organizada essa política na rede possibilita a participação do professor. Por outro lado, os professores, as diretoras e o coordenador do sindicato não reconhecem um espaço democrático nesse campo para os professores. Para eles essas ações são definidas pela secretaria e por ela realizadas. Além disso, apontam o fator tempo como um grande obstáculo que impede os professores de participarem da proposta em voga. Isso revela a necessidade de se repensar a política de valorização do profissional em educação do município. Espera-se que este estudo possa contribuir para um aprofundamento da reflexão sobre as políticas de formação continuada, mas principalmente, sobre o lugar destinado e ocupado pelo professor na elaboração e efetivação dessa política.</p> |                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
| SANTOS, Jussara Resende Costa | Formação de conceitos: promovendo mudanças qualitativas no processo ensino e aprendizagem | <p>Esta pesquisa teve como tema geral questões do planejamento e desenvolvimento de formação continuada de professores relacionadas a formação de conceitos para promover mudanças qualitativas no processo ensino e aprendizagem. A investigação consistiu na realização de experimento didático formativo durante um semestre letivo numa classe de 3º ano do Ensino Fundamental, em que foi posta em prática planos de ensino com base em princípios da teoria histórico-cultural e da teoria do ensino desenvolvimental. Foram, também, objetos de investigação atividades de diagnóstico das práticas de professores alfabetizadores vigentes na escola e a realização de um curso para os professores alfabetizadores da escola, planejados previamente em função da realização do experimento. O interesse</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          | <p>SANTOS, Jussara Resende Costa. <b>Formação de conceitos:</b> promovendo mudanças qualitativas no processo ensino e aprendizagem. 2014. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2014.</p> |

|                                      |                                                                                                                                   |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
|--------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                      |                                                                                                                                   | <p>pelo tema decorreu da necessidade de tomada de decisões, no contexto real de uma escola, sobre quais ações de formação continuada de professores seriam mais eficazes para promover mudanças qualitativas no seu trabalho, com repercussão nos modos de apropriação na formação de conceitos. Os sujeitos da pesquisa foram onze professoras alfabetizadoras de uma escola da rede privada de ensino de uma cidade do interior do Estado de Minas Gerais e uma dessas professoras, que foi observada em sua atuação em sala de aula. A pesquisa foi desenvolvida em três etapas: a) diagnóstico das práticas de duas professoras em duas turmas, uma do 1º ano e outra do 2º ano; b) realização do curso de formação continuada ao grupo de professoras; c) acompanhamento do trabalho de uma professora participante do curso numa turma de 3º ano, por meio de experimento didático-formativo, visando observar mudanças em suas práticas. Os dados foram coletados por meio de observações e filmagens de todas as aulas do curso de formação e das aulas desenvolvidas pela professora, de entrevistas semiestruturadas e questionários. Após a análise dos dados, e consideradas algumas limitações no processo da pesquisa, foram extraídos alguns relevantes resultados: a) um diagnóstico inicial das dificuldades dos professores, feito com sua própria participação, possibilita ações mais focadas nas necessidades formativas; b) o curso de formação com as professoras no sentido de intervenções na formação de ações mentais das professoras revelou-se eficaz na promoção de mudanças qualitativas no trabalho; c) o experimento mostrou-se eficaz no aprimoramento profissional da professora e no desenvolvimento dos processos psíquicos das crianças, atuando, também, positivamente, no desenvolvimento pessoal e profissional dos demais pesquisadores envolvidos.</p> |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
| DOMINGUES, Isa Mara Colombo Scarlati | Desenvolvimento profissional de professoras alfabetizadoras em ambiente virtual de aprendizagem: contribuições de casos de ensino | <p>O presente estudo se situa nas discussões sobre a formação de professores e investigou a aprendizagem e o desenvolvimento profissional de docentes ao fazerem uso de casos de ensino e de métodos de casos, enquanto ferramenta formativa e investigativa propulsora de processos reflexivos sobre os conhecimentos da docência. Os casos de ensino são narrativas de episódios extraídos geralmente de dados reais do cotidiano escolar e que dão visibilidade às vivências dos professores que, ao analisá-los ou construí-los, articulam e revivem experiências, estabelecendo relações entre a teoria e a prática. O processo de pesquisa e intervenção realizou-se por meio do Portal do Professores Universidade Federal de São Carlos, no curso: Casos de Ensino e Teorização de Práticas Pedagógicas professores alfabetizadores, na perspectiva de formação continuada de dezesseis docentes da mesma etapa do Ensino Fundamental I (Anos Iniciais 1º, 2º e 3º ano), que atuam como</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               | <p>DOMINGUES, Isa Mara Colombo Scarlati. <b>Desenvolvimento profissional de professoras alfabetizadoras em ambiente virtual de aprendizagem:</b> contribuições de casos de ensino. 2013. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013.</p> |

|                             |                                                                                                                                                                 |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
|-----------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                             |                                                                                                                                                                 | alfabetizadoras. Para realização deste estudo, de abordagem qualitativa, a pesquisa teve como objetivo analisar episódios do processo de desenvolvimento profissional vivido por professoras alfabetizadoras ao fazerem uso dos casos de ensino, em ambiente virtual, enquanto possibilidade formativa e investigativa. Para tanto, foram trabalhados casos que retratavam eventos relacionados ao cotidiano das alfabetizadoras. Os resultados alcançados na pesquisa sinalizam a potencialidade dos casos de ensino na/para a aprendizagem e para o desenvolvimento profissional da docência. De modo geral, as estratégias de análise e elaboração de casos de ensino permitiram que conhecimentos referentes ao ensino e aprendizagem da linguagem fossem explicitados e (re)avaliados pelas alfabetizadoras. A utilização de casos de ensino e de métodos de casos permitiu que as reflexões se fizessem presentes e que evidenciassem as dúvidas, as certezas e as contradições que orientam e caracterizam a prática profissional das alfabetizadoras. Com esses resultados apontados é possível evidenciar pontos que merecem destaques e outros que merecem ser repensados para futuros processos formativos e investigativos com casos de ensino.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
| PAULA, Elisabeth Queiroz de | A política de formação de professores do Programa de Intervenção Pedagógica - alfabetização no tempo certo da rede estadual de ensino do estado de Minas Gerais | A presente dissertação investiga o desenho da formação continuada ofertada pelo Programa de Intervenção Pedagógica – Alfabetização no Tempo Certo (PIP/ATC) aos professores regentes de turmas de AIEF no estado de Minas Gerais, em Língua Portuguesa, com vistas a aprimorá-lo. Para procedermos à análise do desenho optamos pela metodologia qualitativa para obtenção e levantamento dos dados, realizando o estudo de documentos oficiais internos da SEE/MG utilizados para monitoramento e avaliação do Programa, análise de um total de três entrevistas semiestruturadas aplicadas à gestão do Programa e um estudo comparativo entre a formação continuada do PIP/ATC e a formação de professores do Pacto Nacional pela Educação na Idade Certa (PNAIC), com o intuito de identificar os aspectos estruturais que caracterizam as duas propostas de formação, aproximações e distanciamentos. A questão central que norteou o trabalho foi: o desenho da formação continuada de professores ofertada pelo PIP/ATC favorece o empoderamento dos professores como construtores do próprio conhecimento e problematizadores de sua práxis e seu desenvolvimento profissional? Para tanto, buscou-se destacar a estrutura e conteúdo das capacitações do PIP, o monitoramento e acompanhamento pedagógico, realizado por equipes da SEE/MG e das SREs e analisar os materiais estruturados disponibilizados à luz dos autores que problematizam e estudam o tema formação de professores, suas imbricações, entaves e avanços. Os autores escolhidos para este diálogo, como Nóvoa | PAULA, Elisabeth Queiroz de. <b>A política de formação de professores do Programa de Intervenção Pedagógica</b> - alfabetização no tempo certo da rede estadual de ensino do estado de Minas Gerais. 2014. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) - Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2014. |

|                                        |                                                                                                                     |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
|----------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                        |                                                                                                                     | <p>(1997), Gatti (2009) e Imbérnon (2010), dentre outros, tratam dos aspectos que caracterizam o processo de formação continuada, que deve se fazer na conjugação da teoria com a prática pedagógica dos professores, num exercício de repensar, a cada momento, o currículo que se materializa nas escolas. O necessário aprofundamento do diálogo da teoria com a prática, a pouca presença de protagonismo do professor na condução de seu próprio desenvolvimento profissional e o desenho, mais voltado para a prescrição do que para a reflexão, formam uma importante triangulação para revisão desta formação. Não obstante, evidenciou-se que a atual proposta do PIP tem caráter prescritivo e instrucional, reservando um espaço excessivamente limitado para a ação reflexiva e dialógica dos professores com o Programa e entre si. Dessa forma, esse trabalho serviu de subsídio à propositura de um Plano de Intervenção Educacional em forma de projeto piloto de formação continuada de professores a ser implementado em uma escola da jurisdição da Superintendência Regional de Ensino de Juiz de Fora, para o aprimoramento da formação continuada oferecida pelo PIP/ATC. Este projeto terá dois formatos, em dois momentos. No primeiro, o projeto terá como propósito estimular na escola a constituição de grupos de desenvolvimento profissional para estudo, debate, análise e elaboração de propostas de práticas pedagógicas em que o protagonismo e a autonomia do professor sejam evidenciados, valorizados e compartilhados entre seus pares. Em seu segundo momento, ancorado nas possibilidades da utilização das TICs, terá como objetivo instrumentalizar o professor no conhecimento da legislação educacional do estado de Minas Gerais e da proposta curricular da Secretaria de Estado de Educação.</p> |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
| <p>SILVA, Neusely<br/>Fernandes da</p> | <p>Formação continuada colaborativa de professores em serviço: o caso da EMEF José Áureo Monjardim - Vitória-ES</p> | <p>Este projeto de pesquisa objetiva descrever e analisar um programa de formação contínua em serviço, por meio do caso da Escola Municipal de Ensino Fundamental José Áureo Monjardim, em Vitória-ES. Por ser um programa pioneiro no estado e de reconhecido sucesso entre os seus participantes, esta pesquisa objetiva também conhecer os limites e as possibilidades da sua criação e funcionamento. Analisando este programa do JAM esta pesquisa busca detectar, descrever e analisar as condições para a criação de uma proposta de formação na escola, bem como as características que a marcam como uma atividade colegiada. Trata-se de uma pesquisa primordialmente de caráter empírico com a contribuição de depoimentos e entrevistas, de 10 pessoas que participaram da criação e execução do projeto da escola JAM, incluindo as primeiras diretoras, secretários escolares, alguns professores e pedagogos, bem como pais de alunos, alguns ainda em atividade</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             | <p>SILVA, Neusely Fernandes da.<br/><b>Formação continuada colaborativa de professores em serviço:</b> o caso da EMEF José Áureo Monjardim - Vitória-ES. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013.</p> |

|                        |                                                                                                              |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
|------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                        |                                                                                                              | <p>na escola. Foram obtidos também alguns documentos tais como o texto do Projeto Político Pedagógico original, as leis e estatutos que regem a educação tanto nacional quanto local, a lei do Conselho de Escola e documentos relacionados à regulamentação da escola e do seu projeto. Abrange o período que vai de seu nascimento em 1989 até 1996, quando acontece uma mudança de governo municipal de Vitória-ES, instaurando-se uma nova política para a educação do município e uma nova fase para a escola. A partir de então, a escola passa a lutar pela sua permanência e garantia de continuidade de suas conquistas, momento que exigirá outro trabalho de investigação. A presente pesquisa busca com apoio de conceitos veiculados por Licínio Lima discutir as questões relativas à organização escolar e de Andy Hargreaves conhecer um pouco mais sobre as características da organização colegiada e da colegialidade. Outros autores também aparecem com contribuições par análises relativas à organização escolar e formação de professores. Mediante a análise dos dados foi possível detectar cinco elementos estruturantes, nesse percurso, os quais foram de fundamental importância para a existência do estudo e formação continuada para todos na escola. São situações que extrapolam as relações dos professores com as atividades regulares da escola demonstrando que é possível fazer um projeto de formação e por meio dele promover mudanças significativas na escola e na criação de novas perspectivas para a educação.</p> |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
| PEREIRA, Danieli Nunes | Formação continuada de docentes que atuam nas séries iniciais do ensino fundamental: inquietações e desafios | <p>Esta pesquisa tem como objetivo analisar a formação continuada de professores que lecionam nos AIEF de uma instituição particular, localizada no município de São Paulo, e nesse contexto compreender a formação continuada dos professores como suporte teórico para o exercício da prática pedagógica. A pesquisa apresentada é de natureza qualitativa e utilizou-se da análise dos seguintes documentos: Projeto Político Pedagógico, mostra da formação continuada, na modalidade de pós-graduação e observação de aulas. Os sujeitos pesquisados foram duas turmas dos AIEF. A pesquisa resultou em uma reflexão crítica sobre a formação continuada de professores e a importância do processo reflexivo sobre a prática educativa em um movimento progressivo de aquisição de novas competências, assim como consolidar o que se sabe, sendo o professor sujeito de sua formação, capaz de refletir sobre sua prática e ser consciente das teorias para modificar a sua atuação junto aos alunos. Dessa forma, a formação não acontece somente em cursos, seminários e palestras, mas também na ação pedagógica, na troca com colegas de trabalho, na participação em outras funções dentro do espaço escolar. Diante dessas constatações observou-se que a escola está atenta à</p>                                                                                                                                                                                                                                                                   | <p>PEREIRA, Danieli Nunes. <b>Formação continuada de docentes que atuam nas séries iniciais do ensino fundamental:</b> inquietações e desafios. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2020.</p> |

|                                      |                                                                                                                                                                           |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
|--------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                      |                                                                                                                                                                           | formação continuada de professores e com frequência oferta cursos e também pós-graduação aos professores, no sentido de construir um olhar crítico e reflexivo sobre a prática buscando o aprimoramento profissional                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
| PASSALACQUA, Flávia Graziela Moreira | Necessidades pessoais e coletivas de professores dos anos iniciais do ensino fundamental: um estudo qualitativo em busca de estratégias de formação continuada em serviço | O presente trabalho tem como objetivo verificar os fatores de influência na composição das necessidades pessoais e coletivas de professores dos AIEF e a relevância dessas necessidades na formação continuada em serviço. Além disso, pretende verificar as contribuições da parceria entre Universidade e Escola para a formação continuada de professores e aprofundar o conceito de necessidades formativas na tentativa de estabelecer relações mais estreitas entre necessidades pessoais e coletivas. A metodologia utilizada alicerça-se na pesquisa qualitativa com características da etnografia. O referencial teórico é composto por trabalhos recentes que abordam os conceitos de formação continuada, formação continuada em serviço e necessidades formativas dos professores. O conjunto de dados foi obtido por meio de observações diretas e entrevistas realizadas com dez sujeitos/professores que lecionam nos AIEF e AFEF e, também, pelo levantamento de informações sobre o local da investigação e as ocorrências do seu cotidiano. Para o tratamento dos dados fez-se uso da análise de conteúdo e do estabelecimento de categorias empíricas. Os resultados alcançados indicam que as necessidades pessoais dos professores estão associadas à escolha e exercício da profissão, às resistências ao pesquisador e aos processos de mudanças, aos valores morais, à motivação e aos receios e desejos. Já as necessidades coletivas vislumbram as condições de trabalho, o espaço escolar e suas relações cotidianas, além das questões que envolvem a prática pedagógica, seus limites e o planejamento escolar, e também, a formação continuada através do seu desenvolvimento e o estabelecimento de parcerias. Com tais apontamentos, pode-se chegar ao desenvolvimento de estratégias de formação continuada que tenham a participação do interessado como princípio. | PASSALACQUA, Flávia Graziela Moreira. <b>Necessidades pessoais e coletivas de professores em exercício nos anos iniciais do ensino fundamental</b> : um estudo qualitativo em busca de estratégias de formação continuada em serviço. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) - Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2013. |
| ALBERTINO, Flávia Maria              | Formação continuada no ensino fundamental I: pressupostos teórico-metodológicos e os reflexos na ação docente                                                             | O objetivo da pesquisa foi identificar e analisar os pressupostos teórico - metodológicos de norteamto das propostas de formação continuada de professores, ofertadas pela SMED, em duas escolas do Ensino Fundamental I, de um município do interior paulista e seus reflexos na ação docente. O aporte teórico foi de natureza histórico-cultural (bakhtiniana); trata-se de uma investigação de natureza qualitativa, configurando-se como estudo de caso, com análise documental e entrevista semiestruturada, envolvendo três professoras, duas orientadoras pedagógicas e uma diretora, abrangendo o total de seis participantes diretos. A análise dos dados coletados dos documentos e das entrevistas foi feita por meio do processo teórico de triangulação, da                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             | ALBERTINO, Flávia Maria. <b>Formação continuada no ensino fundamental I</b> : pressupostos teórico-metodológicos e os reflexos na ação docente. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, 2019.                                                                                                                                     |

