



Universidade Federal do Rio Grande



Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde

Associação Ampla FURG / UFRGS / UFSM

**CARTOGRAFIA DE REDES DE CONVERSAÇÃO
ENTRE OS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA
E SUPERIOR NA PROFISSIONALIZAÇÃO DA
DOCÊNCIA**

REJANE CONCEIÇÃO SILVEIRA DA SILVA

Prof^a. Dr^a. Débora Pereira Laurino

Rio Grande

2017

REJANE CONCEIÇÃO SILVEIRA DA SILVA

**CARTOGRAFIA DE REDES DE CONVERSAÇÃO ENTRE OS PROFISSIONAIS DA
EDUCAÇÃO BÁSICA E SUPERIOR NA PROFISSIONALIZAÇÃO DA DOCÊNCIA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde, da Universidade Federal do Rio Grande – FURG, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Educação em Ciências.

Linha de Pesquisa – **Educação Científica: as Tecnologias
Educativas no Processo de Aprendizagem**

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Débora Pereira Laurino

Rio Grande

2017

Ficha catalográfica

S586c	Silva, Rejane Conceição Silveira da. Cartografia de redes de conversação entre os profissionais da educação básica e superior na profissionalização da docência / Rejane Conceição Silveira da Silva. – 2017. 139 p. Tese (doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande – FURG, Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde, Rio Grande/RS, 2017. Orientadora: Dr^a. Débora Pereira Laurino. 1. Cartografia 2. Educação básica 3. Educação superior 4. Formação docente 5. Profissionalização da Docência 6. Redes de Conversação I. Laurino, Débora Pereira II. Título. CDU 371.13
-------	---

REJANE CONCEIÇÃO SILVEIRA DA SILVA

**CARTOGRAFIA DE REDES DE CONVERSAÇÃO ENTRE OS PROFISSIONAIS DA
EDUCAÇÃO BÁSICA E SUPERIOR NA PROFISSIONALIZAÇÃO DA DOCÊNCIA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde, Universidade Federal do Rio Grande – FURG, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Educação em Ciências.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Débora Pereira Laurino – Universidade Federal do Rio Grande – FURG
(Orientadora)

Prof^a. Dr^a. Sheyla Costa Rodrigues – Universidade Federal do Rio Grande – FURG

Prof^a. Dr^a. Elisabeth Brandão Schmidt – Universidade Federal do Rio Grande – FURG

Prof^a. Dr^a. Denise Nascimento Silveira – Universidade Federal de Pelotas – UFPEL

DEDICATÓRIA

Ao meu esposo, José Manoel, e minha filha Andressa pelo carinho, estímulo e apoio incondicional durante a realização deste trabalho.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por mais esta oportunidade em minha vida.

Agradeço a minha família e meus amigos, os quais, com carinho e paciência, acompanharam-me nessa trajetória, incentivando-me e compreendendo minha ausência em muitos momentos.

À querida professora Dr^a Débora Pereira Laurino, minha orientadora, com quem compartilhei ideias, experiências e sonhos, pela amizade, confiança e apoio ao longo deste trabalho.

Às professoras Dr^a Ivane Almeida Duvoisin, MSc. Andréa Nóbrega Juliano e MSc. Tania Mara Silva Vigorito pela amizade, disponibilidade e pelas valiosas contribuições para este trabalho.

Aos colegas que fazem parte das minhas redes de conversação: do grupo de Pesquisa EaD-TeC e do I.E.E. Juvenal Miller pela amizade e pela convivência baseada na aceitação e no respeito recíproco.

Aos professores e colegas do Programa de Pós-Graduação, os quais, além do apoio, compartilharam conhecimentos e me oportunizaram novas experiências.

Aos professores colaboradores da pesquisa, pelas conversações e entrevistas concedidas, imprescindíveis no desenvolvimento deste trabalho.

Aos professores da banca examinadora, pela disponibilidade e carinho e por terem aceitado contribuir com esta tese.

Se uma pessoa ensina durante trinta anos, ela não faz simplesmente alguma coisa, ela faz também alguma coisa de si mesma: sua identidade carrega as marcas de sua própria atividade, e uma boa parte de sua existência é caracterizada por sua atuação profissional.

(Maurice Tardif)

RESUMO

A docência é um tema recorrente no cenário das pesquisas educacionais que discute entre outros aspectos a importância dos processos que envolvem a formação e a profissionalização dos professores. A formação docente constitui-se hoje como elemento essencial para o desenvolvimento profissional, na medida em que promove a discussão e a reflexão sobre as transformações que se produziram no ensino e o papel que o educador desempenha nesse contexto. A partir da compreensão da complexidade da profissão docente e da potencialidade das relações cooperativas entre os profissionais das Instituições de Ensino Superior e de Ensino Básico, no campo da formação docente, buscamos através de uma pesquisa qualitativa investigar como o conversar dos profissionais da Educação Básica e Superior, na formação de professores, pode contribuir na profissionalização da docência. A pesquisa foi construída tomando por base teórica e epistemológica a Biologia do Conhecer proposta por Humberto Maturana e Francisco Varela, na qual o viver não se separa do conhecer e utiliza a cartografia como método para acompanhar processos de formação docente e mapear seus territórios no entrelaçar da emoção e da linguagem. Na cartografia o pesquisador/cartógrafo se aproxima de uma realidade sem o intuito de separar o sujeito do objeto, experimentando sensações, afetos e emoções, encontros que lhe permitem produzir dados e possibilitam a produção de compreensões acerca do fenômeno investigado. Na composição desta cartografia mergulhamos nos afetos que permeavam os contextos e as relações que pretendíamos conhecer. No movimento de cartografar imergimos no espaço das práticas e estágios curriculares dos cursos de Licenciatura, acompanhamos os processos formativos de um curso para docentes e licenciandos de Matemática denominado “Quartas com a Geometria” e de um curso de aperfeiçoamento e atualização para professores brasileiros, atuantes na área da Matemática, da rede pública de Educação Básica, realizado no âmbito do Programa de Desenvolvimento Profissional para Professores em Portugal. Para registrar a dinâmica, os fluxos e as intensidades das experiências vivenciadas, construímos um portfólio constituído pelos registros e os materiais produzidos ao longo da investigação. A partir da produção e da reflexão sobre esses elementos, percebemos que as relações entre a Educação Superior e Básica ainda são distantes, marcadas pela dificuldade do conversar no sentido de “dar voltas com”, como sugere Humberto Maturana, entre seus profissionais. A cartografia produzida nesta pesquisa permitiu-nos perceber a importância, para a profissionalização da docência, de construirmos redes de conversação entre os profissionais desses níveis de ensino pautadas na emoção do respeito, da compreensão do outro, como legítimo outro e na legitimação dos saberes, compartilhando de forma cooperativa conhecimentos, ideias e experiências. Desta forma, produzimos o argumento explicativo de que na construção recorrente de redes de conversação, baseadas no respeito mútuo, na legitimidade do outro e na validação dos saberes, gerados a partir do desejo de mudança e da corresponsabilidade dos profissionais da Educação Básica e Superior, estabelecemos uma convivência profissional coinspirativa que contribui para a profissionalização da docência.

Palavras-chave: Cartografia. Educação Básica e Superior. Formação Docente. Profissionalização da Docência. Redes de Conversação.

ABSTRACT

Teaching has been a recurrent theme in educational researches that discuss the importance of processes which involve teacher education and professionalization, besides other issues. Teacher education has recently become an essential element in professional development, since it fosters discussions and reflections on the transformation that has taken place in teaching and on the educator's role in this context. Based on the comprehension of the complexity of teaching and on the potentiality of cooperative relations between professionals in higher education institutions and in elementary schools, in the field of teacher education, this qualitative research aims at investigating how the dialogue between professionals in higher and basic education can contribute to teachers' professionalization. The theoretical and epistemological basis of the research was Humberto Maturana and Francisco Varela's Biology of Cognition, which states that living cannot be separated from knowing and uses cartography as a method of accompanying teacher education processes and mapping their territories in the intertwinement of emotion and language. In cartography, when the researcher/cartographer analyzes reality, s/he intends to experience sensations, affections and emotions, besides promoting meetings that enable her/him to yield data and comprehensions regarding the phenomenon under investigation, rather than separating the subject from the object. Cartography enabled me to dive into the affections that permeated the context and the relations that I wanted to study. While producing maps, I showed up in the practices and apprenticeships of Teaching courses, besides following education processes in a course addressed to a group of Math teachers and students called "Quartas com a Geometria" and to a group of Brazilian public Elementary School teachers who attend a refresher course in Math in the program called Programa de Desenvolvimento Profissional para Professores, in Portugal. In order to register the dynamics, flows and intensities of the experiences, I constructed a portfolio with records and materials produced throughout the investigation. Reflection on these elements led to the perception that relations between higher and basic education have kept far away from each other and have had difficulty in maintaining a dialogue in the sense of "wandering around" – as suggested by Humberto Maturana – among their professionals. In order to professionalize teaching, cartography produced by this research enabled me to perceive the importance of constructing conversation nets among professionals in these teaching levels based on the emotion of respect, comprehension of others, with others, and legitimization of knowledge so as to cooperatively share knowledge, ideas and experiences. Thus, I have argued that, in the recurrent construction of conversation networks based on mutual respect, on the other's legitimization and on the validation of knowledge which is generated by the wish to change and co-responsibility of basic and higher education professionals, they established a conspiratorial professional relation that contributes to teachers' professionalization.

Key words: Cartography. Basic and Higher Education. Teacher Education. Teaching Professionalization. Conversation Networks.

LISTA DE SIGLAS

CAPES – Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CCPFOC – Conselho Científico Pedagógico da Formação Contínua

CEFAMs – Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério

CNE – Conselho Nacional de Educação

CNTE – Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação

CP – Conselho Pleno

DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em Nível Superior

EaD – Educação a Distância

EaD-TeC – Grupo de Pesquisa Educação a Distância e Tecnologias

EJA – Educação de Jovens e Adultos

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

FURG – Universidade Federal do Rio Grande

HEM – Habilitação Específica para o Magistério

IEB – Instituição de Ensino Básico

IES – Instituição de Ensino Superior

IPESs – Instituições Públicas de Ensino Superior

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação e Cultura/Ministério da Educação

MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização

PAC – Plano de Aceleração do Crescimento

PAR – Plano de Ações Articuladas

PARFOR – Plano Nacional de Formação dos Professores de Educação Básica

PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação

PDPP – Programa de Desenvolvimento Profissional para Professores

PEI – Programa de Educação Integrada

PIB – Produto Interno Bruto

PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

PNE – Plano Nacional de Educação

SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica

TCC – Trabalho de Conclusão de Curso

TDIC – Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação

UA – Universidade de Aveiro

UAB – Universidade Aberta do Brasil

UDF – Universidade do Distrito Federal

UINFOC – Unidade Integrada de Formação Continuada de Professores

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Relicário	19
Figura 2	Plano de Unidade	21
Figura 3	Caixa de Cálculo	22
Figura 4	Material didático do PEI/MOBRAL	25
Figura 5	Portfólio da Pesquisa	39

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	15
1 CARTOGRAFANDO MEMÓRIAS	18
1.1 TRAÇADOS MEMORIAIS	19
2 CONVERSAS QUE ENTRELAÇAM A ESCOLHA TEÓRICA E O MÉTODO	33
2.1 A CARTOGRAFIA E O CARTÓGRAFO	34
2.2 PERCURSO CARTOGRÁFICO	37
3 MAPEAMENTOS DO CAMPO DA DOCÊNCIA	41
3.1 PROFISSÃO DOCENTE: ASPECTOS TEÓRICOS E LEGAIS.....	41
3.1.1 Profissionalidade e Profissionalização Docente.....	43
3.1.2 Políticas Públicas para a Formação Docente.....	46
3.2. CONSTRUÇÃO DA PROFISSÃO DOCENTE.....	54
3.2.1 Curso Normal	57
3.2.2 Formação Docente em Nível Superior	61
4 MAPEAMENTO DO EXPERIENCIAR DA FORMAÇÃO DOCENTE “QUARTAS COM A GEOMETRIA”	66
4.1 MOVIMENTO CARTOGRÁFICO DA FORMAÇÃO DOCENTE “QUARTAS COM A GEOMETRIA”	66
4.2 PERCEPÇÕES CAPTURADAS E SUBJETIVIDADES PRODUZIDAS.....	68
5 MAPEAMENTO DO EXPERIENCIAR NO ENTRELAÇAMENTO DO PIBID E PDPP	77
5.1 CONTEXTO DO PIBID DA FURG.....	77
5.2 CONTEXTO DO PDPP	78
5.3 UM OLHAR PARA O MEU CAMINHAR NA CARTOGRAFIA	80
5.4 AS MARCAS DA EXPERIÊNCIA: UMA MULTIPLICIDADE DE SENTIDOS	83

6 MAPEAMENTO DO EXPERIENCIAR DAS PRÁTICAS E ESTÁGIOS CURRICULARES NA FORMAÇÃO DOCENTE	96
6.1. FOCANDO O OLHAR SOBRE AS PRÁTICAS E ESTÁGIOS CURRICULARES.....	96
6.2 PERCEPÇÕES E APRENDERES NO EXPERIENCIAR AS PRÁTICAS E OS ESTÁGIOS CURRICULARES	98
7 SENTIDOS DO CARTOGRAFADO	116
REFERÊNCIAS	126
APÊNDICES.....	133

APRESENTAÇÃO

Nas últimas décadas, a formação docente tem se tornado um tema relevante no cenário educacional. As investigações sobre suas formas multifacetadas de existência e o estudo de suas potencialidades vêm contribuindo de forma significativa para o enfrentamento dos novos desafios. Para Nóvoa (1999), a formação de professores é provavelmente a área mais sensível das mudanças no contexto educacional e deve estimular uma perspectiva reflexivo-crítica, que auxilie o professor, não apenas na busca de soluções para os problemas enfrentados, mas que também proporcione uma reflexão sobre a ação de ensinar. Apesar dessa ponderação apregoada por Nóvoa ter mais de quinze anos, continua atual, pois a efetivação de uma nova forma de atuar requer recursividade na ação, aceitação e legitimação de uma comunidade.