|                                |                                                                                                      |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |                                                                                                                                                                                                                                                     |
|--------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                |                                                                                                      | análise de conteúdo e da análise semiótica de interpretação histórico-cultural (bakhtiniana) das falas das profissionais entrevistadas. Os resultados apontaram que o processo de formação docente, não ocorre de forma dialógica e ambivalente, pautada no desenvolvimento cultural, por meio das relações interpessoais e intersubjetivas, conforme enfatiza a teoria histórico-cultural. A presente pesquisa possibilita uma revisão crítico-reflexiva das práticas de formação continuada ofertadas pelo município pesquisado, e por extensão, poderá servir de objeto de confrontos com outros contextos de formação docente em outros municípios brasileiros.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |                                                                                                                                                                                                                                                     |
| YAMASHIRO, Carla Regina Calone | Necessidades formativas dos professores do ciclo I do ensino fundamental de Presidente Prudente - SP | Este trabalho está vinculado à linha de pesquisa Políticas Públicas, Organização Escolar e Formação de Professores e tem como preocupação, investigar sobre as ações de formação contínua de professores e as necessidades formativas docentes, elementos importantes para a construção de uma identidade profissional crítica e reflexiva. O problema em pauta nesta pesquisa é como contemplar as necessidades formativas docentes nos projetos de formação contínua de professores, tendo em vista a importância da função docente na construção de uma sociedade mais justa e democrática. Esta pesquisa pretende, então, responder o seguinte questionamento: quais são as necessidades formativas dos professores estaduais, do ciclo I do Ensino Fundamental, do município de Presidente Prudente, quando levamos em consideração os outros aspectos envolvidos no desenvolvimento profissional docente, além da formação técnica-pedagógica, isto é: as suas condições socioeconômicas, a sua formação profissional, as suas condições de trabalho e as suas expectativas sobre a função docente e a e sobre a formação contínua de professores; em segundo lugar, analisar as necessidades formativas desses profissionais, segundo uma concepção de formação contínua de professores que articula o processo de formação e profissionalização dos docentes no ambiente de trabalho e, finalmente, oferecer indicadores para a planificação de futuros projetos de formação contínua. Para alcançar esses objetivos, desenvolvemos esta pesquisa de caráter quanti-qualitativo, cujos procedimentos metodológicos foram o estudo bibliográfico e a aplicação de um questionário para setenta e dois professores. Os principais referenciais teóricos para a elaboração desta pesquisa foram: Tedesco e Singer que discutem o sentido da educação escolar na atualidade; Pérez Gómez, Tardif e Lessard e Roldão que abordam as características específicas da função docente; Imbernón que trata da formação de professores enquanto desenvolvimento profissional e Rodrigues e Esteves que apresentam um aporte teórico sobre a área destinada à análise das necessidades formativas | YAMASHIRO, Carla Regina Calone. <b>Necessidades formativas dos professores do ciclo I do ensino fundamental de Presidente Prudente - SP</b> . 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2008. |



|                                   |                                                                                                                                                              |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
|-----------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                   |                                                                                                                                                              | dos professores. Concluímos que a formação de professores deve auxiliar no esclarecimento da função docente a partir das características artística, reflexiva, interativa e compósita da docência e que a análise de necessidades formativas dos professores é um recurso capaz de contribuir para o planejamento de projetos de formação contínua de professores mais apropriados à construção da identidade crítica e reflexiva do docente. Para tanto, as ações de formação contínua de professores devem ajustar-se às necessidades formativas docentes e inserir-se nos seus contextos profissionais, de modo a contribuir, concomitantemente, para a sua profissionalidade e a sua formação. A pesquisa possibilitou a elaboração de indicadores de necessidades formativas dos professores pesquisados.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
| ASTORI, Fernanda Bindaco da Silva | Os sentidos das experiências compartilhadas pelas professoras em processos de formação continuada na rede municipal de ensino de Marilândia - Espírito Santo | Investiga as relações entre a formação continuada de professores e as práticas de partilha das experiências construídas na atuação docente nos AIEF, numa escola da Rede Municipal de Educação de Marilândia/ES. Questiona, com base nas narrativas de cinco professoras, como a experiência compartilhada nos processos de formação continuada de professores dos AIEF na Rede Municipal de Educação de Marilândia/ES é vivida e percebida por elas e quais sentidos são produzidos sobre a formação continuada. Pressupõe a perspectiva de uma formação continuada em processo, ao longo da vida, desenvolvida em redes coletivas de trabalho e partilha de experiências no cotidiano escolar e na vida das professoras. Em face dessa complexidade, a pesquisa de caráter qualitativo e abordagem metodológica ancorada na pesquisa narrativa (auto)biográfica tem, como procedimentos de investigação, as entrevistas biográficas direcionadas para a construção de narrativas orais e escritas, a observação participante dos sujeitos da pesquisa em momentos formativos instituídos, a análise de documentos da SMED de Marilândia/ES e da escola e a aplicação de questionário para composição de dados acerca do perfil dos sujeitos da pesquisa. A definição do caminho metodológico deste estudo teve inspiração em Benjamin e Larrosa e, no campo da formação de professores, sustentação nos referenciais de Nóvoa, Souza, Freire e Giroux. Os resultados apontam uma variedade de sentidos sobre a formação continuada de professores, desde formas mais institucionalizadas até iniciativas menos formais, vividas por meio da partilha de experiências e de processos (auto)formativos, que contribuem para o desenvolvimento pessoal e profissional do professor e organizacional da escola, de modo mais aproximado do trabalho pedagógico na unidade escolar e na sala de aula. Aponta a necessidade da valorização das experiências dos professores e do investimento no estudo das práticas. Considera a existência, | ASTORI, Fernanda Bindaco da Silva. <b>Os sentidos das experiências compartilhadas pelas professoras em processos de formação continuada na rede municipal de ensino de Marilândia - Espírito Santo.</b> 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014. |

|                             |                                                                                                                                                   |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
|-----------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                             |                                                                                                                                                   | entre os professores, de uma responsividade compartilhada sobre a formação do outro, compondo um coletivo instituinte na escola. Assinala a potencialidade da pesquisa narrativa (auto)biográfica como opção metodológica que possibilita o entrecruzamento dos movimentos investigativos e formativos.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
| RONCO, Carla Helena Bettini | Pesquisa-formação com professoras dos anos iniciais do ensino fundamental: narrativas de experiências formativas e o desenvolvimento profissional | O presente trabalho objetivou desenvolver um processo reflexivo sobre as experiências de formação continuada de professores, vivenciadas ao longo da sua trajetória profissional. Os objetivos específicos foram: evocar, por meio de narrativas, os marcos profissionais significativos dos professores; compartilhar suas experiências formativas e identificar, a partir delas, indícios de um processo formativo que contribuísse com seu desenvolvimento profissional. Na construção do trabalho, dentro de uma abordagem qualitativa, optou-se pela pesquisa-formação com o uso de narrativas. O quadro teórico está fundamentado nos seguintes conceitos: formação inicial e continuada e desenvolvimento profissional, de Canário, Imbernón e Nóvoa; pesquisa narrativa, de Clandinin, Connelly e Delory-Momberger; pesquisa-formação, de Josso; e histórias de vida, de Delory-Momberger, Josso, Passeggi e Nóvoa. A produção dos dados foi realizada por meio do grupo reflexivo, como proposto por Passeggi, e contou com cinco encontros, em que foram produzidas narrativas escritas e orais e mandalas a respeito das histórias de vida de quatro professoras dos AIEF, que atuam em uma escola pertencente à rede particular de ensino, na cidade de São Paulo. A análise dos dados foi feita utilizando a proposta de leitura em três tempos de Souza (2004, 2014). Nesse processo, foram identificadas três Unidades de Análise Temática (UAT): Vínculo, Formação e Prática. Sobre os vínculos observou-se que a relação com a família, equipe de trabalho e com os alunos protagonizam experiências significativas no percurso das professoras, contribuindo com a constituição profissional de cada uma. A respeito da UAT Formação, observou-se que as formações ganham maior ou menor importância como experiência formativa, na medida em que têm reflexos na prática docente. As professoras reconhecem que a formação vivenciada no ambiente escolar revela a cultura da escola e é parte constitutiva de suas identidades profissionais, mas sentem falta das formações que, a curto prazo, ajudam-nas a enfrentar o dia a dia da sala de aula. Na análise da UAT Prática, observou-se a importância do protagonismo do professor na prática docente e da reflexão sobre a prática que propicia o aumento de seu saber profissional para lidar com novas situações. Como resultado constatou-se que, para as professoras participantes dessa pesquisa as experiências vivenciadas no | RONCO, Carla Helena Bettini. <b>Pesquisa-formação com professoras dos anos iniciais do ensino fundamental:</b> narrativas de experiências formativas e o desenvolvimento profissional. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação: Formação de Formadores) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Formação de Formadores, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019. |

|                            |                                                                                                    |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
|----------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                            |                                                                                                    | ambiente escolar, que contribuem com seu desenvolvimento profissional, são aquelas que observam os seguintes princípios norteadores: o trabalho colaborativo, a partilha dos saberes, o diálogo entre os pares, a reflexão sobre a prática, o protagonismo do professor, o respeito e a ética profissional. Outro resultado observado foi que a potência da formação continuada depende também da busca por uma autonomia em suas formações.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
| SENSATO, Marisa Garbellini | Contribuições do projeto especial de ação para a formação de professores do ciclo de alfabetização | Esta pesquisa tem por objetivo investigar a formação permanente de professores do Ciclo de Alfabetização, proposta no Projeto Especial de Ação (PEA) de uma escola da Rede Municipal de Educação de São Paulo/SP. Na legislação pertinente, a formação de professores em serviço está vinculada à construção do Projeto Político Pedagógico das escolas e visa à melhoria da qualidade da educação, considerando a realidade da escola e do entorno. O foco principal desse trabalho é a análise do processo de formação em contexto e suas contribuições na mudança das práticas realizadas pelas professoras do Ciclo de Alfabetização, que compreende os três primeiros anos e atende a faixa etária entre seis a oito anos. Para o desenvolvimento do trabalho, optamos por um enfoque qualitativo, utilizando como procedimentos metodológicos a análise documental, entrevista semiestruturada com a coordenadora pedagógica e grupos de discussão com as professoras. O cenário é composto por uma EMEF da região sudeste de São Paulo. Os participantes da pesquisa são oito professoras alfabetizadoras com mais de cinco anos de experiência, titulares de cargo efetivo de Professor de Educação Infantil e Ensino Fundamental I com provimento por concurso público de provas e de títulos, com lotação na escola há cinco anos, pelo menos, também foi sujeito da pesquisa, a coordenadora pedagógica da escola. O contexto em que a escola está inserida é um bairro que apresenta contrastes socioeconômicos, compreendendo três áreas de conjuntos de habitações populares e moradias de classe média. O material empírico coletado foi analisado a partir dos referenciais teóricos do campo teórico da formação continuada de professores. A análise dos dados evidenciou que o PEA apresenta-se como um espaço potente para a formação de professores do Ciclo de Alfabetização, favorecendo o trabalho coletivo, garantindo tempo e espaço para estudo, discussões, troca de experiências e a constituição de um grupo. O papel da coordenadora pedagógica é de grande importância para as ações formativas, de apoio, orientação e acompanhamento do grupo de professoras na escola. Os dados apontaram ainda a necessidade de fortalecimento dos fundamentos teóricos e de aprofundamento dos estudos indicados no material bibliográfico disponível na escola. As constatações da | SENSATO, Marisa Garbellini. <b>Contribuições do projeto especial de ação para a formação de professores do ciclo de alfabetização.</b> 2017. Dissertação (Mestrado em Educação: Formação de Formadores) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Formação de Formadores, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017. |

|                             |                                                                                      |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |                                                                                                                                                                                                                                                                           |
|-----------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                             |                                                                                      | pesquisa forneceram subsídios para a proposição de um plano de formação colaborativo para ser desenvolvido no PEA.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |                                                                                                                                                                                                                                                                           |
| HEPP, Izabel Cristina Uaska | A formação continuada na escola: treinar para reproduzir ou formar para transformar? | <p>A presente Dissertação de Mestrado insere-se na Linha de pesquisa Políticas Públicas e Práticas Educativas do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria UFSM. Este estudo nasceu da vivência como profissional da educação na Rede Municipal de Educação de Santa Maria/RS tendo como base analisar condições para superar práticas autoritárias da escola. Tendo como tema central a Formação Continuada na escola, o objetivo que direcionou a busca investigativa consiste em analisar propostas de formação continuada para professores do Ensino Fundamental em escolas da Rede Municipal de Educação de Santa Maria/RS com a finalidade de verificar qual a perspectiva de cidadão e de profissional que está sendo proposto. Partindo desse objetivo, buscou-se verificar, nas propostas das escolas e nas palavras dos sujeitos, indicações voltadas para a formação do professor como intelectual orgânico, seguindo uma perspectiva gramsciana com vistas à superação da alienação e da escola como instituição isolada e supostamente neutra no contexto de dominação capitalista. Esta ideia, parte do princípio de que todo professor é um intelectual, porém, a serviço dos interesses dominantes. A reversão deste processo requer um profissional politicamente comprometido com a transformação dos sujeitos, da escola e, consequentemente, da sociedade. Para a realização da pesquisa foram utilizados os preceitos da pesquisa qualitativa, através da análise documental e questionários. A análise dos dados foi realizada com o auxílio da estratégia metodológica da Análise de Conteúdo na visão de Laurence Bardin (1977). Os resultados desta análise nos mostrou que a formação continuada de professores nas escolas pesquisadas contribui muito pouco para a formação do professor como intelectual orgânico numa perspectiva contra-hegemônica aos interesses dominantes, pois documentos e sujeitos, embora utilizem um discurso democrático, ainda não fazem uso de sua autonomia para construir coletivamente um plano de formação que avance sobre o senso comum, o que tem permeado propostas descontextualizadas, descontínuas e despolitizadas. Desta forma, a escola, através de planos de educação continuada, evidencia concepções e modelos que formam o professor distante da perspectiva de fazer da escola uma instituição a serviço dos interesses sociais, reproduzindo valores da hegemonia dominante e, portanto, tornando a formação continuada na escola, apenas uma atividade para cumprir obrigações burocráticas, sem que estas interfiram no status quo da escola que temos.</p> | <p>HEPP, Izabel Cristina Uaska. <b>A formação continuada na escola:</b> treinar para reproduzir ou formar para transformar? 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2008.</p> |