Ao compreendermos a importância dessa temática sentimos-nos inquietadas com as frequentes discussões que envolvem a formação docente imbricada na profissionalização dos professores e instigadas a refletir sobre as relações entre os profissionais das universidades e das escolas, no movimento de reflexão crítica e coletiva das práticas e da profissão. Assim, imersas nos processos formativos de professores que ocorrem ora na escola, ora na universidade emergiu o desejo de explicar: **Como o conversar dos profissionais da Educação Básica e Superior, na formação de professores, pode contribuir na profissionalização da docência?**

A fim de investigar essa questão escolhemos pesquisar as redes de conversação dos espaços por onde circulamos e proporcionamos, desse modo, a possibilidade de estarmos inseridas como observadoras implicadas no campo da pesquisa e intervirmos nessa realidade. Diante disso, entendemos que a pesquisa se constitui no próprio caminhar, pois como pesquisadoras estamos nos constituindo com os movimentos no próprio campo e tudo aquilo que nos atravessa e produz significados.

A pesquisa foi construída com base teórica e epistemológica amparada na Biologia do Conhecer, proposta por Humberto Maturana e Francisco Varela. Para estes autores, o viver não se separa do conhecer, logo não existe conhecimento sem experiência pessoal, nem a suposição de um sujeito e um objeto cognoscentes prévios à relação que os liga. Desse modo, ao considerarmos o fenômeno estudado e o referencial teórico que embasa a nossa pesquisa, escolhemos acompanhar processos de formação docente e mapearmos seus territórios. Para isso utilizamos a cartografia como método fundamentado nas ideias de Gilles Deleuze e Félix Guattari.

A cartografia é um modo de conhecer a realidade, de acompanhar processos de produção e de possibilitar o acompanhamento de movimentos, de modo que o observador está sempre implicado no campo de observação. Conforme Rolnik (2014) a cartografia tem como eixo de sustentação do trabalho metodológico a invenção e a implicação do pesquisador, uma vez que ela se baseia no pressuposto de que o conhecimento é processual e inseparável do próprio movimento da vida e dos afetos que a acompanham.

Não buscamos respostas definitivas, nem temos os itinerários a serem percorridos previamente. Procuramos mapear territórios tendo presente o contexto mais amplo em que se inserem e concentramos a atenção às experiências que estão relacionadas ao problema e à força dos encontros gerados.

O trabalho está estruturado em capítulos. No primeiro, retomamos minha caminhada escolar, acadêmica e profissional revisitando minhas memórias e experimentando a experiência de encontrar-me de forma reflexiva com meu próprio Eu e com a problemática que me captura. Nesse movimento, percebemos as inquietações que vão sendo geradas, o porquê das mesmas e para onde elas apontam, chegando, assim, na questão problematizadora da pesquisa, resultante do desejo daquilo que queremos explicar.

No segundo capítulo, articulamos nossas reflexões à teoria da Biologia do Conhecer de Maturana e Varela, a qual fundamenta e permeia este estudo, com a proposta da cartografia de Deleuze e Guattari que nos inspiram a cartografar nossas experiências, no entrelaçar da emoção e da linguagem e nos auxiliam a explicar o queremos conhecer. No decorrer do capítulo, apresentamos o percurso cartográfico e os espaços em que acompanhamos processos de formação docente.

No terceiro capítulo, aprofundamos o entendimento de alguns conceitos teóricos relacionados à profissão docente ao dialogarmos com autores que abordam essas temáticas e destacamos as normativas legais e políticas educacionais implementadas no período após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), época que o termo profissionalização começa a ter destaque no contexto educacional. Também realizamos um recuo na história da educação para resgatarmos a história da profissão docente, em especial no Brasil. Neste movimento, focamos nosso interesse em compreender como a profissão docente vem se constituindo, as representações acerca do Magistério e as relações entre o campo de formação e de atuação dos professores de Educação Básica.

No quarto capítulo, apresentamos o mapeamento cartográfico do espaço de formação docente “Quartas com a Geometria”. Nesse espaço cartografamos um curso de formação na área de Matemática que envolveu professores da Educação Básica, licenciandos do curso de

Matemática e formadores vinculados a Educação Superior. No decorrer do capítulo revelamos o movimento da pesquisa nesse espaço, no qual estamos pesquisadoras-cartógrafas implicadas no processo de pesquisar e as compreensões produzidas.

No quinto capítulo trazemos o mapeamento do experienciar no entrelaçamento do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência (PIBID) e Programa de Desenvolvimento Profissional para Professores (PDPP). Iniciamos a escrita contextualizando os dois programas e a seguir descrevemos o percurso cartográfico da experiência. Por último mostramos os atravessamentos e as produções resultantes das forças dos encontros gerados a partir de tudo aquilo que nos afetou e nos mobilizou ao longo do caminho.

No sexto capítulo discutimos o espaço das práticas e estágios curriculares na formação docente. Neste texto são evidenciadas as percepções e os aprenderes que emergiram do conversar com profissionais atuantes, nesse campo da formação, na universidade e na escola. Por fim, no último capítulo mostramos as subjetividades e os sentidos produzidos do que foi cartografado apontando a importância para a profissionalização da docência do desejo e da corresponsabilidade dos profissionais atuantes na Educação Básica e Superior, na constituição recorrente de redes de conversação baseadas no respeito mútuo, na legitimidade do outro e na validação dos saberes.

1 CARTOGRAFANDO MEMÓRIAS

A memória está ligada às imagens e vivências que guardamos de nosso passado e serve como suporte para o reconhecimento daquilo que nos constitui. Segundo Bergson (1999), a memória relaciona-se aos conceitos de acumulação, de preservação e reconhecimento de uma lembrança vivida ou sentida, vinculada a um universo de interações. Assim entendemos que a memória se faz presente conectando sentimentos, afetos e vivências na busca da consciência por recordações que nos toquem e nos emocionem a fim de atribuir ao presente novos significados.

Com base nessa perspectiva, narro¹ minhas memórias a partir do olhar reflexivo sobre as lembranças das experiências pessoais e docentes que me afetaram durante minha trajetória. Essas reflexões nada mais são do que explicações, reformulações das experiências vividas, pois como afirma Maturana (2001) o explicar é uma operação distinta da experiência: isto é, uma coisa é a experiência e outra é a explicação da experiência.

Desse modo, busco através dos meus afetos o entendimento e a reflexão deste percurso, por meio do método cartográfico, que permite a criação de mapas que junto a nossa subjetividade se reconfiguram a partir de escolhas e delimitações de caminhos e possibilidades a seguir. De acordo com Deleuze e Guattari (2011, p.30) “o mapa não reproduz um inconsciente fechado sobre ele mesmo, ele o constrói. Ele contribui para a conexão dos campos, para o desbloqueio dos corpos sem órgãos, para sua abertura máxima sobre um plano de consistência”.

A cartografia, nesse contexto, é produzida a partir daquilo que me atravessa, que me afeta e me mobiliza a produzir novos sentidos e deslocamentos. Assim, para reconstruir em minha memória, meu percurso formativo e profissional de forma reflexiva, fui à busca de objetos como, fotografias, documentos pessoais, materiais pedagógicos que, guardados ao longo do tempo e carregados de essência, reativaram emoções, sensações e sentimentos, armazenados em mim. Com esses materiais constituí um relicário² (Figura 1).

¹ Utilizo a primeira pessoa do singular para traçar minhas memórias.

² Relicário é um local para guardar relíquias; algo de grande valor (HOUAISS; VILLAR; FRANCO, 2009).



Figura 1: Relicário. Fotografia, 2016
Fonte: Acervo Pessoal

Nesse emaranhado de lembranças também identifiquei algumas das redes de conversação das quais participei, outras de que venho participando e pensei sobre a emoção que me despertou o desejo, ou não, de delas participar. Para Maturana (2001) redes de conversação são diferentes domínios de ações dos seres humanos. Segundo ele, nós, seres humanos vivemos em conversações e tudo o que fazemos surge nas redes de conversação das quais participamos.

Hoje reconheço o papel que elas desempenharam e exercem na minha constituição pessoal e profissional e nas escolhas que me conduziram até o presente. A seguir trago as experiências escolares, acadêmicas, e profissionais a partir do refletir sobre minha memória, levando em consideração o contexto da sociedade da época, bem como as discussões e as influências teóricas que marcaram os momentos desses percursos.

1.1 TRAÇADOS MEMORIAIS³

Iniciei minha caminhada escolar no final da década de 1960, em uma escola pública e completei os últimos anos do ensino de 1º Grau, hoje anos finais do Ensino Fundamental, em um colégio particular, prestigiado na época, por oferecer um ensino rígido e de qualidade.

³ Esse capítulo é uma adaptação do artigo “Cartografando memórias da formação e da ação de uma professora de Matemática”, publicado nos anais do XII Encontro Nacional de Educação Matemática realizado de 13 a 16 de julho de 2016, na UNICSUL – São Paulo.

No período em que comecei a frequentá-lo, recém havia admitido estudantes do sexo feminino e, por isso, na minha sala de aula éramos uma minoria, fato que, às vezes, gerava alguns desconfortos, mas nada que atrapalhasse minha vontade de estudar. Sempre gostei dos estudos e era uma aluna aplicada

Neste tempo vivíamos no País sob o regime da ditadura e então a disciplina era muito rígida e as normas não eram questionadas. Como vinha de uma família de operários acreditava ser o estudo o único caminho para obter melhores oportunidades no campo profissional e, assim, estudava com afinco, pensando ser o mesmo a porta para uma profissão.

Ao terminar o curso de 1º Grau veio minha primeira escolha: o que estudar no ensino de 2º Grau? De acordo com a Lei n. 5692/71, vigente na época, todo 2º grau era profissionalizante (BRASIL, 1971). A opção, então, foi fácil, pois meu desejo⁴ naquele momento era ser professora, o problema era a seletividade para ingressar no curso de Magistério de uma escola pública, pois precisava da aprovação no exame de seleção.

Nesse tempo, ano de 1977 muitas pessoas, predominantemente do sexo feminino, queriam ser professoras, várias vindas das classes menos favorecidas economicamente, pela aquisição rápida de uma profissão e possível ingresso no mercado de trabalho. Naquele momento, parecia ser esse o principal motivo da minha escolha, ser independente economicamente e trabalhar em algo de que eu gostava.

Assim, com muita expectativa fui prestar o exame para cursar o Magistério. A seleção era bastante concorrida. Ainda guardo na lembrança o nervosismo e a ansiedade no dia das provas escritas (Redação, Português e Matemática) e da posterior entrevista. Esse foi o primeiro desafio dos vários que enfrentei ao longo de minha trajetória profissional e, portanto, foi com imensa alegria, que identifiquei meu nome na lista de aprovados.

O curso de Magistério era reconhecido na comunidade, nele iniciei meu aprendizado da docência, além de aprender a “dar aulas” como falávamos na época, aprendi o significado de uma profissão, fiz muitas amizades e comecei a tornar-me adulta. Foi um período alegre e, ao mesmo tempo, intenso, preenchido por muitas atividades. Eram aulas teóricas, seminários, apresentações de teatro, aulas de música, práticas de ensino nas turmas infantis, confecção de materiais pedagógicos e diversos (muitos) planejamentos: plano de curso, de unidade (Figura 2), de aula, roteiro diário, roteiro para aula de Música e de Educação Física. Todas essas exigências se justificavam pelo período histórico em que vivíamos e pela concepção pedagógica que embasava estas ações.