|                                |                                                                                                                                                                  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
|--------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| BRANCO, Ana Cássia Castelo     | Formação continuada e os saberes experienciais de professores das escolas municipais de São Luís: implicações teórico-práticas                                   | Reflexão sobre as questões relativas à formação de professores e algumas de suas especificidades como perspectiva desta dissertação. O texto é resultante de uma pesquisa sobre a Formação Continuada e os Saberes Experienciais de Professores numa Unidade de Educação Básica Municipal de São Luís e suas implicações teórico-práticas. Trata-se de um estudo de caso, portanto, no âmbito desta pesquisa que se propôs estudar a repercussão do mencionado processo formativo, desenvolvido no recinto escolar, na prática docente. O percurso investigativo respaldou-se nos aspectos legais referentes à educação e nas contribuições teóricas dos expoentes Althusser (1999); Bourdieu (1983); Gramsci (1991); Forquim (1995) e outros. O foco de estudo centrou-se nos professores, gestores e coordenadores pedagógicos que desenvolvem suas funções no Ensino Fundamental, considerando que todos participam das atividades vinculadas ao Programa São Luís te Quero Lendo e Escrevendo, desenvolvido pela SMED, o qual tem como um dos segmentos a formação continuada de professores. Além da análise documental, da pesquisa bibliográfica, aplicou-se o questionário, desenvolveu-se a entrevista semiestruturada bem como as observações feitas, com vistas à coleta das informações. A partir das interpretações dos depoimentos dos representantes da escola, campo de estudo, contemplam-se aspectos pertinentes à ocorrência da formação continuada, na escola e sua significância à docência. | BRANCO, Ana Cássia Castelo. <b>Formação continuada e os saberes experienciais de professores das escolas municipais de São Luís: implicações teórico-práticas.</b> 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2008.                                                        |
| TURATTI, Maria Renata Campanha | A reflexão sobre a prática docente como fundamento para o desenvolvimento profissional: o caso da escola de educadores sob o olhar das professoras participantes | Nos últimos anos, a formação de professores tem ocupado lugar de destaque nas reformas educacionais. A Resolução do CNE 2/2015 traz, em suas diretrizes, o entendimento de que a formação continuada deve ter, como principal finalidade, a reflexão sobre a prática educacional do profissional docente. Esta aspiração tem motivado um movimento de profissionalização do magistério, assumido como caminho para o desenvolvimento de um professor com uma postura profissional de construção do conhecimento. Esta perspectiva requer que a formação continuada de professores empregue dispositivos formativos específicos que estabeleçam relações mais estreitas com a prática dos docentes no campo profissional. Sob tais considerações, a pesquisa buscou compreender como ocorrem os processos de desenvolvimento profissional de professores, atuantes na Educação Básica, em um curso de extensão universitária. Assim, a pesquisa teve como objetivo investigar os processos de desenvolvimento profissional no trabalho de professores da Educação Infantil e Ensino Fundamental I, tendo como perspectiva a reflexão como elemento estruturante da formação continuada, bem como identificar os elementos provenientes da formação continuada que favorecem o exercício profissional do professor e analisar o que os                                                                                                                                                                              | TURATTI, Maria Renata Campanha. <b>A reflexão sobre a prática docente como fundamento para o desenvolvimento profissional: o caso da escola de educadores sob o olhar das professoras participantes.</b> 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018. |

|                                  |                                                                                                              |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |                                                                                                                                                                                                                    |
|----------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                  |                                                                                                              | <p>professores compreendem sobre o processo de reflexão sobre a prática. A pesquisa de caráter qualitativo, do tipo estudo de caso intrínseco, analisou um curso de extensão universitária que se inscreve dentro de um projeto que acontece há quatorze anos na Unesp de Rio Claro/SP, denominado Escola de Educadores. Teve como instrumentos de coleta de dados a observação do curso, análise documental referente ao projeto do curso do ano de 2017 e demais documentos relativos à constituição e percurso do Projeto Escola de Educadores, produções realizadas pelas participantes da pesquisa, questionário e entrevista semiestruturada com as participantes da pesquisa: sete professoras atuantes entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental I de escolas do município de Rio Claro/SP. Com a base teórica de autores como Marcelo Garcia, Maurice Tardif, Antônio Nóvoa, Isabel Alarcão e Paulo Freire, e a partir dos relatos das professoras participantes da pesquisa, o estudo evidenciou que, embora haja uma proletarianização dos professores devido à falta de tempo para realizarem formações continuadas, houve um esforço dos professores em participarem do curso pesquisado, o que demonstrou um maior compromisso com a própria formação. De modo que, a partir da participação no curso Escola de Educadores, compreendemos que o compartilhamento de ideias com os pares, a busca pela associação entre teoria e prática, a postura de investigação por meio do trabalho com projetos, o uso de novas ferramentas digitais e a criação de estratégias a fim de auxiliar a rotina escolar foram alguns dos elementos provenientes da formação continuada que proporcionaram a reflexão da prática aos professores e favoreceram o seu exercício e desenvolvimento profissional. A parceria entre a universidade e a escola, que valoriza os saberes dos professores, foi um dos aspectos importantes do curso pesquisado. A experiência em questão pode oferecer caminhos profícuos para a formação de professores, pois tem em sua base o exercício da reflexão e análise da prática docente, o diálogo coletivo, a ressignificação profissional, a valorização dos saberes da prática e do protagonismo no processo formativo, a mudança de postura profissional e a valorização da autonomia docente pedagógica.</p> |                                                                                                                                                                                                                    |
| DUARTE, Joaquina Roger Gonçalves | Formação continuada de rede: <i>um estudo de caso da formação de professores no município de Lagoa Santa</i> | <p>Esta pesquisa situa-se no campo da formação continuada de professores, que tem se constituído em objeto de pesquisa e desenvolvimento de políticas públicas na área educacional, com vistas à melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem. Cursos de formação continuada têm sido organizados com metodologias e estruturas diversas, sendo a mais difundida atualmente a formação continuada em rede, que se caracteriza como a integração entre as esferas públicas União, estados e municípios e as universidades promotoras</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               | <p>DUARTE, Joaquina Roger Gonçalves. <b>Formação continuada de rede: um estudo de caso da formação de professores no município de Lagoa Santa.</b> 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-</p> |

|                                            |                                                                                                               |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
|--------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                            |                                                                                                               | <p>da formação, que organizam o material e formam professores-tutores encarregados de repassar a formação aos professores no âmbito de estados e municípios. Outra estratégia, também objeto deste estudo, é a formação de rede, que se caracteriza pela organização da formação na e pela própria rede de ensino, com a participação de todos os professores, centralizando-se as discussões nas demandas por eles apresentadas para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, e prosseguindo de forma contínua, sem definição de prazo para o término da formação. O objetivo desta pesquisa consistiu em analisar os efeitos de uma participação em formação continuada de rede, com foco na alfabetização e no letramento, sobre a prática profissional dos professores que atuam na EI (Infantil I e II) e nos AIEF, em uma Rede Municipal de Educação. Para tanto, utilizou-se, como metodologia a pesquisa quantitativa e qualitativa, através dos seguintes procedimentos: questionário e observação dos seminários desenvolvidos ao longo da formação. Os principais resultados da pesquisa são: a formação continuada de rede, tal como desenvolvida na rede de ensino estudada, teve reflexos positivos na prática docente e na construção de saberes sobre os processos de aprendizagem referentes à aquisição da língua escrita; a formação promoveu mudanças na cultura da escola, mobilizou todos os professores da rede de ensino e foi por eles apropriada como sendo inerente à sua função e ao seu desenvolvimento profissional. A pesquisa suscita questões que precisam ser investigadas, tais como a identificação das estratégias utilizadas na formação de rede estudada, que considerava os saberes constitutivos da experiência e o cotidiano da prática em sala de aula, na interação entre professor e aluno, e os (re)significava à luz de teorias científicas.</p> | <p>Graduação em Educação: Educação e Linguagem, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.</p>                                                                                                                                                                                        |
| <p>ELEUTÉRIO, Paula Francimar da Silva</p> | <p>O planejamento da prática pedagógica do professor alfabetizador: marcas da formação continuada (PNAIC)</p> | <p>O presente trabalho objetiva analisar repercussões da formação continuada desenvolvida no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), na prática pedagógica — com foco no planejamento — de Professores Alfabetizadores que atuam nos três primeiros anos do Ensino Fundamental e participaram, como cursistas, do referido programa. Instituído pela Portaria nº. 867/MEC, de 04/07/2012, o PNAIC consiste em uma política desenvolvida pelo MEC, em parceria com os governos do Distrito Federal, de estados e municípios entre 2013 a 2015, com vistas à alfabetização de crianças até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do Ensino Fundamental, o qual envolve, entre outros programas, a formação continuada de professores que atuam no Ciclo de Alfabetização. O percurso metodológico referendou-se nos princípios do Paradigma Qualitativo de Pesquisa, articulados às proposições da abordagem histórico-cultural de L. S. Vygotsky para a investigação dos</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  | <p>ELEUTÉRIO, Paula Francimar da Silva. <b>O planejamento da prática pedagógica do professor alfabetizador:</b> marcas da formação continuada (PNAIC). 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016.</p> |



|  |  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |  |
|--|--|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|
|  |  | <p>processos humanos, e do dialogismo de M. Bakhtin, pertinente à pesquisa em Ciências Humanas. Tendo como lócus uma escola da rede pública da rede estadual, o estudo envolveu, como sujeitos participantes, duas Professoras que participaram da formação do PNAIC e atuam em turmas do 1º e 3º anos, respectivamente, a Coordenadora Pedagógica da escola citada e duas Orientadoras de Estudo, responsáveis, no âmbito do programa, por ministrar a formação junto aos Professores participantes da pesquisa. Os dados empíricos foram construídos mediante a realização de observações do tipo não participativo dos encontros/momentos de planejamento e/ou discussão da prática pedagógica na escola; de atividades realizadas em sala de aula bem como por meio de aplicação de questionários, entrevistas do tipo semiestruturada — individuais e coletivas, análise dos registros do planejamento das professoras e documentos do PNAIC — Cadernos de Formação. O percurso investigativo envolveu três eixos de discussão: a formação docente, em especial a formação continuada, o processo de alfabetização e o planejamento como parte da prática pedagógica e objeto de conhecimento em programas de formação. Compreendendo que o planejamento não se esgota na tomada de decisões e na elaboração de planos, mas como parte do processo de reflexão-ação-reflexão, buscamos encontrar marcas da formação continuada do PNAIC nos discursos das professoras, em registros-documentos dessa ação, assim como através das atividades realizadas em sala de aula, referentes às suas práticas. Diante de tais investigações, emergiram ações que por sua vez são relevantes na proposta de formação do PNAIC a saber, realização de diagnóstico permanente das crianças; consideração dos “Direitos de Aprendizagem de Língua Portuguesa” propostos como objetivos-conteúdos de ensino-aprendizagem na alfabetização; produção e utilização de recursos didáticos; desenvolvimento de modalidades organizativas — atividade permanente, projeto didático e sequência didática. A análise dos dados construídos possibilitou identificar marcas (indícios de repercussão) da formação desenvolvida no PNAIC nas práticas das professoras, envolvendo aspectos da organização/planejamento do trabalho pedagógico desenvolvido na escola, onde se destacam, além de serem evidenciadas ações relacionadas, introdução de rotinas e espaços na sala de aula. O estudo, mesmo reconhecendo a não linearidade entre proposições de políticas e desenvolvimento de programas de formação e práticas de professores, aponta para a necessária garantia de condições de formação continuada dos referidos docentes, como um direito que integra seu desenvolvimento profissional e valorização social.</p> |  |
|--|--|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|

|                              |                                                                                                         |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
|------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| ELTZ, Patrícia Thoma         | Formação continuada: descontinuidades e desafios na transformação da prática pedagógica dos professores | <p>O foco na “Formação Continuada de Professores na Transformação da Prática Pedagógica” centraliza a presente dissertação de mestrado, analisando suas descontinuidades e seus desafios. Procuramos caracterizar e explicitar a formação continuada, bem como analisar as relações entre a formação do professor e sua prática pedagógica, destacando a questão de se a formação continuada contribui ou não para a transformação da prática do professor. As questões que articularam todo o processo foram enunciadas da seguinte forma: Como desenvolver a formação continuada para esse professor, para esse novo tempo, para essa nova escola que está sendo desenhada pelas mudanças que se implementam? De que forma a formação continuada contribui para a transformação da prática pedagógica do professor? Quais os entraves encontrados na realização da formação continuada? O aporte teórico embasou-se em: Alarcão, Tardif, Nóvoa, Gadotti, Hargreaves entre outros. As realidades enfocadas nesta pesquisa são duas escolas municipais de Ensino Fundamental do município de Sapucaia do Sul. Esse estudo utiliza o método de análise de conteúdo para os dados coletados, através de uma abordagem qualitativa, utilizando o caderno de campo e entrevistas como instrumentos na coleta deles. A formação do professor é um processo que não se finaliza com a formação inicial; ao contrário, impõe-se como indispensável a formação continuada em que práticas profissionais se tornem a base da formação. Por isso, a formação não se conclui; cada momento abre possibilidades para novos momentos de formação, assumindo um caráter de recomeço, renovação, inovação da realidade pessoal e profissional, tornando-se a prática a mediadora da produção do conhecimento mobilizado na experiência de vida do professor e em sua identidade, construindo-se a partir de uma prática interativa e dialógica entre o individual e o coletivo. Na formação continuada, é importante que o professor reflita sobre a sua experiência profissional, a sua ação educativa, o seu mecanismo de ação, que reflita sobre os fundamentos que o levam a agir. Aprende-se a fazer fazendo, mas, também, refletindo para uma ação renovada e transformada. E nesse processo de ação-reflexão-ação se desenvolve o saber profissional. Assim, este estudo é uma tentativa de contribuição para as reflexões e os estudos sobre formação continuada na busca de uma prática pedagógica significativa e com qualidade.</p> | <p>ELTZ, Patrícia Thoma. <b>Formação continuada:</b> descontinuidades e desafios na transformação da prática pedagógica dos professores. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.</p> |
| SOUZA, Pedro José Sanches de | Professor ensina! Mas, quem ensina o professor? Relações de aprendizagem mediadas pelas tecnologias     | <p>A discussão sobre a formação de Professores sempre foi um desafio, especialmente em se tratando dos caminhos e descaminhos acerca das práticas cotidianas e, muito mais, ainda hoje, com a inserção da tecnologia dentro das salas de aula. A pesquisa investigou se o uso da tecnologia favorece a</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      | <p>SOUZA, Pedro José Sanches de. <b>Professor ensina!</b> Mas, quem ensina o professor? Relações de aprendizagem mediadas pelas</p>                                                                                                                                                           |

|                             |                                                                                                                                                        |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
|-----------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                             |                                                                                                                                                        | <p>interação professor-aluno e se isso se torna um facilitador na busca de novos conhecimentos, colaborando para a alteração da prática cotidiana. Para desenvolver tais discussões realizamos uma revisão da literatura e da legislação sobre a formação de professores no contexto brasileiro e sobre a formação de professores e as tecnologias. Elaboramos análises das ações do Governo Federal, privilegiando o contexto do Estado de São Paulo por ser o foco da nossa investigação. Para a realização da pesquisa de campo contamos com a colaboração de professores dos AIEF e do Ensino Médio de Escolas Estaduais e os responsáveis das Oficinas Pedagógicas das Diretorias de Ensino dos Municípios de Santo André e Mauá para a aplicação de um questionário e realização de entrevistas de aprofundamento. Verificamos que os esforços de implantação de projetos desenvolvidos pela rede estadual esbarram na burocracia e na descontinuidade, provocadas pela mudança de administração, onde se priorizam os interesses pessoais em detrimento dos interesses coletivos. Em contrapartida, encontramos os formadores nas Diretorias de Ensino, que precisam atender todas as questões administrativas e políticas, e, ao mesmo tempo, darem conta da formação continuada dos professores, resolvendo problemas que, muitas vezes, estão longe de suas possibilidades e verificamos também que o uso da tecnologia na atividade docente ainda não é o esperado, ou seja, estes professores não fazem uso pedagógico do computador, porém, o uso aumentou sistematicamente, mas trazê-lo para a sala de aula ainda é um desafio e reflete a forma de agir e de pensar dos professores envolvidos no processo desta pesquisa.</p> | <p>tecnologias. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2011.</p>                                                                                                                                                 |
| FRANCO, Maira Vieira Amorim | <p>Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: os discursos dos professores sobre a efetividade da formação continuada na prática pedagógica</p> | <p>Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: os discursos dos professores sobre a efetividade da formação continuada na prática pedagógica é o título da pesquisa que teve como objetivo analisar a efetividade da formação continuada do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), na prática pedagógica dos professores alfabetizadores. O Pacto é um compromisso formal assumido pelos governos Federal, do Distrito Federal, dos Estados e Municípios para assegurar a plena alfabetização de todas as crianças até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do Ensino Fundamental. Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa que, por meio do Materialismo Histórico e Dialético e, suas categorias teóricas, buscou compreender a estrutura e a dinâmica que se constitui nosso objeto de investigação. Os sujeitos da pesquisa são docentes que participaram da formação do PNAIC entre os anos de 2013 e 2016, que atuam em classes de alfabetização de três escolas públicas da cidade de Planaltina no Distrito Federal. Utilizou-se da técnica de Análise de Discurso para analisar os dados</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    | <p>FRANCO, Maira Vieira Amorim. <b>Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa:</b> os discursos dos professores sobre a efetividade da formação continuada na prática pedagógica. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2017.</p> |

|                               |                                                                                                                                                                               |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
|-------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                               |                                                                                                                                                                               | <p>gerados no campo da pesquisa, no sentido de explicitar os processos de significação dos discursos dos alfabetizadores atribuídos a prática pedagógica pós formação. Os instrumentos de Grupo Focal e o questionário semiestruturado trouxeram elementos importantes para compreender que a formação em tela teve como propósito levar o professor refletir sobre a prática pedagógica objetivando uma mudança metodológica para melhoria na aprendizagem do aluno. Entretanto, os resultados apontam que a reflexão apresentada pelos alfabetizadores proporcionou uma mudança pragmática acerca de metodologias de ensino, que visaram sanar problemas pontuais do cotidiano escolar, o que não resulta em uma compreensão a luz da epistemologia da práxis que, leva em consideração todas as nuances do trabalho docente que perpassam a valorização profissional, a carreira, condições de trabalho, salários, formação inicial e continuada, no sentido de promover transformações sociais e emancipadoras na educação. Esperamos que esta pesquisa contribua para uma discussão no campo da formação continuada de professores.</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
| SILVA, Cármen Maria França da | <p>Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: repercussões de uma política curricular nas práticas de alfabetização na rede pública de ensino no Rio Grande do Sul</p> | <p>Esta dissertação de Mestrado se insere na linha de pesquisa Políticas e Gestão da Educação Básica e Superior do Programa de Pós-graduação, Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão Educacional da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Apresenta como temáticas a política curricular, a alfabetização e a formação continuada de professores alfabetizadores. Uma análise preliminar de trabalhos publicados de 2013 a 2018 focando este tema demonstrou a existência de um número significativo de publicações sobre o Programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC e as práticas de alfabetização. Diante disso, esta dissertação objetiva investigar a repercussão da política curricular do PNAIC nas práticas de alfabetização dos professores do ciclo de alfabetização na Rede Pública de Ensino no Rio Grande do Sul. A metodologia utilizada fundamenta-se na abordagem quanti-qualitativa, empregando os pressupostos teóricos e metodológicos estudo de caso. A coleta de informações foi realizada a partir de um questionário online, utilizando a ferramenta SurveyMonkey, enviado aos professores alfabetizadores dos três primeiros anos do Ensino Fundamental que se encontram cadastrados no Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle - SIMEC. As discussões foram embasadas em legislações, documentos oficiais do MEC, Cadernos do PNAIC e autores como: Ferreiro e Teberosky (1999), Ferreiro (2013), Soares (2013, 2016), Pacheco (2003), Sacristan (2013), Antunes (2011), Leão (2011), Tardif (2014), dentre outros. A análise foi realizada a partir da</p> | <p>SILVA, Cármen Maria França da. <b>Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa:</b> repercussões de uma política curricular nas práticas de alfabetização na rede pública de ensino no Rio Grande do Sul. 2019. Dissertação (Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão Educacional), Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2019.</p> |

|                               |                                                                                              |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
|-------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                               |                                                                                              | <p>recorrência de unidades temáticas que indicaram as categorias de análise: Ser Professor alfabetizador na rede pública do Rio Grande do Sul; Formação Continuada dos professores alfabetizadores; Tessituras do currículo e as práticas alfabetizadoras. Desse modo, foi possível reconhecer a trajetória dos professores alfabetizadores, os caminhos percorridos para a construção e ressignificação de seus saberes acerca das práticas alfabetizadoras, identificando o perfil desse profissional. Compreendeu-se que a formação continuada precisa estar organizada afim de promover vivências formativas voltadas a transcender os desafios da atuação profissional no ciclo de alfabetização; há necessidade de efetivar mecanismos que favoreçam a tomada de consciência sobre a importância do protagonismo nos momentos de formação continuada; as vivências formativas permeadas pela troca de experiência, bem como a vivência lúdica favorece a relação entre teoria e prática, tanto no processo de aprendizagem das crianças, quanto no processo de ressignificação de saberes pelos professores, é necessário que a reflexão sobre a prática e na prática seja incorporada ao cotidiano escolar, considerando o tempo necessário para o amadurecimento das reflexões; e, por fim, evidencia-se que o Programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, no Rio Grande do Sul, pautou-se no diálogo e na participação, elementos fundamentais em um contexto democrático, colaborando dessa maneira com as práticas alfabetizadoras na rede pública do Rio Grande do Sul.</p> |                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
| ALMEIDA, Maria Julia de Paiva | Análise de necessidades de formação: uma prática reveladora de objetivos da formação docente | <p>Nos últimos anos, aqui no Brasil, as pesquisas na área de educação têm se voltado para o estudo de necessidades de formação, pelas práticas de análise de necessidades, para subsidiar os programas de formação continuada do professor. Esta pesquisa sobre necessidades de formação de professoras alfabetizadoras dos AIEF teve origem nas nossas discussões na academia, sobre os problemas da repetência e evasão relacionados à alfabetização na escola pública brasileira. Definimos como objetivo: conhecer necessidades de formação de professoras alfabetizadoras da Escola Municipal Odila Leite, Natal/RN, cujo foco é alfabetização nesse nível de ensino e na Educação de Jovens e Adultos. O objeto são as necessidades de formação dessas professoras. A tese é a de que a professora alfabetizadora revela/constrói necessidades de formação ao falar de sua prática, ao exercer esta prática ou mesmo ao produzir materiais didáticos que subsidiam essa prática, ou seja, ao fazer a relação teoria/prática concernente à alfabetização. A abordagem é qualitativa, segundo a qual o ambiente natural é a fonte da coleta de dados; o processo de construção do conhecimento é o foco de interesse e aos</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     | <p>ALMEIDA, Maria Julia de Paiva. <b>Análise de necessidades de formação:</b> uma prática reveladora de objetivos da formação docente. 2014. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2014.</p> |

|                                                              |                                                                                   |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
|--------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                                              |                                                                                   | <p>significados construídos pelos sujeitos é atribuída fundamental importância. Compreendemos que necessidade é um fenômeno subjetivo, socialmente construído, e que a análise de necessidades permite a revelação de objetivos de formação. Usamos o estudo de caso como estratégia metodológica que permite: estudar uma entidade bem definida, [...] como uma instituição escolar; a compreensão global do fenômeno de interesse; descobrir o que há de mais essencial e característico no objeto. Contamos com 17 professoras, das quais 3 tiveram suas práticas pedagógicas observadas. Observamos o cotidiano escolar, analisamos os principais documentos e roteiros de aula e entrevistamos as 17 professoras. Triangulamos os dados obtidos pelas observações do cotidiano, pelas observações da prática das três professoras e pelas análises dos documentos, em seguida, triangulamos esses dados com os dados da análise das entrevistas das 17 professoras. Tais procedimentos revelam necessidades de formação dessas professoras, como de: estudar o desenvolvimento cognitivo da criança; revisar os conceitos de alfabetização e letramento; revisar fundamentos da psicogênese da língua escrita; refletir sobre as práticas de leitura e literatura; refletir sobre a prática de planejamento diário; refletir sobre as condições materiais da escola e sobre a relação família/escola. Concluímos que pesquisas dessa natureza contribuem para orientação de programas de formação do professor.</p> |                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
| <p>MORAIS, Martha Christina Ferreira Zimmermann Bueno de</p> | <p>Os caminhos da formação continuada na rede municipal de ensino de Curitiba</p> | <p>A formação continuada do docente, tema deste trabalho, se apresenta como uma das condições para que o processo de ensino-aprendizagem amplie as possibilidades de apropriação, tanto do aluno quanto do professor, do conhecimento científico mais avançado produzido pela humanidade. No caso do professor, esta apropriação significa, ainda, redimensionar este conhecimento de forma que se transforme em saber escolar, com a seleção das melhores estratégias de ensino de acordo com as características de seus alunos. A proposta deste estudo é investigar como o processo de formação continuada do professor, utilizado como estratégia de formação profissional, foi se caracterizando na Rede Municipal de Educação de Curitiba, a partir da análise dos cursos ofertados entre 1980 e 2007 para os professores que atuam no Ensino Fundamental, enfocando as tendências que fundamentam a capacitação docente, analisando-as sob a perspectiva do trabalho como práxis humana. Os cursos de formação foram escolhidos para esta investigação porque são programas que foram utilizados como estratégias de formação continuada ao longo dos 28 anos pesquisados. A pesquisa foi norteada pelas hipóteses de que os caminhos da formação continuada na RME de Curitiba começam a delinear-se a partir de 1980, apresentando tendências múltiplas</p>                                                                                                                                                     | <p>MORAIS, Martha Christina Ferreira Zimmermann Bueno de. <b>Os caminhos da formação continuada na rede municipal de ensino de Curitiba</b>. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009.</p> |

|                         |                                                                                                                 |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
|-------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                         |                                                                                                                 | que, gradativamente, assumem a perspectiva da formação do professor prático-reflexivo e de que sua política de formação continuada é pautada pela ausência de uma diretriz teórico-metodológica. Além da pesquisa bibliográfica e documental foram realizadas entrevistas com profissionais da educação que, em algum momento, atuaram como organizadores dos cursos de formação ou como pedagogos em escolas municipais sendo, portanto, responsáveis pela formação do professor no ambiente escolar. A pesquisa demonstrou que, a formação continuada na RME de Curitiba, sempre esteve marcada pela tendência ao desenvolvimento de uma técnica de trabalho, muito mais do que a discussão sobre ela. A hipótese de que a formação continuada na RME apresenta múltiplas tendências se confirmou. No entanto, a ênfase na formação do professor prático-reflexivo não se comprovou, sendo que se averigua uma tendência de retorno ao treinamento, com propostas de oficinas e elaboração de manuais para os professores. A ausência de um programa de formação continuada que oriente o trabalho docente sob a perspectiva de uma diretriz teórico-metodológica foi constatada nas propostas dos cursos de formação quando se observa, a partir de 1991, a participação de profissionais de diferentes tendências como docentes dos cursos.                                                                                                                                                    |                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
| BERSCH, Maria Elisabete | Formação continuada de professores: gamificação em espaços de convivência e aprendizagem híbridos e multimodais | A presente tese tem como problema investigar como a configuração de Espaços de Convivências e Aprendizagem Híbridos e Multimodais pode contribuir para a formação continuada de professores, aproximando universidade e escolas, tendo em vista a promoção de novos saberes docentes e práticas pedagógicas gamificadas. Como objetivo, buscou-se conhecer como a configuração de Espaços de Convivências e Aprendizagem Híbridos e Multimodais pode contribuir para a formação continuada de professores na constituição de novos saberes docentes, fomentando práticas pedagógicas alicerçadas em projetos de aprendizagem gamificados. Com abordagem qualitativa, do tipo exploratória e descritiva, a pesquisa caracterizou-se pelo desenvolvimento de um processo de formação continuada, na perspectiva da configuração de Espaços de Convivência e Aprendizagem Híbridos e Multimodais, da qual participaram 81 professores da rede pública de três municípios do RS, durante o período de 20 meses, totalizando cerca de 166 horas de formação. A metodologia da pesquisa foi inspirada no método cartográfico de pesquisa-intervenção, investigado no Brasil por Kastrup e Escóssia (2009) e Passos, Kastrup e Tedesco (2014). Para o cultivo de dados foram utilizadas gravações dos encontros presenciais físicos da formação, registros das interações dos professores nos espaços digitais da formação, relatos e registros das práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas em que | BERSCH, Maria Elisabete. <b>Formação continuada de professores:</b> gamificação em espaços de convivência e aprendizagem híbridos e multimodais. 2019. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2019. |



|                                 |                                                                                                                   |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
|---------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                 |                                                                                                                   | estes docentes atuavam. A análise dos dados foi apoiada nos movimentos da atenção propostos pelo método cartográfico (rastreo, toque, pouso e reconhecimento atento), ocorrendo ao longo de todo o processo. Dessa forma, além de subsidiar a elaboração deste texto, a análise dos dados, realizada durante todo o percurso da pesquisa, forneceu pistas para a constante reconfiguração do processo de formação continuada. As discussões teóricas que perpassaram a análise dos dados fundamentaram-se em autores que investigam a sociedade contemporânea a educação, a docência e a formação de professores, os games e a gamificação na educação. Os resultados indicam que a formação docente, na perspectiva da configuração de Espaços de Convivência e Aprendizagem Híbridos e Multimodais, precisa ser compreendida a partir de processos formativos continuados, no qual os diferentes participantes se legitimem como coformadores e coaprendentes. O hibridismo e a multimodalidade, compreendendo os engendramentos que se estabelecem entre tecnologias, espaços, metodologias, a formalidade e a não-formalidade, e as diferentes modalidades educacionais, possibilitaram ampliar os espaços formativos e a aproximação dos diferentes atores, na promoção de saberes sobre a docência, contribuindo para desencadear mudanças nas práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas.                                       |                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
| CHAIGAR, Vânia<br>Alves Martins | Com quantos nós se faz um ReDe? Um estudo sobre formação de professores/as no chão de escolas públicas pelotenses | A investigação foi realizada na cidade de Pelotas, RS, em três escolas públicas da Rede Municipal de Educação que, durante um período de três anos, entre 2000 e 2002, deram vida ao projeto ReDE - Repensar a Docência em Exercício. O Projeto destinado à formação (continuada) de professores/as buscou aproximar diferentes escolas, mediante encontros organizados sob a forma de relatos de experiências, complementados por oficinas e palestras. Esses encontros, que ocorriam uma vez ao ano, refletiam processos formativos desenvolvidos pelas respectivas escolas em seus contextos educativos. A pesquisa teve como referência principal entrevistas com onze docentes que participaram do ReDE e possuiu dois objetivos principais: o primeiro, registrar a experiência formativa promovida por escolas públicas, dando visibilidade à produção escolar, sobretudo, a resultante do trabalho coletivo e seus atores; o segundo destinou-se a refletir os significados do ReDE e prováveis desdobramentos na constituição de docências em cada escola. A metodologia investiu no diálogo com colegas professores/as e do percurso de suas memórias, cruzadas com as da investigadora e registros documentais, surgiram os Nós que teceram esta tese. Neste sentido, o caráter biográfico da investigação e da produção de conhecimento, foi plenamente assumido, assim como a busca por epistemologias emancipatórias, vistas | CHAIGAR, Vânia Alves Martins. <b>Com quantos nós se faz um ReDe?</b> Um estudo sobre formação de professores/as no chão de escolas públicas pelotenses. 2008. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2008. |