⁴ O desejo é o sistema de signos a-significantes com os quais se produz fluxos de inconsciente no campo social (DELEUZE, PARNET, 1998).

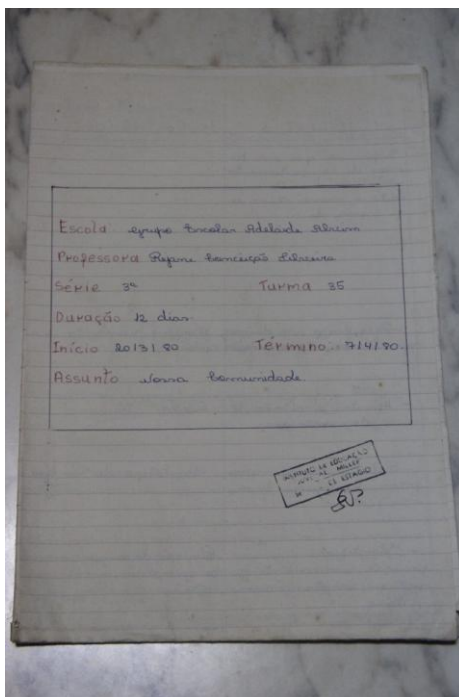


Figura 2: Plano de Unidade. Fotografia, 2016
Fonte: Acervo Pessoal

A concepção de aprendizagem que permeava o curso, baseada na tendência pedagógica denominada “tecnicismo educacional”, partia do pressuposto de que aprender é mudar de comportamento e era coerente com as especificidades da história política, social e cultural do período em que se acreditava que a partir de um planejamento racional das situações de ensino era possível ensinar a todos.

O “tecnicismo educacional”:

era inspirado nas teorias behavioristas da aprendizagem e da abordagem sistêmica do ensino, que definiu uma prática pedagógica altamente controlada e dirigida pelo professor, com atividades mecânicas inseridas numa proposta educacional rígida e possível de ser totalmente programada em detalhes. (BRASIL, 1997, p.41)

Nesse contexto, o campo da Didática contemplava a maior parte das horas-aula do currículo do curso, objetivando instrumentalizar o futuro profissional com meios eficientes para o desenvolvimento e o controle do processo de ensinar. Conforme destacam Pimenta e Anastasiou (2010, p.46) a Didática deste período primava pelo “desenvolvimento de novas técnicas de ensinar, e o ensino à aplicação delas nas diversas situações”, por isso a importância dos recursos pedagógicos usados como estímulo.

Ao partir do pressuposto de que ninguém consegue ensinar nada a uma pessoa que não queira aprender, era muito importante o professor saber incentivar os seus alunos. Então, nossa formação docente se baseava, principalmente, pelo ensino de uma variedade de recursos, métodos, e procedimentos para criarmos uma situação favorável à aprendizagem dos alunos. O curso dava ênfase ao desenvolvimento de planejamentos e à produção de instrumentais didáticos: cartazes, painéis, flanelógrafos, jogos, entre outros, sobressaindo na minha lembrança a famosa “caixa de cálculo”⁵ (Figura 3) cuja confecção consumiu muitas energias e exigiu uma boa dose de paciência.



Figura 3: Caixa de cálculo. Fotografia. 2016
Fonte: Acervo Pessoal

Sempre fui disciplinada, gostava de fazer os planejamentos, eram racionais, lógicos, mas as habilidades artísticas, essas eu não tinha, aborreciam-me fazer cartazes, desenhos, trabalhos manuais coloridos e atrativos, exigências da época. Com isso, comecei a cogitar outras alternativas para a Educação Superior.

Era tempo de fazer novas escolhas: seguir no campo da educação ou me aventurar por outras áreas. Tive dúvidas, gostava de ser professora e já exercia a docência, mas ainda era muito imatura e sentia insegurança em relação ao futuro da profissão.

Diante da ideia da falta de perspectivas de crescimento na carreira profissional do Magistério, já ressaltada nos discursos sociais, aliada a minha imaturidade, busquei uma profissão de melhor visibilidade social. Como gostava de Matemática e de Desenho Arquitetônico, decidi cursar no início da década de 1980 a Engenharia Civil, trabalhando, concomitantemente, como professora nas séries iniciais, do Ensino Fundamental, na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA).

⁵ Conjunto de materiais manipulativos usados para ensinar a representar quantidades.

Na universidade, o ensino da Engenharia era diferente de tudo que eu havia aprendido e acreditava fazer parte da prática de um professor, independente de sua área de atuação. A atitude autoritária e arrogante de alguns professores, a aula meramente informativa, e a forma desorganizada, no meu entendimento, na época, “sem didática”, que conduziam as aulas me incomodavam. Eu já não era a aluna dócil e resignada do Ensino Fundamental, mesmo sem me dar conta, as vivências do Magistério vinham me transformando. Não era apenas aluna da Engenharia, também era professora, e o que não enxergava é que gostava da profissão, não por um idealismo vocacional, vinculado à ideia de sacerdócio, mas por uma escolha profissional.

Pimenta e Anastasiou (2010, p. 105) nos falam que “a construção da identidade com base numa profissão inicia-se no processo de efetivar a formação na área”. Sendo assim, compreendo que meu processo de profissionalização docente já havia iniciado com os saberes⁶ e as vivências do curso de Magistério e minhas experiências iniciais na docência, por isso algumas coisas tanto me inquietavam na universidade.

Todavia, atualmente entendo que o maior obstáculo na formação da Engenharia não era o contexto e as inquietações provocadas pelo mesmo, era minha falta de desejo de participar daquela rede de conversação, pois concordando com Maturana (2001) para estarmos no conversar, temos que estar com o outro, num domínio consensual de conduta, e mesmo de forma inconsciente eu não validava aquelas conversações.

Contudo, na minha racionalidade e com a emoção de cumprir o que havia começado, concluí a Engenharia e cheguei a exercer por um curto período esta profissão. Foi, então, quando percebi que não era o que queria para minha vida profissional, mesmo assim, era difícil depois de tanto esforço aceitar tal mudança e mudar o domínio de minhas ações. Por outro lado, a docência me realizava profissionalmente e vivendo este conflito, levei algum tempo para tomar outra decisão. Foi necessário um movimento intenso de forças para desacomodar-me e romper com o caminho de ser engenheira, dando continuidade aos estudos, aos quais verdadeiramente desejava e investir na docência.

⁶ Para Tardif (2002, p. 16) “os saberes de um professor são uma realidade social materializada através de uma formação, de programas, de práticas coletivas, de disciplinas escolares, de uma pedagogia institucionalizada, etc., e são também, ao mesmo tempo, os *saberes dele*”.

Deleuze (2005) diz que a vida de alguém, de um indivíduo ou de um grupo é composta de linhas. Ele nos fala que existem três tipos de linhas: primeiramente a de segmentaridade dura que tem a ver com a concretude da vida e representam nossas formas mais comuns de lidar com o dia a dia da vida, é o nosso modo objetivo; a segunda é a de segmentaridade flexível, também chamada de molecular, trata-se de pequenas fissuras que não coincidem com os cortes da linha dura, podendo se criar um novo modo de entender a própria vida e por último a linha de fuga, uma linha de ruptura, que compõem os processos de desterritorialização, as desdobras dos corpos.

Para Deleuze e Guattari (2004, p. 78) “as linhas de fuga não consistem em fugir do mundo, mas, sim em fazê-lo fugir como se estoura um cano, e não há sistema social que não fuja/escape por todas as extremidades”. E, foi a partir de uma linha de fuga que redirecionei minha escolha e construí outro território, traçando novas linhas, que no seu emaranhado vêm me constituindo profissionalmente.

Como já dito anteriormente, minha primeira experiência profissional foi na modalidade EJA, ao atuar, após o término, do curso de Magistério, no extinto Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL)⁷ e, posteriormente, na Fundação Educar.

O encontro com a EJA foi uma experiência marcante e enriquecedora. O convívio com pessoas que, na maioria, eram da minha idade ou mais velhas contribuiu não apenas para o meu desenvolvimento profissional, mas também para meu próprio crescimento pessoal. Com elas compreendi o quanto é importante estar com o outro, aceitá-lo e ser aceito na convivência e, por isso, compartilho a ideia de Maturana e DÁvila (2006, p. 32) que “a aprendizagem é uma transformação na convivência”. Quando educandos e educador constroem um espaço em que se aceitam mutuamente como legítimos outros na convivência, ambos se educam e se transformam.

Porém, nem tudo era fácil, existiam dificuldades. A escola era precária, faltava segurança, professores. Eu era despreparada para atuar na EJA, mas acreditava que a educação para aqueles educandos poderia fazer a diferença e juntos tentávamos encontrar alternativas para superarmos as dificuldades. Claro que nem todos seguiram, alguns ficaram pelo caminho (a EJA sempre teve muita evasão), por problemas pessoais, sociais e, certamente, em alguns casos, por eu não conseguir envolvê-los na proposta pedagógica e torná-la significativa para eles.

⁷ O MOBRAL foi criado em 15 de dezembro de 1967, pela Lei nº 5.379, sendo reestruturado em 1970. Seus principais objetivos eram a erradicação do analfabetismo e a educação continuada de adolescentes. O MOBRAL desenvolvia além do PROGRAMA DE ALFABETIZAÇÃO o de EDUCAÇÃO INTEGRADA equivalente ao antigo primário, em forma compacta (BRASIL, 1973).

Neste tempo, nós educadores, em sua maioria, não éramos preparados para trabalharmos com essa modalidade de ensino, assim participávamos de um programa de formação continuada que na época era chamado de “treinamento de Educação Integrada”

A participação nos “treinamentos” era obrigatória e abordava tópicos como: educação supletiva, legislação, materiais didáticos e objetivos do Programa de Educação Integrada (PEI). Os professores recebiam o material didático do programa e os alunos as apostilas que continham os conteúdos divididos por área de estudo (Figura 4).



Figura 4: Material Didático do PEI/MOBRAL. Fotografia, 2016
Fonte: Acervo Pessoal

As áreas de estudo contempladas no PEI eram Comunicação e Expressão, Matemática, Integração Social, Ciências, e Educação para o Trabalho que envolvia o conteúdo das quatro primeiras séries do 1º Grau, bem como discussões sobre o mundo do trabalho. Essas áreas eram trabalhadas a partir de objetivos terminais⁸ e intermediários⁹, o que definia os comportamentos de saída do PEI. Na perspectiva, de ensino “apostilado” e baseado em objetivos comportamentais¹⁰, desenvolvíamos o ensino na EJA, e procurávamos adequá-lo a nossa realidade local e dinamizá-lo com nossa criatividade. Interessante era a importância dada nos treinamentos ao uso adequado do material do programa, lembro que usava outros materiais e livros didáticos, mas sempre atenta, aos objetivos da apostila do PEI, que eram inquestionáveis.

⁸ Os objetivos Terminais descrevem os comportamentos a serem demonstrados pelos alunos ao final de cada assunto nas áreas em que são organizados.

⁹ Os objetivos Intermediários descrevem as diferentes etapas que podem ser consideradas para o atendimento do objetivo terminal correspondente.

¹⁰ Também denominados de objetivos instrucionais referem às mudanças comportamentais esperadas e especificam a competência a ser alcançada pelo aluno. São delineados em função do desempenho do aluno que se quer observar, por isso devem ser mensuráveis e elaborados no início do processo instrutivo (ARANHA, 2006).

Nesse tempo, nos treinamentos e reuniões escolares, falávamos em educação libertadora,¹¹ em palavras geradoras¹², referências ao método de Paulo Freire a quem admirávamos. Porém, pouco conhecíamos a essência de suas ideias e menos ainda as compreendíamos, pois éramos frutos de uma educação perpassada pelo contexto da ditadura militar caracterizada pela obediência e objetividade.

O MOBRAL apresentava uma metodologia inspirada em algumas das práticas de Paulo Freire, entretanto os pressupostos políticos, filosóficos e pedagógicos divergiam. De fato, o objetivo do Programa era que um indivíduo fosse alfabetizado para facilmente receber as informações e desempenhar corretamente seu papel na sociedade e no desenvolvimento, ao fortalecer o modelo de dominação e modernização vigentes na época.

Conforme Bello (1993), a diferença entre o Movimento e a prática de Paulo Freire se encontra no referencial ideológico dos dois, pois, enquanto o educador propunha a educação como prática de liberdade, o MOBRAL propunha intrinsecamente o condicionamento do indivíduo para a manutenção do estado de dominação em vigor. Hoje, pensando sobre aquele tempo reconheço que, mesmo imaginando realizar uma educação libertadora e falando em Paulo Freire, não tínhamos consciência da dimensão política da educação e, então, não fazíamos mais do que “integrar” todos os alunos ao “Modelo Brasileiro” vigente, atendendo às exigências ditatoriais da época.