|                     |                                                                                                         |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |                                                                                                                                                                                                                                                                              |
|---------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                     |                                                                                                         | através de olhares do Sul. O processo ReDE foi influenciado pelo contexto histórico, tanto externo quanto interno às escolas. Nas instituições pesquisadas, Projetos Políticos Pedagógicos ganhavam vida e ações de suas equipes diretivas no sentido de valorizar o trabalho coletivo, por sua vez, produziram as condições para a interlocução interescolar. Dessa interlocução, destacaram-se a valorização e alteração de fazeres pedagógicos dos/as professores/as, o reconhecimento e a valorização de conhecimentos produzidos pela escola, a produção de uma memória afetiva e identitária entre colegas, as desmistificações de representações sobre as escolas parceiras, o contágio pela troca e o convívio, o enfrentamento de novos desafios e a mudança de paradigmas, tanto no que tange às práticas pedagógicas, quanto à concepção de formação realizada nas escolas. O ReDE, definido por um de seus sujeitos-atores como “uma obra inacabada”, apontou ser possível experimentar autonomias, arriscar autorias, fortalecer subjetividades, como parte de exercícios emancipatórios, realizados através de processos formativos, no chão de escolas públicas pelotenses.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |                                                                                                                                                                                                                                                                              |
| GAI, Neli Aparecida | Formação continuada a partir do “chão da escola”: possibilidades e tensões de um processo participativo | A tese apresenta a análise da experiência de formação continuada vivenciada por alfabetizadoras a partir da proposta de Educação Popular na Rede Municipal de Educação de Chapecó/SC (1997-2004). Na articulação entre os Estudos em Educação Popular e os Estudos sobre Alfabetização e Formação Continuada de Professores, buscou-se compreender os processos de formação continuada a partir da proposta de Educação Popular, analisando-se as possibilidades e os tensionamentos apontados por um grupo de alfabetizadoras. A abordagem metodológica adotada para a realização deste estudo é de inspiração etnográfica, sendo consultados registros da Secretaria de Educação, tais como Revista de Educação Popular, Projeto Político-Pedagógico e documentos produzidos no âmbito da formação continuada, como o Caderno de Área. Além disso, aplicou-se questionário com cinco alfabetizadoras que participaram da formação continuada naquele período. Para a análise do material, fez-se uso das ferramentas conceituais oriundas dos estudos freireanos: participação, emancipação e diferença. Com esses encaminhamentos teórico-metodológicos, defende-se a tese de que um processo de formação continuada com base na participação e no trabalho coletivo, tendo a Educação Popular como orientadora, não basta para dar acesso aos conhecimentos específicos da alfabetização. É preciso que tanto a universidade quanto a escola e ou outras agências responsáveis pela formação, como, no caso analisado, a Secretaria de Educação, desenvolvam práticas formativas com acesso aos conhecimentos específicos da | GAI, Neli Aparecida. <b>Formação continuada a partir do “chão da escola”</b> : possibilidades e tensões de um processo participativo. 2015. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2015. |

|                 |          |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
|-----------------|----------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                 |          | alfabetização e à dimensão política e social dos conhecimentos. Por fim, são discutidas as relações entre a proposta analisada e as políticas educacionais curriculares que a desencadearam, no intuito de caracterizar avanços e dificuldades observados e as condições necessárias para que sua implementação se desse de forma coerente, contribuindo efetivamente para a construção de uma comunidade escolar autônoma, comprometida com a transformação da realidade sociocultural em que estava inserida.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
| GIRON, Rossetto | Graziela | <p>A política educacional em Caxias do Sul no governo da administração popular e a formação continuada de professores (1997-2004)</p> <p>O presente trabalho se propõe a analisar a política educacional adotada pelo governo da Administração Popular (1997-2004), no município de Caxias do Sul, com relação à formação continuada de professores, e a sua implementação. Nesse sentido, procurou-se verificar quais foram as ações, os avanços e os limites dessa proposta política, utilizando-se como suporte de investigação, a análise da documentação relativa à política educacional defendida por essa administração, bem como o depoimento de alguns professores e gestores vinculados a duas escolas municipais, acrescido do relato das secretárias de Educação que atuaram nesse governo. A metodologia utilizada para a realização deste trabalho pautou-se nos pressupostos teóricos da dialética, em que se pretendeu analisar os fenômenos envolvidos no projeto de pesquisa, dentro de um contexto histórico, levando-se em conta os elementos contraditórios que fizeram parte dessa realidade. Dentro da perspectiva exposta e no sentido de dar conta do tema proposto, o trabalho foi estruturado em cinco capítulos que discorrem sobre os seguintes enfoques: relação existente entre políticas públicas, Estado neoliberal e educação; diretrizes gerais e educacionais defendidas pelo governo da Administração Popular, bem como as ações educativas desencadeadas a partir dessa proposta política; programa de formação continuada de professores implementado por essa administração. A obtenção dos dados da pesquisa de campo se deu através de uma entrevista (seguindo um roteiro semiestruturado), feita a alguns professores e gestores vinculados a duas escolas municipais, e às secretárias de Educação que atuaram naquele período. Os dados coletados na pesquisa foram sistematizados e analisados seguindo os preceitos da metodologia do Discurso do Sujeito Coletivo (DSC). A partir deste estudo, conclui-se que o governo da Administração Popular, dentro das possibilidades e dos limites impostos pelo contexto, conseguiu realizar algumas modificações significativas na educação caxiense. Entretanto, a alternância do poder, sem a preocupação em dar continuidade a propostas educacionais democráticas, e o desejo de defender interesses particulares e partidários acima dos interesses expressos pela coletividade, têm dificultado,</p> | <p>GIRON, Graziela Rossetto. <b>A política educacional em Caxias do Sul no governo da administração popular e a formação continuada de professores (1997-2004)</b>. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2007.</p> |

|                                |                                                                                                  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
|--------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                |                                                                                                  | <p>e algumas vezes até impedido, que uma educação articulada e inclusiva seja efetivada em Caxias do Sul, e em nosso país. Ficou referendada a importância de os governos: pensarem políticas públicas mais amplas e continuadas (projetos de Estado e não de governo), que estejam comprometidas com o desenvolvimento integral da nação, e não apenas com a defesa de interesses de grupos políticos que desejam fazer valer suas ideias ou, simplesmente, manter-se no poder; proporem políticas educacionais que contemplem a discussão e a participação coletiva, uma vez que, a implementação de políticas constitui-se num processo contínuo, que sofre inferências de diferentes contextos e visões de mundo, não podendo ser entendidas somente como procedimentos de produção e efetivação; considerarem o professor sujeito de criação na formulação de políticas educacionais, bem como no processo de ensino e aprendizagem.</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
| FRIPP, Leila de Fátima Haubert | Formação continuada de professores: possibilidades e perspectivas para a construção da autonomia | <p>Este trabalho tem raízes na história da minha vida. Recordando momentos marcantes na minha vida escolar, enquanto estudante e posteriormente pelo exercício da docência, procurei reviver esta trajetória reconstruindo o tempo passado, para, então poder compreender o presente e refletir sobre o futuro. Meu objetivo é que os docentes encontrem sentido no seu ofício, compreendendo a importância e a necessidade de formarem-se continuamente para a melhoria de sua prática educativa. A pesquisa está centrada numa abordagem qualitativa, e buscou compreender o que pensam os docentes acerca da formação continuada, incluindo os saberes construídos por eles, a possibilidade de autonomia e de profissionalidade. A referência fundante deste trabalho é a obra de Paulo Freire, que se faz presente em todos os capítulos do estudo. Também recorri às contribuições de Terezinha Rios, Carlos Estevão, Maria Isabel da Cunha, Antonio Novoa, Osório Marques, Maurice Tardif, José Contreras, Mariano Engueta, Carlos Brandão, Mário Mello Laurence Bardin. A investigação incluiu observações e entrevistas realizadas com cinco professoras que integram o NAD - Núcleo de Apoio Docente - URI - FW, e que são colegas da Escola em que trabalho. Da análise qualitativa das narrativas das professoras e dos registros das observações realizadas emergiram as categorias do estudo: o valor da formação continuada; características das experiências significativas de formação continuada; responsabilidade da formação continuada; espaços e tempos para que ela ocorra; formação continuada, saberes docentes e autonomia; propostas para a formação continuada. Essas categorias servirão de suporte para a análise dos dados da pesquisa. Os resultados indicam que os docentes</p> | <p>FRIPP, Leila de Fátima Haubert. <b>Formação continuada de professores:</b> possibilidades e perspectivas para a construção da autonomia. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2006.</p> |

|                   |         |                                                                                                                                                  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
|-------------------|---------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                   |         | valorizam atividades de formação continuada quando esta respeita suas trajetórias e saberes, e contribui para sua autonomia e profissionalidade. |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
| ANTICH, Veridiana | Andréia | Formação continuada: repercussões na prática docente                                                                                             | <p>A presente pesquisa se propôs a analisar as repercussões do curso de Formação Continuada desenvolvido pelo NUPE-UNISINOS na prática docente das professoras da EI, participantes do Grupo de Estudos de São Sebastião do Caí, no período de 2007 e 2008. O estudo caracterizou-se como uma pesquisa qualitativa, sendo que os principais instrumentos para levantamento de dados foram: análise de documentos, questionário (envolvendo todas as professoras do grupo de estudos), entrevistas individuais e semiestruturadas (com quatro professoras selecionadas neste grupo) e a observação. Os dados coletados foram analisados a partir de princípios da Análise de Conteúdos. O referencial teórico que iluminou as reflexões sobre a Formação Continuada de Professores e a Inovação foi fundamentalmente baseado em autores como: Freire (1996), Nóvoa (1995), Marcelo Garcia (1995,1999), Pérez Gómez (1995, 2001), Esteves (2010), Rios (2002, 2006), Cunha (1998, 2006, 2009), Cardoso (1997) e Carbonell (2002), sem detrimento de outras contribuições. A pesquisa possibilitou identificar a relevância desta proposta de formação continuada para as professoras participantes, na medida em que viabilizou um espaço de estudo e troca de conhecimentos que oportunizou às docentes, através do processo reflexivo, ressignificar saberes que resultaram em mudanças nas suas práticas docentes. O estudo também apontou que esse processo formativo contribuiu para a formação docente das participantes sendo que os saberes construídos ainda fazem sentido em suas práticas atuais que revelaram indicadores de inovação.</p> | <p>ANTICH, Andréia Veridiana. <b>Formação continuada:</b> repercussões na prática docente. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2011.</p>                                                      |
| PEDRO, Bitello    | Fabiane | Formação continuada de professoras da educação básica: produção discursiva na pesquisa acadêmica (1997-2018)                                     | <p>A presente dissertação analisa as discursividades que ancoram a produção acadêmica sobre formação continuada das professoras brasileiras da educação básica e de que modos essas discursividades constituem o que se entende como docência entre os anos de 1997 a 2018. A investigação está fundamentada nos campos dos estudos em docência, dos estudos sobre formação de professores e na perspectiva pós-estruturalista, e utiliza a pesquisa documental como procedimento metodológico para examinar o material empírico, composto seis trabalhos acadêmicos (cinco dissertações e um artigo vinculado a uma pesquisa em PPG). Para analisar a complexa trama das discursividades presentes no material empírico, foram organizadas três categorias analíticas: I - formação continuada no contexto do mercado, que está ancorada nos aspectos legais que regulam e, por vezes, burocratizam a educação brasileira, em especial o próprio contexto de formação continuada,</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               | <p>PEDRO, Fabiane Bitello. <b>Formação continuada de professoras da educação básica:</b> produção discursiva na pesquisa acadêmica (1997-2018). 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2020.</p> |

|                                    |                                                                                 |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |                                                                                                                                                                                                                                                                          |
|------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                    |                                                                                 | fazendo emergir, dentre outros sentidos, a formação articulada ao empreendedorismo de si; II - em um contexto de formação continuada ad aeternum, é possível mostrar que menos de 40% das professoras brasileiras, segundo os dados do INEP do ano de 2017, tiveram acesso a algum tipo de formação continuada, o que ressalta ainda mais a ideia de que elas devem atuar sobre si mesmas e se responsabilizar individualmente pelo seu próprio processo de formação; III - como última categoria, a autoria e a (re)criação da formação continuada nos possibilita identificar e analisar outros modos das professoras se relacionarem com os espaços formativos aos quais tem acesso e como o ethos de formação é constituído nesta caminhada.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |                                                                                                                                                                                                                                                                          |
| REIS, Marelise de Fátima Griebeler | A pesquisa em parceria universidade e escola: uma cartografia de possibilidades | Esta dissertação versa sobre a parceria Universidade e Escola e privilegia os ditos e feitos de oito sujeitos integrantes de um Grupo de Pesquisa. Tem como objetivo compreender a tessitura da pesquisa em parceria, Universidade e Escola, potencializadora da formação continuada dos sujeitos implicados. O estudo tem cunho qualitativo e é ancorado na concepção dialógica freireana e na perspectiva do pensamento complexo. Utiliza-se para coleta dos dados do diário de campo, do correio eletrônico e da entrevista semiestruturada. As dimensões analíticas centram-se nas características e paradigma da pesquisa em parceria; nos princípios orientadores dela: dialógico, recursivo e hologramático; e, nos impactos decorrentes de seu exercício, com implicações na formação dos sujeitos e em diferentes instituições onde atuam. Os autores principais que ajudam na tessitura da fundamentação teórica são Brandão (2003), Cunha (2008), Freire (1997, 2000, 2002), Morin (1996, 2005, 2007, 2008), Tardif (2000) e Triviños (2008). Observa-se que a parceria potencializa a formação dos sujeitos envolvidos no processo e repercute em mudanças no contexto onde trabalham. Isso porque, enquanto pesquisam formam e formam-se. A pesquisa em estudo tece-se numa relação coletiva dialogada crítico-reflexiva contribuindo com a construção do perfil de sujeitos atores/autores. O processo da pesquisa é eminentemente participativo e destaca-se: o compartilhar ideias, as conquistas solidárias, a responsabilidade coletiva, favorecendo, assim, o “empoderamento” e a “gentificação” dos envolvidos. Este movimento, de modo recursivo, potencializa o próprio Grupo de Pesquisa e dimensiona-se em outros contextos, num fluxo de pesquisa em rede. A lógica que sustenta esta experiência dá-se por combinações tácitas e éticas, articuladas pelos sujeitos, que ressignificam os espaços em lugares e/ou territórios de formação. A qualificação dos integrantes da pesquisa em parceria e os efeitos percebidos nas instituições envolvidas sugerem que mudar é possível. No entanto, o | REIS, Marelise de Fátima Griebeler. <b>A pesquisa em parceria universidade e escola:</b> uma cartografia de possibilidades. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2010. |

|                      |                                                                                                                         |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
|----------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                      |                                                                                                                         | desafio maior trata de ampliar as redes de pesquisa, atingir mais pessoas, aproximar Universidades das Escolas (e vice-versa), em igualdade de condições, para que se construa um novo cenário educacional.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
| LEITE, Tatiane Costa | Docência compartilhada e o potencial da formação continuada: rotas possíveis nas viagens pelas práticas docentes na EaD | <p>Este estudo buscou investigar as práticas docentes de professores e tutores da modalidade de Educação a Distância (EaD) da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). A questão que orientou a pesquisa foi compreender se é possível um processo de articulação entre professores e tutores na direção de uma docência compartilhada. Teve como principais objetivos: (1) Entender como os professores e os tutores percebem o trabalho que desenvolvem na EaD e quais experiências são mais significativas nesse contexto. (2) Compreender como caracterizam as funções de cada um no processo de EaD, identificando aproximações e possíveis tensões presentes no trabalho que realizam. (3) Identificar quais saberes mobilizam ou seria necessário mobilizar para uma docência compartilhada. (4) Analisar se há impactos da área disciplinar do curso nas formas de organização e nas relações que caracterizam cada curso. A metodologia, baseada nos princípios da pesquisa qualitativa, utilizou-se da triangulação de dados oriundos das entrevistas semiestruturadas e de documentos institucionais. Autores como Belloni (2009), Bogdan e Biklein (1994), Cunha (2005, 2006, 2010), Damiani (2008), Imbernón (1997), Kenski (2013) e Sennett (2012) auxiliam a teorização do estudo. Contou com a participação de sete professoras, sendo quatro do curso de Pedagogia e três do curso de Administração. Participaram também seis tutores, três de cada curso. Os dados revelaram a importância de promover o diálogo entre todos os envolvidos no processo para anular ou diminuir a segmentação das tarefas na EaD. O trabalho colaborativo e a docência compartilhada são destacados como fatores que podem contribuir para o trabalho e para a formação continuada. O reconhecimento da emergência da formação continuada aparece como fator preponderante para o desenvolvimento do trabalho docente.</p> | <p>LEITE, Tatiane Costa. <b>Docência compartilhada e o potencial da formação continuada: rotas possíveis nas viagens pelas práticas docentes na EaD.</b> 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2015.</p> |

Fonte: Elaborado pela autora (2022).



Tabela 2 - Revisão de literatura: teses e dissertações

| REVISÃO DE LITERATURA                                                              |       |                                                                                                         |
|------------------------------------------------------------------------------------|-------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| CAMPO DE ESTUDO                                                                    | TOTAL | REPOSITÓRIOS                                                                                            |
| FORMAÇÃO CONTINUADA E INOVAÇÃO                                                     | 4     | - Biblioteca Digital de Teses e Dissertações do IBICT;<br>- Biblioteca Unisinos (20/07/2021);<br>- RDBU |
|                                                                                    |       | PERÍODO                                                                                                 |
|                                                                                    |       | 2016 a 2021                                                                                             |
| TOTAL                                                                              | 4     |                                                                                                         |
| DESCRITORES                                                                        |       | RESULTADOS                                                                                              |
| Formação continuada de professores<br>AND<br>Inovação<br>AND<br>Ensino Fundamental |       | TOTAL: 26<br>SELECIONADAS: 4<br>TESES: 0<br>DISSERTAÇÕES: 4                                             |

Fonte: Elaborada pela autora (2022).

Quadro 51 - Revisão de literatura: dissertações

| AUTORIA                  | TÍTULO                                                                                           | RESUMO                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              | REFERÊNCIA                                                                                                                                                                                                                                                            |
|--------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| MOTTA, Caroline<br>Gomes | A (trans)formação continuada como vetor de e para a inovação em contexto(s) de ensino da escrita | A partir do embasamento teórico sobre inovação em contexto de ensino de Língua Portuguesa (SIGNORINI, 2007), ensino da escrita (Koch; Elias, 2010, Dolz; Gagnon; Decândio, 2010), desenvolvimento profissional (Bronckart, 2013) e estágios de processos de mediação formativa (Bronckart, 2006), o objetivo desta dissertação é analisar se o processo de formação continuada, denominado “Ensino de Língua Materna e Projetos Didáticos de Gênero nos Anos Finais do Ensino Fundamental”, promovido pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Unisinos, em parceria com a Secretaria Municipal de Ensino de Novo Hamburgo/RS, configurou-se como um vetor de e para a inovação no ensino da escrita na educação básica. Para tanto, a partir de uma abordagem qualitativa de pesquisa (Dörnyei, 2007), com base especificamente no quadro do Interacionismo Sociodiscursivo (Bronckart, 1999, 2006, 2013), realizou-se a análise de três momentos | MOTTA, Caroline Gomes. A (trans)formação continuada como vetor de e para a inovação em contexto(s) de ensino da escrita. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2020. |

|                       |                                                                                                                 |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
|-----------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                       |                                                                                                                 | <p>específicos da formação: (i) a realização de uma atividade que buscou evidenciar as representações prévias das professoras colaboradoras desta pesquisa sobre aulas voltadas ao ensino da escrita; (ii) a vivência experiencial delas em uma atividade de produção inicial proposta pelo trabalho com projetos didáticos de gênero (PDG), sob o princípio de homologia de processos (Schön, 2000); e (iii) o retorno à práxis docente, a partir do planejamento de um PDG (Guimarães; Kersch, 2014) e, mais especificamente, de oficinas voltadas ao trabalho com produção escrita. A partir de categorias linguístico-discursivas relacionadas à arquitetura textual (Bronckart, 1999), analisou-se: (i) o conteúdo temático das verbalizações das professoras colaboradoras e a progressão textual desse conteúdo a partir de usos de tipos de discurso específicos e de mecanismos de textualização de conexão e de coesão nominal, procurando identificar pistas sobre as representações prévias e possíveis momentos de tomada de consciência sobre o ensino da escrita na perspectiva de PDG; (ii) o conteúdo temático das oficinas planejadas por elas em relação ao(s) foco(s) do ensino da escrita. Os resultados desta pesquisa sugerem que: a) o planejamento de PDGs pode contribuir para práticas de ensino da escrita situadas e consistentes com uma proposta dialógica de produção de textos; b) a formação continuada proposta se configurou como um vetor de e para a inovação em relação a um ensino da escrita com foco na interação porque as professoras colaboradoras evidenciaram, nas oficinas do PDG planejado, que assumiram uma postura diferente da que aparentemente tinham ao ingressarem no processo de formação; c) o foco em uma concepção específica de ensino da escrita evidenciou que outros focos e operações tendem a ser enfraquecidos, sendo necessário retomá-los em processos de mediação formativa futuros. Esta pesquisa contribui, portanto, para investigações, no campo da Linguística Aplicada, que busquem promover e analisar o desenvolvimento profissional de professores em processos de formação continuada.</p> |                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
| NIKOLAY, Jonas Rafael | Uso de tecnologias educacionais nos anos finais do ensino fundamental: indicadores para formação de professores | <p>A pesquisa foi realizada para o Programa de Mestrado Profissional Educação e Novas Tecnologias, do Centro Universitário Internacional Uninter, linha de pesquisa Formação Docente e Novas Tecnologias na Educação, Grupo de Pesquisa Educação, Tecnologia e Sociedade, e tem como objetivo propor indicadores para um programa de formação continuada de professores que atuam nos AFEF para a utilização de tecnologias educacionais como ferramentas de mediação pedagógica no processo de ensino-aprendizagem. Para atender o objetivo geral definiram-se como objetivos específicos: a) investigar na literatura a formação de professores para o uso das tecnologias</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            | <p>NIKOLAY, Jonas Rafael. <b>Uso de tecnologias educacionais nos anos finais do ensino fundamental</b>: indicadores para formação de professores. 2018. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação e Novas Tecnologias) - Programa de Pós-Graduação em Educação e Novas</p> |

|                                   |                                                                                            |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |                                                                                                                                                                                                              |
|-----------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                   |                                                                                            | educacionais nos AFEF; b) realizar uma pesquisa exploratória, por meio de questionário, a fim de identificar o uso das tecnologias educacionais na mediação pedagógica de professores da rede de ensino privada pesquisada; c) propor uma oficina experimental para o uso de tecnologias educacionais aos professores da rede de ensino privada investigada e observar os resultados na prática pedagógica dos participantes por meio de relatos de experiência; d) entrevistar professores selecionados pelo relato de experiência para identificar o uso das tecnologias educacionais na prática pedagógica. As referências teóricas que fundamentam a pesquisa são as seguintes: Brito e Purificação (2006, 2008), Kenski (2012, 2013), Moran, Masetto e Behrens (2013), Bacich e Moran (2018) e Mattar (2010, 2017). A pesquisa é de natureza qualitativa e foi realizada com um grupo de 49 professores que atuam nos AFEF de uma rede privada. Os dados empíricos foram obtidos por meio de três instrumentos: a) um questionário online que passou por um tratamento estatístico simples, com a tabulação de dados e a elaboração de gráficos e quadros para a demonstração de resultados; b) realização de uma oficina experimental de formação de professores para uso das tecnologias educacionais e coleta dos relatos de experiências dos participantes acerca do uso da tecnologia educacional em sala de aula; c) entrevista semiestruturada com cinco professores que realizaram o relato de experiência a partir da oficina e da aplicação dos conteúdos em suas práticas pedagógicas em sala de aula. Os dados foram organizados e analisados dentro das seguintes categorias: a) tecnologia educacional; b) inovação metodológica; c) necessidades estruturais; d) formação continuada. Como resultado da pesquisa foram propostos os seguintes indicadores para elaboração de um programa de formação continuada de professores: 1) ouvir o professor; 2) o que usar?; 3) o caminho a seguir; e 4) revendo o caminho, possibilitando assim o desenvolvimento do produto desta pesquisa e materializando-se nos indicadores para organização de um programa de formação continuada de professores para utilização de tecnologia educacional nos AIEF. | Tecnologias, Centro Universitário Internacional Uninter, Curitiba, 2018.                                                                                                                                     |
| FERREIRA, Danielle Mendonça Sousa | Escolas em transição: comunidades de aprendizagem no DF: concepções e práticas inovadoras? | Diante das inúmeras alternativas de organização escolar propostas na história da educação brasileira, esta pesquisa desenvolvida na Linha: Profissão Docente, Currículo e Avaliação, do Programa de Pós - Graduação da Faculdade de Educação/UnB, integra o conjunto de pesquisas do Grupo de Estudo e Pesquisa em Docência, Didática e Trabalho Pedagógico (PRODOCÊNCIA), privilegiando um projeto em implementação em duas escolas da rede pública de ensino do Distrito Federal, identificadas como Escola Asas e Escola Eixos. Este projeto denominado Comunidade de                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                | FERREIRA, Danielle Mendonça Sousa. <b>Escolas em transição:</b> comunidades de aprendizagem no DF: concepções e práticas inovadoras? 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em |

|  |  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |                                                            |
|--|--|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------|
|  |  | <p>Aprendizagem tem como referências a Escola da Ponte de Portugal e o Projeto Âncora do Brasil, reconhecidos internacionalmente como inovadores na escolarização voltada ao desenvolvimento da autonomia e do protagonismo dos estudantes. Assim, há uma questão central: Qual o sentido de inovação que orienta o projeto Comunidade de Aprendizagem em implementação em duas escolas públicas do Distrito Federal? O objetivo geral é: Analisar o sentido de inovação que orienta o projeto Comunidade de Aprendizagem em implementação em duas escolas públicas do Distrito Federal. Esse objetivo central desdobrou-se nos seguintes nos objetivos específicos: compreender os pressupostos teórico - metodológicos do projeto Comunidades de Aprendizagem; discutir os sentidos e significados constituídos por professores, gestores e estudantes acerca das Comunidades de Aprendizagem; discutir a organização do trabalho pedagógico nas Comunidades de Aprendizagem; problematizar a relação entre os pressupostos teórico-metodológicos do Currículo em Movimento da Secretaria de Educação do DF e das Comunidades de Aprendizagem em implementação nas duas escolas. A pesquisa de abordagem qualitativa se fundamenta em pressupostos do materialismo histórico dialético (Duarte, 2012) e caracteriza-se como estudo de caso por se tratar de fenômenos parte de um contexto da realidade (Yin, 2001). A construção dos dados buscou articular a pesquisadora, os sujeitos e o objeto da pesquisa em um diálogo que evidenciasse a história e a dinâmica do real com suas contradições. Para levantamento das informações foram utilizados: análise documental de legislações educacionais, dos projetos políticos-pedagógicos das duas escolas e documentos da rede pública de ensino do DF; revisão bibliográfica para composição de referencial teórico e articulação com as análises; observação de 103 horas com registros de situações do cotidiano escolar que envolviam sala de aula e demais atividades escolares; questionário para caracterização dos participantes ; entrevistas semiestruturadas com os gestores, coordenadores e professores das duas escolas, totalizando nove pessoas; e, grupo focal com 14 alunos, seis da Escola Eixos e oito da Escola Asas. A organização das informações das entrevistas e do grupo focal foi feita pelos núcleos de significação (Aguiar; Ozella, 2013). Dos núcleos emergiram as categorias de análise: a) educação inovadora; b) dimensões políticas e pedagógicas para um novo projeto de escola; c) desafios do trabalho pedagógico; d) projeto pedagógico colaborativo. O referencial teórico sustenta-se em autores como: Algarte (1994), Araújo (2015), Dallabrida (2018), Di Giorgi (1992), Freitas (2014) e Saviani (1994; 1995; 2012). Da análise dos projetos pedagógicos das escolas</p> | <p>Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2020.</p> |
|--|--|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------|

|                          |                                           |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |                                                                                                                                                                              |
|--------------------------|-------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                          |                                           | <p>identificamos a bricolagem teórica com base na Pedagogia da Escola Nova e da Pedagogia Crítica. A análise das narrativas dos sujeitos evidenciou múltiplas compreensões acerca do que caracteriza um projeto pedagógico inovador, desde a sua etimologia aos inúmeros sentidos construídos em experiências e também pelos estudos na formação continuada para a adesão ao projeto. A perspectiva de inovação assume uma dimensão multifacetada com aspectos teóricos e metodológicos que se alternam em torno de concepções pedagógicas críticas e liberais. As concepções e práticas pedagógicas assumidas pelos profissionais das Escolas Asas e Eixos evidenciam um processo de transição permeado por dificuldades e limites para a consolidação da concepção e prática de Comunidade de Aprendizagem, além de divergências importantes em relação aos pressupostos do Currículo em Movimento do DF, fundamentado na pedagogia histórico-crítica. No entanto, algumas práticas pedagógicas reafirmam e fortalecem o compromisso com uma educação crítica e emancipatória, principalmente no que diz respeito ao caráter de escola democrática participativa.</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |                                                                                                                                                                              |
| CICHOCKI, Manoela Soares | Inovações educacionais presentes no PNAIC | <p>Esta pesquisa aborda a percepção de um grupo de professores de Ensino Fundamental, do Município de São José dos Pinhais (Paraná), a respeito das inovações propostas no Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Trata-se de uma pesquisa qualitativa, exploratória e analítica, cujo objetivo geral consiste em identificar as inovações implementadas nas práticas pedagógicas daquele grupo de professores alfabetizadores que participaram do Programa de Formação do PNAIC entre os anos de 2013 e 2016. Conforme revisão de literatura, esse Programa apoia-se em um conjunto de princípios, bem como em 4 eixos de atuação: formação continuada dos professores alfabetizadores que atuam em turmas de 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental; materiais didáticos; avaliações sistemáticas; e gestão, controle social e mobilização. Os princípios são: o sistema de escrita alfabética é complexo e exige um ensino sistemático e problematizador; o desenvolvimento das capacidades de leitura e de produção de textos ocorre durante todo o processo de escolarização, mas deve ser iniciado logo no início da Educação Básica; conhecimentos oriundos das diferentes áreas podem e devem ser apropriados pelas crianças, de modo que elas possam ouvir, falar, ler, escrever sobre temas diversos e agir na sociedade; a ludicidade e o cuidado com as crianças são condições básicas nos processos de ensino e de aprendizagem (BRASIL, 2012a, p. 27). O professor alfabetizador é considerado peça-chave para o sucesso do PNAIC, sendo a sua prática o meio para realizar os objetivos do Programa. O texto desta dissertação contempla</p> | <p>CICHOCKI, Manoela Soares. <b>Inovações educacionais presentes no PNAIC</b>. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2018.</p> |

|  |  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |  |
|--|--|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|
|  |  | <p>três capítulos. O primeiro explora questões relacionadas aos conceitos de inovação e mudança educacional, e como elas ocorrem nas práticas pedagógicas. Para isso, trazemos para o diálogo autores como Fullan (2009), Correia (2000), Hernandez (2012), Carbonell (2002), Cardoso (1992), Messina (2001) e Walter Garcia (1995). O segundo capítulo aborda a proposta e os princípios do PNAIC e o papel do professor alfabetizador nessa proposta. Também descrevemos cada uma das fases da formação, bem como os conteúdos e os materiais que foram utilizados com os professores que dela participaram. Também tratamos da visão dos professores sobre a proposta e implantação do programa. Para esse capítulo foram utilizados documentos do MEC (1998) (2012) (2014) (2015) e (2016), e autores como Cichocki (2016), Foragi (2013), Joe Garcia (2016), Martimiano (2013) e Souza (2007). Um outro capítulo apresenta os procedimentos metodológicos da pesquisa. Ali descrevemos o levantamento de campo, durante o qual foram obtidos os dados da pesquisa, por meio de questionários e entrevistas semiestruturadas, junto a professores alfabetizadores que participam da formação continuada no município de São José dos Pinhais. A análise do conteúdo das entrevistas foi baseada no método de Bardin (2016). Isso possibilitou criar as seguintes categorias de análise interpretativa: modificar o pensamento docente, estratégias de ensino e formas de pensar. Na última seção do texto apresentamos algumas considerações sobre a investigação realizada e apontamos possíveis contribuições da pesquisa no que se refere à formação de professores.</p> |  |
|--|--|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