Assim, reflito que é na experiência que nos constituímos professores, a partir da vivência e da reflexão dos contextos sociais, políticos e culturais em que a educação se insere, ao experienciar situações, ao acertar, ao errar, ao ressignificar nossas ideias e práticas nos contextos escolares, ao afetar e ser afetado por todos com quem cruzamos os caminhos. É assim que vamos constituindo nossa identidade profissional, ao considerar nossos saberes, nossa historicidade e subjetividade, através de um processo contínuo de vivências que incluímos nós mesmos e o coletivo formado pelas redes de conversação que vamos tecendo ao longo de nossa trajetória. Como nos fala Pimenta e Anastasiou (2010) a identidade do professor é construída, não é imutável, não pode ser adquirida como uma vestimenta, é um processo de construção do sujeito historicamente situado.

¹¹ Educação libertadora faz parte dos postulados centrais de Paulo Freire, ao propor uma educação crítica a serviço da transformação social.

¹² Palavras geradoras são palavras relacionadas com a vida dos alfabetizados e do grupo social a que eles pertencem. Essas palavras são selecionadas em função da riqueza silábica, do valor fonético e, principalmente, em função do significado social para o grupo.

Ao prosseguir meu percurso histórico formativo, no final da década de 1980, ingressei no curso de Graduação Licenciatura de Matemática. Nesse tempo, fazíamos a matrícula por disciplina, no regime de créditos, frequentávamos turmas compostas por alunos de diversos cursos, o que dificultava as discussões específicas sobre o ensinar e o aprender Matemática. Nas disciplinas pedagógicas estranhei a pouca discussão de planejamentos, objetivos, procedimentos didáticos, quase nada disso era falado ou ensinado. O debate era outro, a tecnologia educacional tão ressaltada na década anterior e tão enraizada nas nossas práticas era, fortemente, criticada pela nova tendência educacional de cunho marxista. Logo, não bastava dominar as técnicas, era necessário assumir o caráter político da prática pedagógica. A mudança do enfoque na formação docente evidenciava segundo Candau (1987, p.37), “o próprio movimento da sociedade brasileira de superação do autoritarismo implantado a partir de 1964 e de busca de caminhos de redemocratização do país”.

Por outro lado, o curso em sua estrutura curricular seguia o modelo da racionalidade técnica (SCHÖN, 1983). As disciplinas científicas estavam separadas das disciplinas pedagógicas, que eram vistas pela maioria dos alunos e dos docentes como conhecimentos de “menor importância”. No pensamento da época, o conhecimento científico tinha supremacia em relação ao conhecimento pedagógico, éramos formados, então, segundo minha opinião, matemáticos e secundariamente professores de matemática. O curso também era estruturado inicialmente por uma base de conhecimentos teóricos, e com a prática concentrada, no final, no período de estágio, em que eram exigidas a elaboração e a execução do planejamento.

Tudo isso gerou uma confusão em minha cabeça, senti-me perdida, sem rumo. Agora era professora habilitada para trabalhar com a disciplina de Matemática, instruída de muitos conteúdos conceituais matemáticos, porém sem conhecer as metodologias de seu ensino e confusa sobre o meu papel no cenário educacional.

Concluída a graduação, fiquei distante das novas discussões teóricas que embasavam a Pedagogia e o ensino de Matemática. Tinha sido perturbada por algumas provocações, todavia, permanecia na escola, e participava das mesmas redes de conversação passadas. Assim, longe das discussões da universidade, segui minha prática habitual, acrescentando às aulas os conhecimentos conceituais matemáticos.

Baseada no conhecimento específico da Matemática e em minhas vivências passei a lecionar Matemática nos Anos Finais, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, reproduzindo em grande parte, nas escolas de atuação da Educação Básica, aquilo que aprendi e da forma como aprendi. Desse modo, continuei a “transferir” para os alunos os conteúdos do mesmo modo que recebi. Hoje, percebo que os conteúdos que melhor entendia eram os

meus favoritos e com esses conseguia criar formas diferenciadas para representá-los. Aqueles que eu própria pouco conhecia, eram repassados de forma restrita, de acordo com minhas limitações, o que dessa forma também restringia reciprocamente o entendimento dos educandos. Nessa prática, priorizei o treinamento de exercícios, a memorização de fórmulas e, sem conhecer outras formas de ensinar, e também por ser mais fácil permanecer na zona de conforto continuei a ser uma professora tradicional, apoiando-me nos livros didáticos e nos saberes experienciais¹³ adquiridos.

Ao refletir sobre minha própria experiência, compreendo porque as mudanças na educação são tão lentas, pois seus efeitos são de longa duração e não mudam facilmente. Como Maturana (2002, p.30) nos diz: “como vivermos é como educaremos, e conservaremos no viver o mundo que vivemos como educandos. E educaremos outros com o nosso viver com eles, o mundo que vivermos ao conviver.”

Entretanto, ainda de acordo com o autor, o educar ocorre todo o tempo e de maneira recíproca, e neste processo nos transformamos espontaneamente. Então, na interação, no relacionamento com o outro, através do convívio nas redes de conversação permeadas de discussões, de leituras e de novas informações, percebi diferentes formas de lidar com o conteúdo e que outras realidades existiam, senti a necessidade de me qualificar e de atualizar meus conhecimentos.

Na busca de atualização, voltei à universidade, no ano de 1997 para cursar a Especialização em Matemática. Nesse período, ao participar de outra rede de conversação, conheci outras teorias, metodologias, e exercitei novos olhares para a docência. A partir deste encontro com a formação, senti inquietações e minha busca por aperfeiçoamento passou a se tornar constante, levando-me a frequentar vários cursos de formação continuada na época na perspectiva da qualificação profissional.

Inicialmente, meu interesse na formação continuada, era atualizar meus conhecimentos na área da Matemática e discutir formas de ensiná-la. Contudo, com o decorrer do tempo e com as mudanças ocorridas no cenário social e educacional, surgiram novos questionamentos que extrapolavam os cursos de reciclagem, as formações conteudistas nas quais o professor era considerado um mero receptor de informações.

¹³ Segundo Tardif (2002) são saberes específicos baseados no trabalho cotidiano do professor e no conhecimento do seu meio. “Esses saberes brotam da experiência e são por ela validados” (TARDIF, 2002, p. 39).

Assim, interessei-me por formações em que pudesse ser ouvida, compartilhasse ideias e fosse sujeito de meu desenvolvimento profissional. Com base neste pensamento, ingressei, em 2010, no PIBID. O Programa tem como foco uma articulação integrada entre a Educação Superior e a Educação Básica, com a finalidade de promover na formação docente inicial, a imersão dos licenciandos na escola, bem como a formação continuada dos professores em exercício envolvidos na proposta.

Ao participar da formação do PIBID, senti-me valorizada profissionalmente, pois podia não apenas falar das minhas experiências docentes, mas, a partir delas, contribuir com a formação daqueles que estavam ingressando na profissão. Era um espaço em que planejávamos juntos atividades de ensino e as operacionalizávamos na prática. Tínhamos, então, a oportunidade de vermos os resultados e de discutirmos os mesmos com base na teoria.

Nesta dinâmica realizávamos uma troca de saberes: os licenciandos contribuíam com ideias de metodologias de ensino da Matemática e eu com os saberes experienciais adquiridos nas minhas vivências, como professora da Educação Básica. Com esta integração acredito que ambos compartilhávamos conhecimentos da docência e discutíamos estas aprendizagens com os demais colegas do projeto e com a coordenadora, professora da Licenciatura de Matemática. A partir da reflexão desta vivência e da minha concepção de formação de professores referencio Nóvoa (2009) que defende uma formação de professores construída dentro da profissão, isto é, baseada numa combinação complexa de contributos científicos, pedagógicos e técnicos, mas que tem como âncora os próprios professores mais experientes e reconhecidos.

Assim, penso que o desenvolvimento profissional de um professor é um aprender contínuo, parte de um processo, que se transforma ao longo do tempo, pelas mudanças políticas e sociais, pelas reflexões das experiências que nos constituem profissionalmente, pelas nossas escolhas e também de acordo com Maturana (2014) é resultado da convivência com outras pessoas, na qual nos transformamos lentamente e vamos transformando, com nossas ações, de maneira congruente, o meio em que vivemos.

Desse modo, através da participação do PIBID, ao debater questões da docência, participar de eventos científicos, construir em parceria com os licenciandos e com a coordenadora do subprojeto de Matemática relatos de experiências e de práticas docentes, aproximei-me das discussões da academia e senti vontade de dela fazer parte. Agora, não apenas no âmbito da formação continuada, mas como pesquisadora, ao investigar sobre aquilo que me inquietava na própria docência da Educação Básica e ao ter como objetivo contribuir

com o processo da educação no qual, ao longo de todos esses anos, vem me constituindo como uma de suas protagonistas.

Neste momento de minha trajetória pessoal e profissional, no fluir da emoção e com o aflorar de novos desejos, a possibilidade da pós-graduação na área da pesquisa passou a ser uma opção significativa como forma de repensar a docência. Para Maturana:

As emoções não são algo que obscurece o entendimento, não são restrições da razão: as emoções são dinâmicas corporais que especificam os domínios de ação em que nos movemos. Uma mudança emocional implica uma mudança de domínio de ação. Nada nos ocorre, nada fazemos que não esteja definido como uma ação de um certo tipo por uma emoção que a torna possível. (MATURANA, 2002, p. 92)

Começava então a me desestabilizar, interpelada por este acontecimento que me provocou anseios, produzindo um processo de desterritorialização e uma linha de fuga. Mais uma vez estava diante de uma decisão, que neste caso não rompia com minha atividade profissional, mas agregaria outras responsabilidades e possibilitaria a habitação de um novo território. Movida por este novo desejo participei do processo seletivo para cursar o Mestrado na área da educação.

Com muita expectativa e sensível a novos encontros ingressei em 2011, no curso de Pós-Graduação de Educação em Ciências: Química da vida e da Saúde, da Universidade Federal do Rio Grande - FURG, no qual inquietada com a implantação da Reforma do Ensino Médio - cenário educacional que estava experienciando - investiguei como os professores de Matemática desse nível de ensino percebiam e vivenciavam as mudanças curriculares ocorridas a partir da década de 1990. Com o desenvolvimento desta pesquisa escrevi a dissertação intitulada Reforma do Ensino Médio: percepções de docentes de Matemática que discute a implicação de três grandes questões no processo das mudanças do Ensino Médio: a estrutura e organização do sistema escolar de ensino, a valorização da docência e a formação docente.

Finalizada a pesquisa, o estudo realizado respondeu a questão problematizadora, entretanto provocaram outras perturbações, algumas “pontas soltas” que originaram questionamentos:

Como os professores podem se transformar de operadores da reforma em agentes das mudanças?

De que forma a colaboração entre as comunidades escolar, acadêmica e de pesquisadores poderiam influenciar na implantação das reformas curriculares e contribuir nas mudanças educacionais no País?

Como os profissionais, que atuam nas instituições de Ensino Superior (IES) e nas instituições de Ensino Básico (IEB), compreendem a formação docente e vivenciam a docência?

Diante destas novas indagações e a fim de aprofundar a temática em estudo, a partir de novas leituras, diálogos, vivências, e o compartilhamento de ideias dentro do grupo de pesquisa Educação a Distância e Tecnologias (EaD-TeC), compreendi a importância da formação docente como vetor potencializante para a transformação das outras duas questões apontadas no estudo.

Ainda nesse âmbito, reconheço a relevância da formação para as transformações da educação, pois a docência é uma atividade profissional complexa que exige saberes e competências que se ampliam à medida que a sociedade se transforma e evolui. O que representava o conhecimento necessário a um professor nos anos 1980, década que iniciei minha carreira profissional, não é o mesmo dos dias de hoje, pois o tempo já é outro, o contexto histórico e social vem se modificando e as pesquisas da área já apontam novos caminhos. Assim, destaco a ideia de Tardif (2002, p. 13) para quem “o que os professores ensinam (os ‘saberes a serem ensinados’) e sua maneira de ensinar (o ‘saber-ensinar’) evoluem com o tempo e as mudanças sociais”.

Contudo, percebo que meu interesse por este tema, não parte apenas da reflexão de minhas experiências e de meu percurso profissional, mas também é corroborado pelas frequentes discussões que envolvem a formação docente imbricada na profissionalização dos professores. Os discursos veiculados nessa direção, tomando a mesma como uma necessidade para os professores, representada como a solução para os problemas educacionais do País e, muitas vezes, apontada como uma “fórmula mágica” para a profissionalização da docência causou-me efeitos de estranhamento e curiosidade.

Neste momento, começo a ser interpelada por vários anúncios os quais ofertam cursos de formação continuada na forma de especialização, aperfeiçoamento, projetos de extensão, oficinas, tanto da iniciativa privada como do sistema de ensino superior público, muitos deles contemplando em suas propostas pesquisas e práticas no ambiente escolar. Recebo na escola a visita de vários alunos da universidade que querem observar aulas, conhecer o regimento escolar, entrevistar professores, aplicar projetos. Estes novos acontecimentos causam-me perturbações. De algum modo, percebo um movimento de aproximação entre a universidade e a escola que me desperta o desejo de investigar:

Como o conversar dos profissionais da Educação Básica e Superior, na formação de professores, pode contribuir na profissionalização da docência?

Para Maturana (2014), o que na vida cotidiana conotamos com a palavra conversar é o fluir entrelaçado de linguajar¹⁴ e emocionar. Segundo este autor, “a palavra conversar vem da união de duas raízes latinas: cum, que quer dizer “com”, e “versare” que quer dizer “dar voltas com o outro” (MATURANA, 2014, p. 200). E é nesse sentido que utilizaremos essa palavra.

De acordo com Costa (2014, p. 73) “a cartografia dirá que as nossas questões não vêm simplesmente das nossas cabeças, mas que nós nos questionamos na medida em que estabelecemos relações com aquilo que nos faz questionar”.

Assim, após rememorar minhas lembranças, e experimentar a experiência de acompanhar meu encontro como professora e pesquisadora, e com a problemática que neste momento me captura, iniciamos um movimento no sentido de conversar sobre os caminhos que estão constituindo esta cartografia, destacando as escolhas teóricas e o método utilizado para explicar o fenômeno investigado.

¹⁴ Linguajar: neologismo que faz referência ao ato de estar na linguagem sem associar tal ato à fala, como aconteceria com a palavra falar (MATURANA, 2014).

2 CONVERSAS QUE ENTRELAÇAM A ESCOLHA TEÓRICA E O MÉTODO

Nossa imersão nos processos formativos de professores que ocorrem ora na escola, ora na universidade nos leva ao desejo de explicar: Como o conversar dos profissionais da Educação Básica e Superior, na formação de professores, pode contribuir na profissionalização da docência?

Na busca por compreensões de tal questão, embasamos nossa investigação na Teoria da Biologia do Conhecer desenvolvida por Humberto Maturana e por Francisco Varela. Nela encontramos a explicação científica sobre o conhecer que inclui compreender o que é ser um observador implicado e o significado da experiência no processo do aprender. A partir daí fazemos aproximações com a perspectiva cartográfica tendo como base a filosofia de Gilles Deleuze e Félix Guattari, por entendermos que habitamos o território da pesquisa enunciada acompanhando processos de formação e que desejamos partilhar os sentidos desse território construído com os que dela fazem parte.

Consideramos experiências as distinções que o observador implicado faz de seu viver, ou seja, não existe lá fora um mundo cheio de objetos, eles só existem na distinção do observador. Desse modo, as descrições e os entendimentos que fazemos dependem de nossa estrutura, de nossas experiências, emoções, desejos e interações, permeadas pelas redes de conversação tecidas nas tessituras das quais participamos.

Nesta perspectiva, segundo Maturana (1995, p. 68) “Todo fazer é conhecer e todo conhecer é fazer”, isto é, não existe separação entre o fazer e o conhecer, pois a cognição cria um mundo construído pelo indivíduo no fluir de seu conhecer. Sendo assim, entendemos que não existe conhecimento sem a experiência pessoal, porque é a partir de nossas experiências, que emergimos juntamente com o nosso conhecer.

Como seres humanos, criamos com nossas ações em nosso domínio de experiências os mundos que vivemos, quando os vivenciamos em nosso domínio de experiências enquanto seres humanos, e nos movemos nos mundos que criamos mudando nossos interesses e nossas perguntas, no fluir do nosso emocionar (MATURANA 2001, p.145).

Assim, a realidade inclui o indivíduo/observador que pode gerar explicações da experiência, sendo que o explicar é uma operação distinta da experiência que se quer explicar. Portanto, se o explicar é sempre uma reformulação da experiência que se explica, as explicações do fenômeno são sempre reformulações da experiência aceitas por um observador, ou por uma comunidade de observadores.

Sob esse ponto de vista, as explicações científicas são reformulações da experiência aceitas pela comunidade científica com base em critérios de validação estabelecidos por ela mesma.

Para Maturana (2001) há dois modos fundamentais de aceitar reformulações da experiência, logo, há dois caminhos explicativos que podem ser seguidos: o caminho da objetividade sem parênteses e o da objetividade entre parênteses.

No primeiro caminho, assumimos que há uma realidade independente do observador e, conseqüentemente, aceitamos que seres, objetos, ideias existem independentemente do que a pessoa faz como observador. No segundo caminho, assumimos que tal independência não existe, isto é, há muitas realidades, todas diferentes, mas que são igualmente legítimas. Isso significa que quando dois observadores estão em discordância, ou com opiniões distintas sobre uma situação é porque estão em domínios de realidade diferentes, ou não estão em coordenações de coordenações consensuais, mas igualmente legítimos.

Na presente pesquisa nos colocamos na posição de observadores implicados e escolhemos explicar o fenômeno estudado pelo caminho da objetividade entre parênteses, pois consideramos as compreensões e as operações que realizamos, a partir de nossos estudos, nossas vivências igualmente válidas as explicações que surgem de observadores que se encontram em domínios de realidades diferentes.

Para acompanhar os processos de formação docente elegemos a cartografia como método, pois desejamos explorar o campo investigativo percorrendo as múltiplas entradas que atravessam as experiências das pesquisadoras construindo diversas possibilidades, sem representar o objeto e separá-lo do sujeito. Sobre isso, Alvarez e Passos (2012, p. 131) afirmam que “conhecer não é tão somente representar o objeto ou processar informações acerca de um mundo supostamente já constituído, mas pressupõe implicar-se com o mundo, comprometer-se com a sua produção”.

Nesta perspectiva, utilizamos o conceito de rizoma¹⁵ proposto pelos autores Deleuze e Guattari (2011) para pensarmos os diversos caminhos da pesquisa e para refletirmos acerca das plurais realidades que atravessamos. Caminhos percorridos em permanente movimento, realizados por um observador implicado que junto ao seu caminhar produz realidades, produz mundos.

¹⁵ Segundo a Biologia: estrutura componente em algumas plantas cujos brotos podem ramificar-se em qualquer ponto e transformar-se em um bulbo ou um tubérculo. Fonte: <http://www.ufrgs.br/e-psico/subjetivacao/espaco/rizoma.html/>

Um rizoma não começa nem conclui, ele se encontra sempre no meio, entre as coisas, inter-ser, intermezzo. A árvore é filiação, mas o rizoma é aliança, unicamente aliança. A árvore impõe o verbo “ser”, mas o rizoma tem como tecido a conjunção “e...e...e...” Há nesta conjunção força suficiente para sacudir e desenraizar o verbo ser. Para onde vai você? De onde você vem? Aonde quer chegar? São questões inúteis. Fazer tábula rasa, partir ou repartir de zero, buscar um começo, ou um fundamento, implicam uma falsa concepção da viagem e do movimento. (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 48 - 49).

Em se tratando de um meio, de um entre, o ponto de chegada e o ponto de partida pouco importam, pois na cartografia é o meio que explica os caminhos escolhidos durante o processo de produção de conhecimento. A cartografia não busca estabelecer um caminho que direcione o pesquisador, mostrando previamente um início, meio e fim possíveis, porque quando o cartógrafo entra em campo já existem processos em curso.

2.1 A CARTOGRAFIA E O CARTÓGRAFO

A cartografia é um conceito oriundo do campo da Geografia e que se refere à prática que estuda as representações dos mapas, sendo estes definidos por um desenho que propõe demarcar um território, facilitando nosso entendimento perante determinado espaço. Segundo o dicionário português Houaiss a cartografia significa: “arte ou ciência de produzir mapas; descrição ou tratado sobre mapas” (HOUAISS; VILLAR; FRANCO, 2009, p. 140).

Para além do significado no campo da Geografia, do reconfigurar de forma representativa um espaço, a cartografia pode ser utilizada como método para acompanhar processos, conduzindo toda a caminhada investigativa do pesquisador.

Nesse sentido, a cartografia é uma prática singular que sugere uma outra forma, ou modo de pesquisar, pois ao invés de buscar um resultado, uma conclusão, procura acompanhar o processo, dando visibilidade aos percursos que se construíram ao longo da investigação. De acordo com Barros e Kastrup (2012, p.53) “A pesquisa cartográfica consiste no acompanhamento de processos, e não na representação de objetos”.

A cartografia entendida desta forma tem como base conceitual, principalmente, a filosofia de Deleuze e Guattari (2011), apropriando o conceito de rizoma, ou seja, as diversas possibilidades de percursos que surgem e se conectam no decorrer da pesquisa. Para melhor compreender esse conceito eles abordam seis características aproximativas do rizoma chamadas de princípios: conexão, heterogeneidade, multiplicidade, ruptura a-significante, cartografia e decalcomania.

O primeiro princípio – conexão – enuncia que “qualquer ponto de um rizoma pode ser conectado com qualquer outro e deve sê-lo” (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p.22). Esse princípio aponta que o rizoma é totalmente livre sem sequência ou hierarquia, diferente da árvore ou da raiz que fixam um ponto, uma ordem. Nessa pesquisa são as diversas experiências que se conectam pelas compreensões que delas emergem, não há conexões predefinidas e ordenadas.

O segundo princípio – heterogeneidade – mostra que em um rizoma qualquer conectividade é possível. Diferentemente da árvore linguística que procede por dicotomia,

num rizoma, ao contrário, cada traço não remete necessariamente a um traço linguístico: cadeias semióticas de toda natureza são aí conectadas a modos de codificação muito diversos, cadeias biológicas, políticas, econômicas, etc., colocando em jogo não somente regimes de signos diferentes, mas também estatutos de estados de coisas. (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p.22).

A heterogeneidade desta pesquisa está nos diversos espaços percorridos, nos territórios habitados pelas pesquisadoras que as fazem pensar e buscar entender as conversas entre os profissionais desses níveis institucionais (Ensino Básico e Superior) que são formadores e produzem o campo profissional da docência.

O terceiro princípio – da multiplicidade – o rizoma não é feito de unidades, mas de dimensões, ela própria é constituinte do rizoma. “Uma multiplicidade não tem nem sujeito nem objeto, mas somente determinações, grandezas, dimensões que não podem crescer sem que mude de natureza” (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 23). Compreendemos a multiplicidade em nossa investigação constituída pelo imbricamento das experiências que surgem no caminhar ora formativo, ora formador, sem separá-lo por sua funcionalidade, mas por compreendê-lo múltiplo em sua dimensão reflexiva.

O quarto princípio – da ruptura a-significante - refere-se aos processos de territorialização e desterritorialização (FERREIRA, 2008). O rizoma pode ser rompido em qualquer lugar e retoma segundo uma ou outra de suas linhas e segundo outras linhas. Desse modo, o rizoma não é estático, está em constantes movimentos de territorialização, desterritorialização e reterritorialização. O campo dessa pesquisa se territorializa nos espaços de conversas entre profissionais da escola e da universidade e esse processo é recriado na própria conversa, nesse sentido se desterritorializa e reterritorializa no movimento da pesquisa e de nossas compreensões sobre a pesquisa.

O quinto princípio – da cartografia - oposto ao decalque o rizoma se refere a um mapa que deve ser produzido, construído, sempre desmontável, conectável, reversível, modificado, com múltiplas entradas e saídas. Neste sentido, para Ferreira (2008, p. 36) “mapear significa acompanhar os movimentos e as retrações, os processos de invenção e de captura que se expandem e se desdobram, desterritorializando-se e reteritorializando-se no momento em que o mapa é projetado”.

O sexto princípio –decalcomania- para os autores o rizoma pode ser entendido como mapa, mas não decalque. “Um mapa tem múltiplas entradas contrariamente ao decalque que volta sempre ‘ao mesmo’. Um mapa é uma questão de performance, enquanto que o decalque remete sempre a uma presumida ‘competência’” (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 30).

Percebemos esses dois últimos princípios em nossa pesquisa pelo próprio movimento das cartógrafas que em alguns momentos focam seus olhares em um processo e na produção de sentido do que observam, e logo conectam esse a outro processo e a outra produção suscitada da conexão e do mapeamento construído.

A cartografia propõe conhecer e acompanhar processos e sua constituição, o que torna necessário um mergulho das cartógrafas no plano da experiência percorrendo os diversos caminhos que acabam por se conectarem. Sendo assim, cartografar é, primordialmente, estar implicado no próprio movimento de pesquisa, percebendo-a não como um ponto final, mas como algo em aberto, multiplicando as possibilidades de entrada e de saída.