#### Quadro 52 - Revisão de literatura: artigos

| AUTORIA                                                                   | TÍTULO                                                                                     | REFERÊNCIA                                                                                                                                                                                                                                                      |
|---------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| GATTI, Bernardete Angelina                                                | Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década        | GATTI, Bernardete Angelina. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. <b>Revista Brasileira de Educação</b> , Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 57-70, jan./abr. 2008.                                                |
| ALVARADO-PRADA Luis Eduardo; FREITAS, Thaís Campos; FREITAS, Cinara Aline | Formação continuada de professores: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas | ALVARADO-PRADA Luis Eduardo; FREITAS, Thaís Campos; FREITAS, Aline Cinara. Formação continuada de professores: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas. <b>Revista Diálogo Educacional</b> , Curitiba, v. 10, n. 30, p. 367-387, maio/ago. 2010. |

|                                                                    |                                                                                                                                                                 |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
|--------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| GILBERTO, Irene Jeanete Lemos                                      | Formação docente e práticas educacionais em espaços pedagógicos de formação                                                                                     | GILBERTO, Irene Jeanete Lemos. Formação docente e práticas educacionais em espaços pedagógicos de formação. <b>Revista Eletrônica Pesquiseduca</b> , Santos, v. 14, n. 32, p. 958-968, set./dez. 2021.                                                                                                                                                                                                 |
| SOUZA, Douglas Grando de; ARAUJO, Ives Solano; VEIT, Eliane Angela | Formação continuada de professores viabilizada pela aproximação entre escola e universidade: uma narrativa histórica das experiências da iniciativa NUPIC (USP) | SOUZA, Douglas Grando de; ARAUJO, Ives Solano; VEIT, Eliane Angela. Formação continuada de professores viabilizada pela aproximação entre escola e universidade: uma narrativa histórica das experiências da iniciativa NUPIC (USP). <b>Investigações em Ensino de Ciências</b> , Porto Alegre, v. 26, n. 3, p. 102-133, dez. 2021.                                                                    |
| QUEIROZ, Valéria Marcia; MARZARI, Marilene; SANTOS, Victor Alves   | Formação continuada professores: espaço de aprendizagens                                                                                                        | QUEIROZ, Valéria Marcia; MARZARI, Marilene; SANTOS, Victor Alves. Formação continuada professores: espaço de aprendizagens. In: SEMINÁRIO REGIONAL DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA DA REGIÃO CENTRO-OESTE, 5., 2021, Anápolis. <b>Anais [...]</b> . Anápolis: Universidade Estadual de Goiás, 2021.                                                                                                          |
| SALTO, Mariana Picchi; CARNEIRO, Relma Urel Carbone                | Formação continuada e a realidade escolar: concepções docentes sobre o ensino científico inclusivo                                                              | SALTO, Mariana Picchi; CARNEIRO, Relma Urel Carbone. Formação continuada e a realidade escolar: concepções docentes sobre o ensino científico inclusivo. <b>Nuances</b> , Presidente Prudente, v. 32, p. 1-20, jan./dez. 2021                                                                                                                                                                          |
| CATANZARO, Mariane                                                 | Formação docente continuada e o milagre tecnológico na pandemia: entre a servidão econômica e a corrosão por dentro                                             | CATANZARO, Mariane. Formação docente continuada e o milagre tecnológico na pandemia: entre a servidão econômica e a corrosão por dentro. In: REUNIÃO DA ANPed, 14., 2020, Rio de Janeiro. <b>Anais [...]</b> . Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2020.                                                                                                                         |
| ROCHA, Artur Romão                                                 | Formação de professores: desafios na melhoria do processo ensino e aprendizagem                                                                                 | ROCHA, Artur Romão. Formação de professores: desafios na melhoria do processo ensino e aprendizagem. <b>Revista Científica FAEMA</b> , Ariquemes, v. 12, n. 2, p. 175-187, 2021.                                                                                                                                                                                                                       |
| MATTIONI, Marina; LANG, Maristela Righi; ZANON, Lenir Basso        | Formação inicial e continuada de professores na interface universidade/escola com vistas ao planejamento do ensino para a alfabetização                         | MATTIONI, Marina; LANG, Maristela Righi; ZANON, Lenir Basso. Formação inicial e continuada de professores na interface universidade/escola com vistas ao planejamento do ensino para a alfabetização. In: ENCONTRO SOBRE INVESTIGAÇÃO NA ESCOLA: EXPERIÊNCIAS, DIÁLOGOS E (RE)ESCRITAS EM REDE, 17., 2021, Cerro Largo. <b>Anais [...]</b> . Cerro Largo: Universidade Federal da Fronteira Sul, 2021. |
| ANDRADE, Nelson Lambert de; PENA, Neide                            | A formação continuada de professores: possibilidades e desafios em tempos de mudança                                                                            | ANDRADE, Nelson Lambert de; PENA, Neide. A formação continuada de professores: possibilidades e desafios em tempos de mudança. <b>Revista Recorte</b> , Três Corações, v. 18, n. 1, p. 116- 129, 2021.                                                                                                                                                                                                 |
| IVENICKI, Ana                                                      | A educação permanente e a formação continuada docente: questões urgentes para um mundo pós-pandêmico                                                            | IVENICKI, Ana. A educação permanente e a formação continuada docente: questões urgentes para um mundo pós-pandêmico. <b>Ensaio</b> , Rio de Janeiro, v. 29, n. 113, out./dez. 2021.                                                                                                                                                                                                                    |
| RIGO, Neusete Machado                                              | A formação continuada de professores no contexto da pandemia da covid-19                                                                                        | RIGO, Neusete Machado. A formação continuada de professores no contexto da pandemia da covid-19. In: Jornada de Extensão, 21., 2021, Ijuí. <b>Anais [...]</b> . Ijuí: Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, 2021.                                                                                                                                                          |



|                                                                                                         |                                                                                                                                                      |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| RODRIGUES, Larissa Zancan; PEREIRA, Beatriz; MOHR, Adriana                                              | Recentes imposições à formação de professores e seus falsos pretextos: as BNC formação inicial e continuada para controle e padronização da docência | RODRIGUES, Larissa Zancan; PEREIRA, Beatriz; MOHR, Adriana. Recentes imposições à formação de professores e seus falsos pretextos: as BNC formação inicial e continuada para controle e padronização da docência. <b>Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências</b> , Rio de Janeiro, v. 21, p. 1-39, jan./dez. 2021. |
| CAVALCANTE, Rita de Cássia da Rocha                                                                     | Formação continuada diante do panorama nacional                                                                                                      | CAVALCANTE, Rita de Cássia da Rocha. Formação continuada diante do panorama nacional. <b>Revista Científica FESA</b> , Rio de Janeiro, v. 1, n. 8, p. 63-87, 2021.                                                                                                                                                                |
| ARAÚJO, Michell Pedruzzi Mendes; SILVA, Rita Barcelos da                                                | Formação continuada e ensino na pós-modernidade: um ensaio teórico sobre a prática docente em tempos de pandemia de covid-19                         | ARAÚJO, Michell Pedruzzi Mendes; SILVA, Rita Barcelos da. Formação continuada e ensino na pós-modernidade: um ensaio teórico sobre a prática docente em tempos de pandemia de covid-19. <b>Revista Práxis</b> , Novo Hamburgo, n. 3, p. 379-391, set./dez. 2021.                                                                  |
| SILVA, Joselha Ferreira da; LINS, Carla Patrícia Acioli                                                 | A instrumentalização das práticas docentes via formação continuada de professores                                                                    | SILVA, Joselha Ferreira da; LINS, Carla Patrícia Acioli. A instrumentalização das práticas docentes via formação continuada de professores. <b>Ensino em Perspectivas</b> , Fortaleza, v. 2, n. 4, p. 1-12, 2021.                                                                                                                 |
| CÉSAR, Francisco Rômulo Mesquita; MOREIRA, Raimundo Nonato de Menezes                                   | Formação de professores: concepção e olhar docente                                                                                                   | CÉSAR, Francisco Rômulo Mesquita; MOREIRA, Raimundo Nonato de Menezes. Formação de professores: concepção e olhar docente. <b>Ensino em Perspectivas</b> , Fortaleza, v. 2, n. 3, p. 1-12, 2021.                                                                                                                                  |
| BARBOSA, Jane Alves; SILVA, Stella Alves Rocha da; PINTO, Filipe de Souza                               | Formação continuada de professores: políticas, contextos e práticas                                                                                  | BARBOSA, Jane Alves; SILVA, Stella Alves Rocha da; PINTO, Filipe de Souza. Formação continuada de professores: políticas, contextos e práticas. <b>Brazilian Journal of Development</b> , Curitiba, v. 7, n. 6, p. 55059-55069, jun. 2021.                                                                                        |
| ARAUJO, Ana do Nascimento de; PINTO, Filipe de Souza; MARTINS, Thayná Rosa Batista; BARBOSA, Jane Alves | A importância da formação continuada em meio a pandemia da covid-19                                                                                  | ARAUJO, Ana do Nascimento de; PINTO, Filipe de Souza; MARTINS, Thayná Rosa Batista; BARBOSA, Jane Alves. A importância da formação continuada em meio a pandemia da covid-19. <b>Brazilian Journal of Development</b> , Curitiba, v. 7, n. 6, p. 55024-55031, jun. 2021.                                                          |
| SILVA, Gilberto Ferreira da                                                                             | Das questões que atravessam a formação continuada de professores da educação básica: vazios, repetições e resistências situadas                      | SILVA, Gilberto Ferreira da. Das questões que atravessam a formação continuada de professores da educação básica: vazios, repetições e resistências situadas. <b>Paradigma</b> , Maracay, v. 45, n. 1, p. 1-18, jan./jun. 2024.                                                                                                   |
| SILVA, Cláudia Batista da; SANTOS, Arlete Ramos dos                                                     | Formação continuada de professores do campo: uma reflexão sobre as contradições da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)                             | SILVA, Cláudia Batista da; SANTOS, Arlete Ramos dos. Formação continuada de professores do campo: uma reflexão sobre as contradições da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). <b>Inter-Ação</b> , Goiânia, v. 47, n. 2, p. 617-635, maio/ago. 2022.                                                                              |
| MOMETTI, Antonio Carlos                                                                                 | A escrita ensaísta e a formação continuada de professores pedagogos: um estudo de caso                                                               | MOMETTI, Antonio Carlos. A escrita ensaísta e a formação continuada de professores pedagogos: um estudo de caso. <b>Educação em Revista</b> , Marília, v. 24, p. 1-25, 2023.                                                                                                                                                      |

|                                                                                                     |                                                                                                                             |                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| SILVA, Mauriane Gomes da; GISI, Maria Lourdes; FILIPAK, Sirley Terezinha                            | Diretrizes Curriculares Nacionais para formação continuada de professores                                                   | SILVA, Mauriane Gomes da; GISI, Maria Lourdes; FILIPAK, Sirley Terezinha. Diretrizes Curriculares Nacionais para formação continuada de professores. <b>Revista Intersaberes</b> , Curitiba, v. 18, p. 1-28, 2023.                                                                    |
| DIAS, Valdelice Rodrigues                                                                           | Professores de educação básica: um estudo sobre a formação continuada de um município do Pará                               | DIAS, Valdelice Rodrigues. Professores de educação básica: um estudo sobre a formação continuada de um município do Pará. <b>Revista Foco</b> , Curitiba, v. 15, n. 5, p. 1-21, 2022.                                                                                                 |
| ARAÚJO, Regina Magna Bonifácio; SILVA, Marcelo Donizete da; SILVA, Marilene do Carmo                | A formação continuada de professores da educação básica: concepções e desafios na perspectiva dos docentes                  | ARAÚJO, Regina Magna Bonifácio; SILVA, Marcelo Donizete da; SILVA, Marilene do Carmo. A formação continuada de professores da educação básica: concepções e desafios na perspectiva dos docentes. <b>Revista @mbienteeducação</b> , São Paulo, v. 12, n. 3, p. 17-38, set./dez. 2019. |
| NACARATO, Adair Mendes                                                                              | A parceria universidade-escola: utopia ou possibilidade de formação continuada no âmbito das políticas públicas?            | NACARATO, Adair Mendes. A parceria universidade-escola: utopia ou possibilidade de formação continuada no âmbito das políticas públicas? <b>Revista Brasileira de Educação</b> , Rio de Janeiro, v. 21, n. 66, p. 699-716, jul./set. 2016.                                            |
| COSTA, Eliane Miranda; MATTOS, Cleide Carvalho de; CAETANO, Vivianne Nunes da Silva                 | Implicações da BNC-FORMAÇÃO para a universidade pública e formação docente                                                  | COSTA, Eliane Miranda; MATTOS, Cleide Carvalho de; CAETANO, Vivianne Nunes da Silva. Implicações da BNC-FORMAÇÃO para a universidade pública e formação docente. <b>RIAAE</b> , Araraquara, v. 16, p. 896-909, mar. 2021.                                                             |
| CORRÊA, Fernando; GONÇALVES, Claudia Cristine Souza Appel; SAHEB, Daniele; ROMANOWSKI, Joana Paulin | Princípios da reflexão no processo de formação continuada de professores                                                    | CORRÊA, Fernando; GONÇALVES, Claudia Cristine Souza Appel; SAHEB, Daniele; ROMANOWSKI, Joana Paulin. Princípios da reflexão no processo de formação continuada de professores. <b>Revista FSA</b> , Teresina, v. 15, n. 6, p. 142-157, nov./dez. 2018.                                |
| COSTA, Eduardo Antonio de Pontes; BRITO, Décio Pereira de                                           | Um olhar sobre o discurso da formação continuada de professores                                                             | COSTA, Eduardo Antonio de Pontes; BRITO, Décio Pereira de. Um olhar sobre o discurso da formação continuada de professores. <b>Educação</b> , Porto Alegre, v. 43, n. 1, p. 1-11, jan./abr. 2020.                                                                                     |
| MORALLES, Vagner Antônio; BEGO, Amadeu Moura                                                        | Intersecção entre a formação continuada de professores e as várias tipologias de saberes docentes nas pesquisas brasileiras | MORALLES, Vagner Antônio; BEGO, Amadeu Moura. Intersecção entre a formação continuada de professores e as várias tipologias de saberes docentes nas pesquisas brasileiras. <b>Revista Brasileira de Pós-Graduação</b> , Brasília, v. 16, n. 35, p. 1-31, jun. 2020.                   |
| ESTEVES, Maria Manuela Franco; ARAÚJO, Regina Magna Bonifácio de                                    | A formação continuada de professores e a elevação da qualidade da educação básica                                           | ESTEVES, Maria Manuela Franco; ARAÚJO, Regina Magna Bonifácio de. A formação continuada de professores e a elevação da qualidade da educação básica. <b>ECCOS</b> , São Paulo, n. 51, p. 1-21, out./dez. 2019.                                                                        |
| PRIETO, María Natalia                                                                               | La reflexión en el proceso de formación docente: una cuestión tan necesaria                                                 | PRIETO, Natalia María Natalia. La reflexión en el proceso de formación docente: una cuestión tan necesaria. <b>Huellas</b> , Santa Rosa, v. 25, n. 1, p. 93-110, 2021.                                                                                                                |
| RIGO, Júlia da Silva; HERNECK, Heloisa Raimunda                                                     | Necessidades formativas e formação continuada: um estudo a partir do cotidiano da escola                                    | RIGO, Júlia da Silva; HERNECK, Heloisa Raimunda. Necessidades formativas e formação continuada: um estudo a partir do cotidiano da escola. <b>Linguagens, Educação e Sociedade</b> , Teresina, n. 38, p. 30-50, jan./jul. 2018.                                                       |

|                                                                                                                 |                                                                                                                                                                  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| RODRIGUES, Polyana Marques Lima; LIMA, Willams dos Santos Rodrigues; VIANA, Maria Aparecida Pereira             | A importância da formação continuada de professores da educação básica: a arte de ensinar e o fazer cotidiano                                                    | RODRIGUES, Polyana Marques Lima; LIMA, Willams dos Santos Rodrigues; VIANA, Maria Aparecida Pereira. A importância da formação continuada de professores da educação básica: a arte de ensinar e o fazer cotidiano. <b>Saberes Docentes em Ação</b> , Maceió, v. 3, n. 1, p. 28-47, set. 2017.                                           |
| SILVA, Luciano Ferreira                                                                                         | A formação continuada de professores da educação básica no Brasil: realidades e necessidades                                                                     | SILVA, Luciano Ferreira. A formação continuada de professores da educação básica no Brasil: realidades e necessidades. <b>Revista OWL</b> , Campina Grande, v. 2, n. 1, p. 212-224, jan./mar. 2024.                                                                                                                                      |
| ROSSETTO, Miguel da Silva; DORO, Marcelo José                                                                   | Formação continuada enquanto ética do cuidado de si                                                                                                              | ROSSETTO, Miguel da Silva; DORO, Marcelo José. Formação continuada enquanto ética do cuidado de si. <b>Roteiro</b> , Joaçaba, v. 46, p. 1-22, jan./dez. 2021.                                                                                                                                                                            |
| PEREIRA, Grazielle Rodrigues; PAULA, Livia Mascarenhas de; PAULA, Lilian Mascarenhas de; COUTINHO-SILVA, Robson | Formação continuada de professores dos anos iniciais da educação básica: impacto do programa formativo de um museu de ciência a partir do viés crítico-reflexivo | PEREIRA, Grazielle Rodrigues; PAULA, Livia Mascarenhas de; PAULA, Lilian Mascarenhas de; COUTINHO-SILVA, Robson. Formação continuada de professores dos anos iniciais da educação básica: impacto do programa formativo de um museu de ciência a partir do viés crítico-reflexivo. <b>Ensaio</b> , Belo Horizonte, v. 19, p. 1-22, 2017. |