Podemos inferir a cartografia como um método que se forma, à medida que o investigador vai processando/acessando novos territórios e percorrendo outros caminhos que ampliam seus conhecimentos. O rizoma transcende o fato de ser um conceito para ser um modo de pensar nosso próprio movimento.

Dessa maneira, o processo de cartografar supõe a composição de um território existencial e coloca o cartógrafo em uma posição de aprendiz, ao construir o conhecimento “com” e não “sobre” o campo pesquisado, permitindo-lhe dessa forma ser encontrado pelo acontecimento. Para que tal encontro aconteça, o cartógrafo precisa estar disponível, estar à espreita, desprovido de regras metodológicas para serem aplicadas, mas, sobretudo como afirma Kastrup (2012) orientado de uma “atenção sensível” para encontrar o desconhecido, embora este já estivesse ali, como virtualidade.

O cartógrafo inicia sua jornada sem conhecer os alvos a serem perseguidos, seu olhar não é definido a priori, por isso, a pesquisa torna-se uma espécie de mapa, um terreno no qual é possível transitar de diferentes formas. A criação dos mapas cartográficos possibilita ao pesquisador múltiplas capacidades de entradas de conhecimentos e conexões por meio de suas singularidades.

O mapa não reproduz um inconsciente fechado sobre ele mesmo, ele o constrói. Ele contribui para a conexão dos campos, para o desbloqueio dos corpos sem órgãos, para sua abertura máxima sobre um plano de consistência. Ele faz parte do rizoma. O mapa é aberto, conectável em todas as suas dimensões, desmontável, reversível, suscetível de receber modificações constantemente. Ele pode ser rasgado, revertido, adaptar-se a montagens de qualquer natureza, ser preparado por um indivíduo, um grupo, uma formação social (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 30).

Portanto, cartografar é se aproximar de uma realidade sem o intuito de separar o sujeito do objeto descrevendo um resultado. É, sobretudo uma narrativa da habitação de um território, o qual o pesquisador/ cartógrafo permeia durante o processo investigativo, compondo-o através de sua relação de imersão nele.

2.2 PERCURSO CARTOGRÁFICO

Em busca de pensar a educação como um processo que se atualiza pela cultura e que produz uma cultura, propomos a observação implicada em ações que articulam os níveis e modalidades que integram o Sistema Nacional da Educação Brasileira¹⁶. Conforme a atual LDB nº 9394/96 a educação escolar brasileira é composta pelos níveis: Educação Básica e Superior.

Tendo em vista a intencionalidade da pesquisa de discutir as potencialidades do conversar dos profissionais da Educação Básica e Superior, no contexto da formação docente, para a profissionalização da docência identificamos alguns espaços legitimados no Sistema Educacional Brasileiro que possibilitam constituir redes de conversação entre esses níveis de ensino: práticas docentes e estágios supervisionados dos cursos de Licenciatura, programas voltados à formação de professores como o PIBID, Novos Talentos e o PDPP, cursos e eventos de formação continuada para professores da Educação Básica.

Sentindo-nos próximas dos processos formativos promovidos em alguns desses espaços, escolhemos acompanhar aqueles nos quais já estamos inseridas, ora como formadoras, ora como professoras em formação, percorrendo esses campos da formação

¹⁶ Sistema Nacional da Educação Brasileira é a forma como se organiza a educação regular no Brasil

docente com a atenção direcionada e sensível aos encontros que esta viagem nos proporciona. Desse modo, habitamos os territórios sem uma procura predefinida, atentas aos rastros das trilhas percorridas, daquilo que nos toca, do que nos inquieta, do que nos desperta sensações e nos emociona.

Ao percorrer os espaços e acompanhar as ações de formação docente, mergulhamos, profundamente, em um processo perceptivo, que nos desperta em alguns momentos a necessidade de aprofundar o conhecimento daquilo que nos afeta, levando-nos a procura de diálogos ou da busca de outros caminhos, que permitam construir um novo sentido.

Este movimento da pesquisa estimula, desafia e encanta, pois a investigação não tem limites predeterminados; conta sempre com uma certa imprevisibilidade e um gosto de aventura. Assim, segue os rumos da nossa percepção, da nossa sensibilidade e da descoberta dos nossos afetos, desvendando novos caminhos durante o percurso. Segundo Pozzana (2014, p. 63):

Cartografar é conectar afetos que nos surpreendem e, para tanto, na formação do cartógrafo é preciso ativar o potencial de ser afetado, educar o ouvido, os olhos, o nariz para que habitem durações não convencionais, para além de sua função sensível trivial, ativando algo de suprassensível, dimensão de virtualidade que só se amplia à medida que é exercitada.

Desse modo, trilhamos o campo investigativo da formação docente percorrendo diversos trajetos, compondo o mapa de relações e de sentidos que se desdobraram no fazer da pesquisa. Os espaços de interação entre os níveis da Educação Básica e Superior, na formação docente cartografados foram: o curso de extensão “Quartas com a Geometria”, promovido no âmbito do Programa Novos Talentos e organizado pelos integrantes do grupo de pesquisa EaD-TeC da FURG, o PDPP na área da Matemática realizado em Portugal e o campo das práticas e estágios curriculares das Licenciaturas.

Para cartografar percorremos esses espaços sob um olhar atento, permitindo-nos experimentar sensações, afetos e emoções, encontros que possibilitaram a produção de compreensões acerca do fenômeno investigado. Este é o desafio da cartografia: estar atento a todas as forças que produzem sentido e que afetam o corpo, em outras palavras, é descobrir “que matérias de expressão misturadas a quais outras, que composições de linguagem favorecem a passagem das intensidades que percorrem seu corpo no encontro com os corpos que pretende entender” (ROLNIK, 2014, p.66).

Diante destas experiências, para registrar a dinâmica, os fluxos e as intensidades da viagem compomos um portfólio da pesquisa (Figura 5) constituído pelo diário de bordo; pela transcrição de registros oriundos de conversações e de entrevistas; por materiais produzidos pela participação em cursos de formação (Trabalho de Conclusão de Curso¹⁷ e portfólio reflexivo¹⁸); fotografias, gravações, e narrativas sobre práticas pedagógicas e estágios supervisionados.

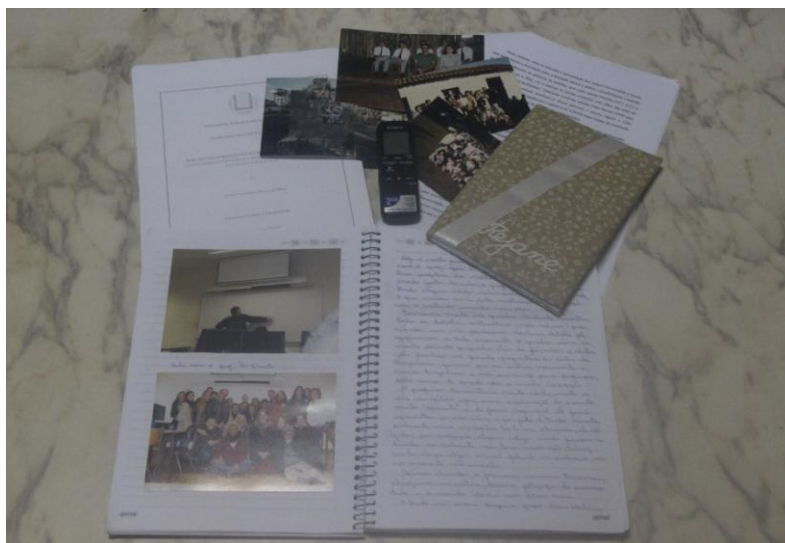


Figura 5: Portfólio da pesquisa. Fotografia, 2016
Fonte: Acervo Pessoal

A produção, a análise e a reflexão desses elementos proporcionaram atravessamentos por linhas e processaram novos territórios de sentidos e de outros conhecimentos com os quais construímos a partir de nossas percepções e nossos afetos as compreensões e as possibilidades cartografadas.

Paralelamente aos percursos de acompanhamento das formações nos espaços já mencionados, sentimos a necessidade de repensar e de aprofundar conhecimentos sobre conceitos como profissão docente, profissionalidade, profissionalização e aspectos das normativas legais educacionais que atravessam os discursos orais e escritos relativos ao campo da docência.

¹⁷ Trabalho de Conclusão do Curso Formação de Professores na Narrativa da Docência realizado pela pesquisadora ao término de sua participação no PIBID.

¹⁸ O Portfólio Reflexivo foi construído durante a participação da pesquisadora no PDPP realizado em Portugal no ano de 2014.

Inquieta-nos conhecer a legislação e as políticas educacionais¹⁹ do período após a promulgação da LDB, época em que o termo profissionalização começa a ficar evidente no contexto legal. Nossa curiosidade também está relacionada com a necessidade de estudar os objetivos, as finalidades e o contexto que possibilitou o surgimento de programas como o PIBID, Novos Talentos, espaços em que acompanhamos processos de formação. Para tal, pesquisamos textos que contém a legislação em questão e fazemos reflexões.

Além disso, a profissionalização também está implicada no contexto histórico da profissão. Por isso, para conhecermos a evolução da profissão docente e o papel do professor na sociedade brasileira recorreremos à cronologia da formação docente no Brasil.

No próximo capítulo apresentamos esse movimento, motivadas por alguns questionamentos que nos levam a pensar: O que os termos “profissão docente”, “profissionalidade”, “profissionalização” tão presentes na atualidade educacional significam? Que relações eles estabelecem com a formação docente? Como são tratados nos textos legais e nas atuais políticas educacionais? Como se constituiu historicamente a profissão docente? Para impulsionar o pensamento trazemos para a conversa alguns autores que abordam, em seus estudos, essas temáticas e também apresentamos o contexto legal e as políticas educacionais implantadas após a promulgação da atual LDB.

¹⁹ Segundo Haddad (1995, p.18) políticas educacionais podem ser definidas como “uma decisão única ou um conjunto de decisões explícitas ou implícitas que podem incluir orientações para guiar as decisões futuras, projetar ou atrasar ações ou orientar a execução de decisões anteriores”.

3 MAPEAMENTOS DO CAMPO DA DOCÊNCIA

A docência na contemporaneidade tem sido um tema recorrente de estudos e reflexões, devido ao reconhecimento da sua complexidade no cenário educacional. As rápidas transformações da sociedade incidem fortemente nas instituições educacionais, o que exige de seus profissionais saberes diversificados e responsabilidades cada vez mais amplas para enfrentar as novas demandas da profissão.

3.1 PROFISSÃO DOCENTE: ASPECTOS TEÓRICOS E LEGAIS

Para falar de profissão remetemo-nos às mudanças do mundo contemporâneo geradas pela reorganização produtiva, no âmbito das instituições capitalistas, as quais provocam transformações sociais, econômicas e políticas na sociedade. Tais mudanças se refletem diretamente na vida cotidiana das pessoas e, conseqüentemente, nas profissões. Em especial, a profissão docente está associada a um campo de trabalho que se modifica constantemente, tornando-se cada vez mais complexo e diversificado. As tarefas dos profissionais da educação estão cada vez mais sendo ampliadas, com condições de trabalho, muitas vezes, inadequadas.

O vocábulo “profissão” na etimologia origina-se do latim, do termo *professio*, que significa declaração, profissão, exercício, ocupação, emprego (FARIA, 1962). Professor por sua vez, vem de *professus* que significa pessoa que declara em público. Esta expressão era usada por pessoas que se declaravam aptas à exercerem alguma função, assim, o significado implícito é que quem professa é alguém que ensina: um professor.

Nóvoa (1987, p.49) define profissão como:

conjunto dos interesses que se relacionam com o exercício de uma atividade institucionalizada, da qual o indivíduo extrai seus meios de subsistência, atividade que exige a posse de um corpo de saberes e de saber-fazer e a adesão a condutas e a comportamentos, notadamente de ordem ética, definidos coletivamente e reconhecidos socialmente.

O conceito profissão evoluiu ao longo da história marcado por mudanças sociais, econômicas e culturais diferenciando-se de ofício ou ocupação. De acordo com Dubar (1997), desde o século XIII com a expansão das universidades profissão e ofício passaram a ser colocados como opostos.

Desse modo, a docência como profissão se opõe a visão não profissional e, portanto requer formação para seu exercício: “conhecimentos específicos para exercê-la, adequadamente, ou, no mínimo, a aquisição das habilidades e dos conhecimentos vinculados à atividade docente para melhorar sua qualidade” (VEIGA, 2012, p.14).

Para desempenhar uma atividade com elevado grau de especificidade, há que se considerar o domínio de um conjunto amplo de saberes. Tardif (2002) comenta que o saber da docência é um saber plural, porque se compõe de vários saberes provenientes de diferentes fontes: saberes disciplinares, curriculares, profissionais e experienciais. Os saberes disciplinares são aqueles correspondentes aos diversos campos do conhecimento; os saberes curriculares correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos apresentados concretamente sob a forma de programas escolares; os saberes profissionais referem-se aos das ciências da educação e da ideologia pedagógica e os saberes experienciais são os que brotam da experiência e incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser.