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

## APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

26/11/2021 01:19

Formulário de inscrição para o Laboratório de Docências Contemporâneas (LABDOC-UNISINOS)

### Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS  
Unidade Acadêmica de Pesquisa e Pós-Graduação  
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA  
*O Comitê de Ética é responsável por assegurar os cuidados éticos da pesquisa com seres humanos.*



**UNISINOS**

---

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE**

Prezado(a) professor(a):

Você está sendo convidado(a) para participar da pesquisa "A produção de docências contemporâneas: a experiência conformativa entre professores e futuros professores em tempos de Covid-19", desenvolvida pela professora pesquisadora Dra. Elí Terezinha Henn Fabris, coordenadora do Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Pedagogias, Docências e Diferenças (GIPEDI/CNPq) do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos-Unisinos, São Leopoldo/RS. O objetivo geral desta pesquisa será analisar as docências contemporâneas produzidas entre os professores e futuros professores por meio de "experiências conformativas" a partir da crise da Covid-19.

Você participará da pesquisa detalhada acima respondendo questionários online, integrando grupos de discussão junto a demais professores (ingressantes e efetivos) de escolas públicas e futuros professores (alunos de licenciaturas), além de professores formadores de diferentes IES. Os diálogos durante os grupos de discussão serão gravados e, posteriormente, transcritos. Os dados serão utilizados exclusivamente para fins da pesquisa e sua divulgação. Todas essas combinações serão com a sua permissão.

Desse modo, assumo com você os seguintes compromissos:

1. De que sua identidade, assim como a identidade de todos(as) os(as) participantes serão mantidas em sigilo; de que nenhuma pessoa será identificada e que se manterá o anonimato dos participantes, em quaisquer momentos que impliquem a divulgação dessa pesquisa, evitando qualquer possibilidade de constrangimento que as informações contidas nos questionários e nas transcrições dos diálogos dos grupos de discussão possam causar.
2. De que as informações reunidas serão usadas, única e exclusivamente, para fins desta pesquisa e dos trabalhos científicos que dela poderão se desdobrar.
3. De que os resultados da pesquisa serão disponibilizados aos participantes, permitindo-lhe também a ciência das informações produzidas durante a pesquisa, assim como assegurando que tais informações não serão utilizadas em prejuízo ou para a estigmatização das pessoas envolvidas. Deste modo, considerando a Resolução 466/2012, os riscos são mínimos, mas espera-se reduzi-los o máximo possível.
4. Do caráter voluntário de seu consentimento. Caso você tenha interesse em desistir da participação na pesquisa, isso poderá ser feito a qualquer momento, sem nenhum prejuízo aos participantes.
5. Da garantia de que você pode receber respostas a qualquer momento sobre os procedimentos e outros assuntos relacionados com a pesquisa, por meio do e-mail [efabris@unisinos.br](mailto:efabris@unisinos.br) e/ou telefone (51) 99839 8959.
5. De que você não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.
7. Este Termo será assinado em duas vias, ficando uma em seu poder e a outra com a pesquisadora responsável.

CEP – UNISINOS  
VERSÃO APROVADA  
Em: 15/04/2021

Av. Unisinos, 950 Caixa Postal 275 CEP 93022-000 São Leopoldo Rio Grande do Sul Brasil  
 E-mail: [cep@unisinos.br](mailto:cep@unisinos.br) Telefone: 3591 1122 ramal 3219

26/11/2021 01:19

Formulário de inscrição para o Laboratório de Docências Contemporâneas (LABDOC-UNISINOS)

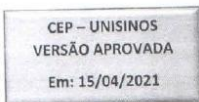


UNISINOS

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS  
Unidade Acadêmica de Pesquisa e Pós-Graduação  
**COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA**  
*O Comitê de Ética é responsável por assegurar os cuidados éticos de pesquisa com seres humanos.*

Autorização de imagem: Os encontros serão gravados pelo TEAMS ou outra plataforma digital e, com isso, as imagens comporão o conjunto de materiais da pesquisa. Solicito autorização para uso das imagens, para registro dos encontros (de) formação e como material da pesquisa. Sempre que você autorizar o uso na referida atividade ela não constará com tarja preta, no entanto, você poderá indicar as atividades que preferir que as imagens sejam usadas com tarja preta, condição que será sempre referida no início de cada encontro e você poderá optar.

São Leopoldo, 09 de junho de 2021

|                                                                                                                                |                                                                                      |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------|
| Nome do Participante                                                                                                           | Assinatura do Participante                                                           |
| <br>Eli Terezinha Henn Fabris<br>Pesquisadora |  |

Av. Unisinos, 950 Caixa Postal 275 CEP 93022-000 São Leopoldo Rio Grande do Sul Brasil  
E-mail: [cep@unisinos.br](mailto:cep@unisinos.br) Telefone: 3591 1122 ramal 3219

**APÊNDICE C - FORMULÁRIO ENVIADO PELO GOOGLE FORMS**

26/11/2021 01:19

Formulário de inscrição para o Laboratório de Docências Contemporâneas (LABDOC-UNISINOS)

## Formulário de inscrição para o Laboratório de Docências Contemporâneas (LABDOC-UNISINOS)

Estimados/as colegas professores/as

Meu nome é Eli Henn Fabris, sou pesquisadora e professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unisinos e junto com o meu grupo de pesquisa venho convidá-los/as a participar do Laboratório de Docências Contemporâneas.

Sua escola foi selecionada para fazer parte do LABDOC-Unisinos- CNPq.

Esse Laboratório é um espaço que pretende reunir professores e futuros professores da escola e da Universidade para ações coformativas com o objetivo de criação e sistematização de outras docências que possam emergir nesse tempo de pandemia e pós-pandemia. As ações do LABDOC- Unisinos-CNPq serão certificadas, como processo de formação continuada.

---

\*Obrigatório



26/11/2021 01:19

Formulário de inscrição para o Laboratório de Docências Contemporâneas (LABDOC-UNISINOS)

1. Responda: \*

*Marcar apenas uma oval.*☐ Li e aceito.

I - Sobre sua atuação docente durante a pandemia (docência):

2. 1. Nível de ensino que atua na rede municipal hoje: \*

*Marque todas que se aplicam.*

- ☐ Educação Infantil
- ☐ Ensino Fundamental Anos Iniciais
- ☐ Ensino Fundamental Anos Finais

3. 2. Faixa etária com que atua:

---

4. 3. Ano(s) em que atua (se atua nos Anos Iniciais ou Anos Finais):

*Marque todas que se aplicam.*

- ☐ 1º ano
- ☐ 2º ano
- ☐ 3º ano
- ☐ 4º ano
- ☐ 5º ano
- ☐ 6º ano
- ☐ 7º ano
- ☐ 8º ano
- ☐ 9º ano



26/11/2021 01:19

Formulário de inscrição para o Laboratório de Docências Contemporâneas (LABDOC-UNISINOS)

## 5. 4. Componente curricular que leciona:

*Marque todas que se aplicam.*

- ☐ Língua Portuguesa
- ☐ Língua Inglesa
- ☐ Artes
- ☐ Educação Física
- ☐ Matemática
- ☐ Ciências
- ☐ História
- ☐ Geografia
- ☐ Ensino Religioso

## 6. 5. Descreva a sua atuação em sala de aula (virtual e presencial/físico) destacando as dificuldades, facilidades e os desafios: \*

---

---

---

---

---

## 7. 6. Comente alguma dificuldade específica que você perceba na sua docência (conteúdo específico, planejamento, disciplina dos alunos, avaliação etc.): \*

---

---

---

---

---

26/11/2021 01:19

Formulário de inscrição para o Laboratório de Docências Contemporâneas (LABDOC-UNISINOS)

8. 7. Como você se prepara para suas aulas, tanto no virtual quanto no presencial? Descreva: \*

---

---

---

---

9. 8. Como você inicia suas aulas, tanto no virtual quanto no presencial? Descreva esse momento: \*

---

---

---

---

10. 8. Você relaciona o conteúdo do componente curricular com as questões da comunidade ou cidade da escola? Descreva as relações informando se os alunos vivenciam/ frequentam/ visitam tais espaços. \*

---

---

---

---

11. 9. O que você considera imprescindível para desenvolver uma boa aula? \*

---

---

---

---

26/11/2021 01:19

Formulário de inscrição para o Laboratório de Docências Contemporâneas (LABDOC-UNISINOS)

## II - Formação continuada

12. 10. Como acontece a formação continuada na escola em que atua? \*

---

---

---

---

13. 11. Você participa de atividades de formação continuada em outros locais? Quais? \*

---

---

---

---

14. 12. O que você considera mais importante em uma formação continuada? Descreva características que você considera necessárias para que essa formação tenha impacto na sua docência. \*

---

---

---

---

## III - Experiências no espaço profissional:

26/11/2021 01:19

Formulário de inscrição para o Laboratório de Docências Contemporâneas (LABDOC-UNISINOS)

15. 13. Comente uma prática pedagógica que você tenha aprendido ou criado a partir de uma reunião ou formação na sua escola: \*

---

---

---

---

---

16. 14. Na sua escola existem momentos de troca entre os pares, onde vocês ensinam e são ensinados pelos colegas, aprendem e planejam juntos? Descreva: \*

---

---

---

---

---

17. 15. Descreva a sua relação de ensino e aprendizagem com os colegas da escola (professores, coordenadores, gestão...) \*

---

---

---

---

---

18. 16. Descreva a sua relação com o contexto da sua escola (alunos, famílias, comunidade, bairro, cidade...) \*

---

---

---

---

---

26/11/2021 01:19

Formulário de inscrição para o Laboratório de Docências Contemporâneas (LABDOC-UNISINOS)

## IV - Sobre sua formação acadêmica

19. 17. Curso de Ensino Médio: \*

*Marque todas que se aplicam.*☐ Regular☐ Normal (Magistério)☐ PolitécnicoOutro: ☐ \_\_\_\_\_

20. 18. Curso de Ensino Superior e Instituição: \*

\_\_\_\_\_

21. 19. Especialização. Quais?

---

---

---

---

22. 20. Mestrado. Qual?

---

---

---

---

26/11/2021 01:19

Formulário de inscrição para o Laboratório de Docências Contemporâneas (LABDOC-UNISINOS)

23. 21. Doutorado. Qual?

---

---

---

---

---

24. 22. Cursos de extensão (lives, palestras, etc) durante a pandemia 2020-2021. Quais?

---

---

---

---

---

## V - Identificação

25. 23. Nome completo: \*

---

26. 24. Idade: \*

---

26/11/2021 01:19

Formulário de inscrição para o Laboratório de Docências Contemporâneas (LABDOC-UNISINOS)

27. 25. Raça/etnia \*

*Marcar apenas uma oval.*

- ☐ Branca
- ☐ Preta
- ☐ Parda
- ☐ Amarela
- ☐ Indígena
- ☐ Outro: \_\_\_\_\_

28. 26. Sexo: \*

*Marcar apenas uma oval.*

- ☐ Feminino
- ☐ Masculino
- ☐ Prefiro não declarar
- ☐ Outro: \_\_\_\_\_

29. 27. Telefone (Cel.) \*

---

30. 28. E-mail: \*

---



26/11/2021 01:19

Formulário de inscrição para o Laboratório de Docências Contemporâneas (LABDOC-UNISINOS)

## 31. 29. Escola(s) onde atua: \*

*Marque todas que se aplicam.*

- ☐ EMEI Girassol
- ☐ EMEI Sonho Nosso
- ☐ EMEI Vitória Régia
- ☐ EMEI Ipê Amarelo
- ☐ EMEI Antônio Leite
- ☐ EMEF Paul Harris
- ☐ EMEF João Goulart
- ☐ EMEF Barão do Rio Branco
- ☐ EMEF Irmão Weibert
- ☐ EMEF Emílio Meyer
- ☐ EMEF Professora Maria Gusmão Britto
- ☐ EMEF Doutor Borges de Medeiro
- ☐ EMEF Franz Louis Weinmann
- ☐ EMEF Edgar Coelho
- ☐ EMEF Olímpio Vianna Albrecht
- ☐ EMEF Maria Edila da Silva Schmidt
- ☐ EMEF Alvaro Luis Nunes
- ☐ EMEF Rui Barbosa
- ☐ EMEF Santa Marta
- ☐ EMEF Castro Alves

Sugestões  
para o  
LabDoc

Esse espaço foi criado a partir das demandas dos professores da Rede Municipal de São Leopoldo (identificados por meio de pesquisas anteriores), com o objetivo de constituir-se em um ambiente de trocas e de criação de práticas pedagógicas.

## 32. 30. Considerando o contexto pandêmico e a sua atuação na escola, indique quais temas, desafios e possibilidades você gostaria que fossem abordados no Laboratório de Docências Contemporâneas.

---

---

---

---

---

**ANEXO A - TERMO DE ANUÊNCIA DA SMED DE SÃO LEOPOLDO/RS****PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO LEOPOLDO**

Estado do Rio Grande do Sul

**SMED – SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**

Praça Tiradentes, 119 – Centro – São Leopoldo

(51) 2200-0800 | (51) 2200-0826 | (51) 3554-0383

smed.gabinete@saoleopoldo.rs.gov.br

**TERMO DE ANUÊNCIA DA INSTITUIÇÃO**

A Secretaria Municipal de Educação do município de São Leopoldo, RS, declara estar informada sobre a execução da pesquisa: "A PRODUÇÃO DE DOCÊNCIAS CONTEMPORÂNEAS: A EXPERIÊNCIA COFORMATIVA ENTRE PROFESSORES E FUTUROS PROFESSORES EM TEMPOS DE COVID-19", a ser desenvolvida pela profa. Dra. Elí Terezinha Henn Fabris, coordenadora do Grupo de Pesquisa em Pedagogias, Docências e Diferenças (GIPEDI/CNPq), com sede no PPG em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos - Unisinos, RS.

Declaro conhecer as Resoluções Éticas Brasileiras em especial a Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde (CNS). Declaro ainda que a Secretaria Municipal de Educação está ciente da proposta da referida pesquisa e está de acordo com a sua realização, por meio dos professores da rede municipal de ensino.

São Leopoldo, 29 de março de 2021.

  
Ricardo Fernandes da Luz  
Secretário Municipal  
Portaria n. 104.612/2018