A profissão docente abrange singularidades que a diferenciam das demais profissões, combinando elementos teóricos com situações práticas reais. Ela surgiu na modernidade, entre o século XVII e XVIII, quando deixou de ser adjudicada pela igreja católica e assumida por outros cidadãos, além dos religiosos. Assim, muita coisa mudou, porém a importância deste profissional para a formação do homem permanece presente nos discursos ao longo da história.

A profissão docente vem se transformando lentamente. Nos dias atuais, somente ter o domínio conceitual e pedagógico do conteúdo não é suficiente, há de se considerar também a importância de dispor de um amplo repertório cultural e um conhecimento da realidade social em que os alunos estão inseridos. Pensamos que gostar da profissão é importante, mas ter consciência do que ela significa para a sociedade é fundamental.

Há muitas discussões sobre a profissão docente ou que envolvem a mesma. Diniz-Pereira (2011) ressalta que convivemos no País há algum tempo com uma profunda crise da profissão docente e que “não podemos esquecer do princípio da *indissociabilidade* entre a formação e as condições adequadas para a realização do trabalho docente” (DINIZ-PEREIRA, 2011, p.48).

Ao refletirmos sobre o pensamento do autor problematizamos: Será possível nos referirmos a uma profissão docente homogênea no Brasil, levando em conta a disparidade de salários e de condições de trabalho entre profissionais dos níveis de ensino Básico e Superior, das redes públicas e privadas de ensino, dos sistemas públicos federal, estadual ou municipal

e as realidades sociais, e econômicas tão diversificadas entre regiões, estados, municípios que formam nosso País? A nosso ver não temos uma profissão docente homogênea no Brasil, em decorrência das especialidades do nível e da área em que seus profissionais atuam, e também, por todas as diversidades descritas anteriormente ou heterogeneidades das categorias docentes.

A fim de darmos continuidade às discussões e às reflexões tecidas no âmbito da docência, passamos a tratar outros dois conceitos – profissionalidade e profissionalização – que se entrelaçam e se complementam no cenário da profissão.

3.1.1 Profissionalidade e Profissionalização Docente

Segundo Veiga, Araujo e Kapuziniak (2005) a profissionalidade se refere às competências (habilidades, atitudes e saberes) desenvolvidas ao longo do processo de profissionalização docente, e a profissionalização alude ao processo no qual se insere a profissionalidade.

Desse modo, a profissionalização demanda da aquisição das capacidades específicas da profissão e não se resume à formação profissional, envolvendo outras características como aptidões, atitudes, valores, formas de trabalho que se vão constituindo no exercício da profissão. “É, portanto, um projeto sociológico voltado para a dignidade e para o status social da profissão, em que se incluem também as condições de trabalho, a remuneração e a consideração social de seus membros”(VEIGA; ARAUJO; KAPUZINIAK, 2005, p.31).

A profissionalidade, ainda de acordo com Nóvoa (1999), é um processo que compreende quatro etapas: o exercício da atividade como ocupação principal; os professores como detentores de sua licença oficial; a criação de instituições específicas para a formação de professores; a participação em associações profissionais de organização do coletivo e de reivindicações em defesa dos professores.

Na mesma linha de pensamento, Sacristán (1999, p.65) entende por profissionalidade “a afirmação do que é específico na ação docente, isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor”. Trata-se de um saber-fazer que não traz à baila apenas os conhecimentos específicos indispensáveis ao desenvolvimento do trabalho do professor, mas a maneira de exercer a profissão e de entendê-la nas suas dimensões interacionais, sociais e políticas.

Com isso, podemos entender que a formação inicial vivenciada nos cursos de Licenciatura é apenas o começo da profissionalização docente que ocorrerá ao longo da

carreira permeada por atitudes, conhecimentos e habilidades. Essa formação representa uma etapa na trajetória profissional.

A profissionalidade está estreitamente relacionada à construção identitária dos professores. Nóvoa (1997, p.34) argumenta que “[...] a identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão”.

O autor também aponta três dimensões fundamentais na construção da identidade docente: o desenvolvimento pessoal, que se refere aos processos de produção da vida do professor, investir na pessoa, dar um estatuto ao saber da experiência; o desenvolvimento profissional, que diz respeito aos aspectos da profissionalização docente, preparar professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional; e o desenvolvimento organizacional que se refere aos investimentos da instituição para a obtenção de seus objetivos educacionais, pois falar de formação de professores é falar de um investimento educativo dos projetos de escola (NÓVOA, 1992).

Na mesma perspectiva, Pimenta e Anastasiou (2010) explicam que a identidade docente é uma construção que se inicia no processo de efetivar a formação na área, assim a formação inicial já funciona como preparação e iniciação ao processo identitário dos docentes.

A identidade docente está em constante transformação. Ela é construída do confronto entre as teorias e as práticas e também pelo significado que cada professor confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor (PIMENTA, 2012).

Segundo Ens, Gisi e Eyng (2010) as discussões no Brasil sobre formação e profissionalização do professor da Educação Básica foram intensificadas, principalmente, no período que antecedeu a aprovação da atual LDB, a partir da inclusão da terminologia ‘profissionais da educação’ em seus artigos 61 a 67 para denominar, em especial, os professores. Para complementar Libâneo (1998) também aponta que as discussões sobre formação docente e profissionalização estão associadas ao contexto das reformas educacionais iniciadas no final do século XX.

Conforme Libâneo (1998, p.82):

Praticamente todas as reformas educativas desencadeadas por volta dos anos 80 em vários países destacam medidas relacionadas com a formação e profissionalização dos professores para atendimento de novas exigências geradas pela reorganização da produção e da mundialização da economia.

Nesse contexto, entra em pauta a formação e o desenvolvimento profissional dos professores no sentido de ampliar sua consciência crítica sobre a própria prática e como parte integrante do debate entre os fins e as práticas do sistema escolar.

Tardif (2000) aponta que na década de 1980, iniciou nos Estados Unidos e no Canadá, um movimento reformista da formação de professores da Educação Básica, que discutiu a profissionalização do trabalho docente. Esse movimento se espalhou nos países de cultura anglo-saxônica (Austrália, Inglaterra, etc.), na Europa francófona (Bélgica, França e Suíça) e em vários países latino-americanos. Entre os princípios desse movimento são apontados o ensino como uma atividade profissional apoiada em um sólido repertório de conhecimentos, a prática profissional como um lugar de formação e de produção de saberes, e a integração entre as instituições universitárias de formação e as escolas da Educação Básica.

Nesta concepção, a formação docente é baseada na ideia de um processo que acontece em um *continuum* (Nóvoa 1992; 1999) em que coexistem, ao longo da carreira docente, fases de trabalho e de aperfeiçoamento. Na mesma linha de pensamento discutimos, hoje, a ideia do desenvolvimento profissional dos educadores, como um processo que aborda além da formação, todas as suas experiências de aprendizagem. Portanto, avançar na formação em uma perspectiva de desenvolvimento profissional estimula um conversar entre os profissionais da Educação Básica e Superior em uma relação cooperativa, capaz de contribuir para um trabalho formativo tanto na escola como na universidade.

Após a discussão desses conceitos dialogando com autores como Nóvoa, Tardif, Pimenta, Anastasiou, Diniz-Pereira entre outros, nos sentimos provocadas a mergulhar no campo da legislação e das políticas públicas educacionais implementadas no período histórico, após a promulgação da atual LDB. Desconfiamos que ao percorrer este caminho encontraremos pistas sobre as transformações ocorridas na formação docente interligadas a profissionalização da profissão e do movimento que parece evoluir para uma articulação entre a Educação Básica e Superior, possibilitando um conversar entre os profissionais desses dois níveis de ensino.

No que tange a formação e valorização profissional Tauchen, Devecchi e Trevisan (2014) destacam que nos últimos anos a interação entre os níveis e modalidades que integram o Sistema Nacional de Educação vem sendo destacada pelas políticas públicas educacionais, principalmente como forma de propiciar à melhoria da escola básica.

Quais são estas políticas públicas educacionais? Como chegamos ao seu traçado? Como elas se conectam para a construção da profissionalização da profissão? Que forças potencializam esta nova concepção de política?

Para discutir as indagações que neste momento nos afetam e nos impulsionam na busca de compreensões teóricas, contextualizamos o momento político e social em que a LDB nº 9394/96 foi promulgada e seguimos mobilizadas a conhecer as políticas educacionais contemporâneas.

3.1.2 Políticas Públicas para a Formação Docente

O início da redemocratização do país, a partir de 1985, implicou na eleição de uma nova Assembleia Nacional Constituinte e na elaboração da nova Constituição Federal. Promulgada em 1988, a nova Carta Magna forneceu a estrutura institucional necessária às mudanças na educação brasileira.

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, Constituição 1988, art. 205).

O desenvolvimento do processo de mudança educacional iniciado a partir deste período se coaduna ao movimento internacional de difusão da escolarização de massa e a internacionalização das políticas nacionais, que se manifesta em diversos níveis da educação.

Simultaneamente, em 1987, começam as discussões em torno do projeto para a nova LDB a qual, como comenta Ghiraldelli (2009), resultou de intensa luta parlamentar e extraparlamentar. A legislação resultante foi uma mescla entre o projeto que ouviu os setores da população e o projeto do senador Darcy Ribeiro, com influência preponderante do segundo projeto sobre o primeiro.

Com a atual LDB a educação escolar passou a ter dois níveis que são: *Educação Básica* formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio e *Educação Superior* e previu formação superior para os docentes.

Na leitura da LDB nº 9394/96 encontramos a terminologia “profissionais da educação” (art. 61 a 67) que se reporta aos trabalhadores em educação, em especial aos docentes e faz referência a sua formação e valorização profissional (BRASIL, 1996).

A partir deste marco legal intensificamos no Brasil, as discussões sobre a profissionalização docente, em especial do professor da Educação Básica associando-a a sua formação e ao discurso crescente da necessidade pela melhoria da qualidade de educação. Na

sequência foram aprovadas várias outras leis, decretos, resoluções e implantadas políticas públicas que tratam da melhoria da qualidade da educação relacionando-a com a valorização do magistério.

No que tange a preocupação com a formação do professor no título VI, do tópico “Dos profissionais da Educação”, art. 62, da LDB encontramos:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (BRASIL, 1996)

Para complementar esta perspectiva circulam nos discursos da educação que a formação de professores, sua valorização profissional e suas condições de trabalho são imprescindíveis para a melhoria da qualidade do ensino.

A regulamentação do Plano Nacional de Educação (PNE) pela Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001, foi uma das primeiras ações implementadas nessa direção. Ele representa uma conquista da sociedade brasileira, pois, desde 1930, por meio do Movimento dos Pioneiros da Educação²⁰ reivindicávamos um plano e um sistema nacional de educação. O PNE é um importante documento aprovado com o objetivo de articular o sistema nacional de educação para orientar políticas, programas e ações.

O PNE relativo ao período de 2001 a 2010, ao tratar do Magistério da Educação Básica retoma a formação dos professores e a valorização da profissão. No diagnóstico desse item, o documento reitera que a melhoria da qualidade do ensino, um dos seus objetivos centrais, somente, poderá ser alcançada se for promovida, ao mesmo tempo, a valorização do Magistério.

Ao tratar das diretrizes desta parte, o mesmo explica que a valorização do Magistério implica pelo menos, os seguintes requisitos:

- *uma formação profissional que assegure o desenvolvimento da pessoa do educador enquanto cidadão e profissional, o domínio dos conhecimentos objeto de trabalho com os alunos e dos métodos pedagógicos que promovam a aprendizagem;
- *um sistema de educação continuada que permita ao professor um crescimento constante de seu domínio sobre a cultura letrada, dentro de uma visão crítica e da perspectiva de um novo humanismo;

²⁰ Foi um movimento importante na história da pedagogia brasileira, porque representou a tomada de consciência da defasagem existente entre a educação e as exigências do desenvolvimento. Os principais signatários desse movimento foram Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira e Lourenço Filho (ARANHA, 2006).

*jornada de trabalho organizada de acordo com a jornada dos alunos, concentrada num único estabelecimento de ensino e que inclua o tempo necessário para as atividades complementares ao trabalho em sala de aula;

* salário condigno, competitivo, no mercado de trabalho, com outras ocupações que requerem nível equivalente de formação;

*compromisso social e político do magistério (BRASIL, 2001).

Assim, esse plano nacional reconhece que a valorização do Magistério implica na garantia pelo Poder Público por condições adequadas de formação, de trabalho, de remuneração, e pelo bom desempenho profissional dos profissionais do Magistério.

No entanto, embora a legislação assegurasse estes direitos, em um balanço do mesmo, no término do prazo previsto para sua implantação (2001 – 2010), as metas ficaram longe de serem atingidas, porque a grande maioria dos municípios e estados não aprovaram uma legislação que garantisse recursos para que as mesmas fossem cumpridas. A própria União também não cumpriu sua parte, pois o artigo que recomendava o investimento de 7% do Produto Interno Bruto (PIB) em educação foi vetado pelo presidente da República da época, Fernando Henrique Cardoso.

Por conseguinte, podemos destacar que o piso salarial, um dos passos indicados para aumentar a atratividade da carreira, que no PNE estava previsto para ser implantado em 2001, somente passou a ser lei em 2008, pela Lei nº 11.738/2008 e ainda não é cumprido até hoje em muitos estados e municípios. Em paralelo, observamos ainda, que a mesma lei que instituiu o piso, também estipulou que os planos de carreira deveriam ser criados até 2009, contudo sabemos que ela ainda permanece descumprida por alguns estados e municípios.

Desse modo, refletimos que termos documentos legais que balizam as políticas e ações na educação é importantíssimo, entretanto, apesar de verificarmos alguns avanços, vale ressaltarmos que apenas estes apontando novos caminhos não são garantia de concretização. O grande desafio está em transformar o que está previsto na lei em realidade nos sistemas escolares. Também destacamos a diversidade de sistemas públicos e particulares que gerenciam a profissão docente no País e contratam seus profissionais de acordo com suas próprias regulamentações e condições orçamentárias.

Na continuidade das políticas educacionais, em 2007, foi lançado pelo Ministério da Educação (MEC) o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), elaborado a partir de uma visão sistêmica da educação infantil a pós-graduação e com o objetivo de melhorar o panorama educacional no País. Segundo o PDE:

visão sistêmica implica, portanto reconhecer as conexões intrínsecas entre Educação Básica, Educação Superior, Educação Tecnológica e Alfabetização e, a partir dessas conexões, potencializar as políticas de educação de forma a que se reforcem reciprocamente (BRASIL, 2007, p.9).

De acordo com Saviani (2007) o PDE não é um plano e não substitui o PNE. Ele é uma política pública, um conjunto de medidas e metas para o País, estabelecido por decreto e está mais ligado ao Plano de Aceleração do Crescimento (PAC), que envolve ações em diferentes áreas da economia para impulsionar o crescimento econômico do país.

Em articulação com o PDE é instituído pelo Decreto nº 6.094 de 24 de abril de 2007 o “Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação”, propondo um novo regime de colaboração que busca articular a atuação dos entes federados: Estados, Distrito Federal, Municípios e que visa à melhoria dos indicadores educacionais. A partir da adesão ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, os Estados e os Municípios elaboraram seus respectivos Planos de Ações Articuladas (PAR) que contém o diagnóstico dos sistemas locais e as demandas de formação de professores.

O PDE destaca que um dos seus principais pontos é a formação de professores e a valorização dos profissionais da educação. “A questão é urgente, estratégica e reclama resposta nacional” (BRASIL, 2007, p.16). O PDE promove iniciativas que demonstram o comprometimento da União com a formação de professores para os sistemas públicos de Educação Básica como a Universidade Aberta do Brasil (UAB) e o PIBID e a distinção dada aos profissionais da educação, única categoria profissional com piso salarial nacional constitucionalmente assegurado (BRASIL, 2007). Mais uma vez observamos que a garantia constitucional nem sempre obriga o poder público a cumpri-la e o quanto este descumprimento afeta a profissão docente.

A UAB é um sistema integrado por instituições públicas de ensino superior (IPESs) que funciona como articulador entre estas instituições e os governos estaduais e municipais, oferece cursos dirigidos preferencialmente a segmentos da população que têm dificuldade de acesso à formação superior. Seu objetivo é promover a formação inicial e continuada de professores, utilizando metodologias de educação a distância (EaD).

No caso da UAB, estados e municípios, de um lado, e universidades públicas, de outro, estabelecem acordos de cooperação. Por meio deles, os entes federados mantêm polos de apoio presencial para acolher professores sem curso superior ou garantir formação continuada aos já graduados. As universidades públicas, da sua parte, oferecem cursos de licenciatura e especialização especialmente onde não exista oferta de cursos presenciais (BRASIL, 2007, p.16).

A UAB foi criada, por meio do decreto nº 5.800/2006, sob a responsabilidade da Diretoria de Educação a Distância, ligada à Coordenadoria de Aperfeiçoamento de pessoal de Nível Superior (CAPES), em parceria com a Secretaria de Educação a Distância do MEC. Ela

também oferece cursos de formação continuada: cursos de especialização, com um mínimo de 360 horas; cursos de aperfeiçoamento, com um mínimo de 180 horas, e cursos de extensão, com duração variável, de no mínimo 30 horas.

No âmbito das Políticas de Formação Inicial de professores e favorecendo a articulação entre a Educação Básica e Superior destacamos o PIBID. Criado pelo Decreto nº 7.219/2010, o programa tem como finalidade fomentar a iniciação à docência e melhor qualificá-la, visando à melhoria do desempenho da Educação Básica. Os objetivos do PIBID são:

- I) incentivar a formação de professores para a educação básica, apoiando os estudantes que optam pela carreira docente; valorizar o magistério, contribuindo para a elevação da qualidade da escola pública;
- II) elevar a qualidade das ações acadêmicas voltadas à formação inicial de professores nos cursos de licenciatura das instituições de educação superior;
- III) inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, **promovendo a integração entre educação superior e educação básica;**
- IV) proporcionar aos futuros professores participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar e que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem, levando em consideração o desempenho da escola em avaliações nacionais, como Provinha Brasil, Prova Brasil, SAEB, ENEM, entre outras;
- V) incentivar escolas públicas de educação básica, tornando-as protagonistas nos processos formativos dos estudantes das licenciaturas, mobilizando seus professores como co-formadores dos futuros docentes (BRASIL, 2010).
[grifos nossos]

O programa faz parte da política de incentivo à formação de profissionais para atuar na Educação Básica e concede bolsas para os licenciandos participantes do projeto. Ele foi criado para valorizar o Magistério, elevar a qualidade das ações acadêmicas e superar os problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem nas escolas públicas com baixo rendimento educacional. O primeiro edital foi lançado em 2007 para a participação das IES, mas as atividades somente foram iniciadas nos primeiros meses de 2009, priorizadas as áreas de Física, Química, Biologia e Matemática para o Ensino Médio, devido à carência de professores nessas disciplinas. A partir de 2009, o programa foi ampliado, passou atender a toda Educação Básica, e incluir educação de jovens e adultos, indígenas, campo e quilombolas.

As atividades desenvolvidas no PIBID contribuem para a formação inicial dos licenciandos e para a formação continuada dos professores. Além disso, permitem a integração entre teoria e prática, a aproximação entre universidade e escolas públicas de educação Básica e a articulação entre pesquisa, ensino e extensão.

No âmbito da formação continuada destacamos o Programa Novos Talentos criado em 2010 – Portaria nº 112, para contribuir com o processo educacional no país e despertar o interesse dos alunos da rede pública para as carreiras científicas e tecnológicas. O programa fomenta atividades extracurriculares a professores e a alunos da Educação Básica, tais como oficinas e cursos visando à disseminação do conhecimento científico ao aprimoramento, à atualização do público-alvo e à melhoria do ensino de Ciências nas escolas públicas do país.

As atividades devem ocorrer no período de férias das escolas públicas e/ou em horário que não interfira na frequência às aulas. As propostas procuram articular programas de pós-graduação e escolas públicas, contemplar o currículo da Educação Básica e articulá-lo com perspectivas educacionais, científicas, culturais, sociais ou econômicas, o que contribui para enriquecer a formação dos professores e alunos da Educação Básica (PORTARIA Nº 112/2010)

Ainda, na esteira das políticas educacionais desse período foi instituída, pelo Decreto nº 6.755 de 29 de janeiro de 2009 (revogado, recentemente, pelo decreto nº 8.752 de 9 de maio de 2016), a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, que disciplina a atuação da CAPES, em regime de colaboração com os entes federados, no fomento a programas de formação inicial e continuada dos profissionais do Magistério das redes públicas de Educação Básica e dá outras providências.

Entre seus objetivos destacamos o estímulo ao ingresso e a permanência na carreira do Magistério, a garantia de um padrão de qualidade aos cursos de formação de docentes, o aumento do número de professores com formação superior em instituições públicas e a equalização das oportunidades de formação em todo país (BRASIL, 2009).

O Decreto apresenta doze princípios, dos quais podem ser destacados: a formação docente como compromisso público de Estado; a colaboração constante entre os entes federados; a importância do projeto formativo nas IES refletir a especificidade da formação docente e assegurar a organicidade ao trabalho das diferentes unidades que concorrem para a formação; a articulação entre teoria e prática, entre formação inicial e continuada; o reconhecimento da escola como espaço necessário de formação inicial e continuada; e a consideração dos diferentes saberes e da experiência docente (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011).

A Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica prevê um regime de colaboração entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios para a elaboração de um plano estratégico de formação inicial e continuada para os professores que atuam nas escolas públicas.

No parágrafo 1º do art. 4, o decreto dispõe que os planos estratégicos sejam formulados pelos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente. Os fóruns devem ser formados pelos secretários estaduais de educação, representantes das secretarias municipais, do MEC, da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), dos conselhos municipais e estaduais, além de dirigentes das universidades e devem elaborar os planos estratégicos apontando o diagnóstico das necessidades de formação inicial e continuada dos profissionais do Magistério e definindo as ações a serem desenvolvidas.

Dando prosseguimento a esta política, foi instituído pela Portaria Normativa nº 9, de 30 de junho de 2009, do MEC o Plano Nacional de Formação dos Professores de Educação Básica (PARFOR), como uma ação conjunta do Ministério da Educação, por intermédio da CAPES, em colaboração com as Secretarias de Educação dos Estados, Distrito Federal e Municípios e as IPESs. Esse plano é uma ação emergencial que tem por finalidade estimular a formação em nível superior de professores em exercício nas redes públicas de Educação Básica, proporcionando-lhes oportunidades de acesso à qualificação profissional exigida pela LDB (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011).

O PARFOR oferece cursos de “Primeira Licenciatura” para aqueles(as) que atuam no Magistério da Educação Básica e não têm curso superior, de “Segunda Licenciatura”, para aqueles(as) que atuam em uma área distinta da sua Licenciatura inicial, e cursos de “Formação Pedagógica” para os docentes graduados não licenciados.

Ao darmos continuidade as ações no contexto educacional tivemos a aprovação do novo PNE, pela Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014, com a vigência de dez (10) anos (2014 – 2024), a qual determina metas e estratégias para a política educacional deste período. De acordo com o documento:

as metas são orientadas para enfrentar as barreiras para o acesso e a permanência; as desigualdades educacionais em cada território com foco nas especificidades de sua população; a formação para o trabalho, identificando as potencialidades das dinâmicas locais, e o exercício da cidadania (BRASIL, 2014, p. 9).

O primeiro grupo são metas estruturantes para a garantia do direito à Educação Básica com qualidade e que, assim, promovam a garantia do acesso, à universalização do ensino obrigatório, e à ampliação das oportunidades educacionais. Um segundo grupo de metas diz respeito especificamente à redução das desigualdades e à valorização da diversidade, caminhos imprescindíveis para a equidade. O terceiro grupo trata da valorização dos profissionais da educação considerada estratégica para que as metas anteriores sejam

atingidas, e o quarto grupo refere-se ao ensino superior que, em geral, é de responsabilidade dos governos federal e estadual (BRASIL, 2014).

Em relação ao terceiro grupo, que trata especificamente das metas para a valorização dos profissionais da educação, estão abarcadas as metas 15, 16, 17 e 18 do PNE, que se reportam à formação inicial e continuada do professor e à melhoria da condição docente.

Meta 15: garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurando que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.

Meta 16: formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos(as) os(as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.

Meta 17: valorizar os(as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica, de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos(as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PNE.

Meta 18: assegurar, no prazo de 2 (dois) anos, a existência de planos de carreira para os(as) profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de carreira dos(as) profissionais da educação básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal. (BRASIL, 2014, p.12).

Percebemos na atual legislação educacional uma clara sinalização da questão da valorização profissional e as necessidades de adequada formação para o exercício do Magistério, entretanto, ainda são metas que vêm sendo perseguidas as quais muitas vezes apenas permanecem no papel.

Entendemos que estabelecer uma política de valorização dos profissionais da educação é um movimento importante para que alcancemos outros níveis superiores na profissionalização da docência, mas para tal, precisamos da conscientização e da responsabilidade de todos. Importante destacar que o PNE é um documento que organiza prioridades e que estabelece metas a serem alcançadas no período de dez anos, contudo, sua implementação é responsabilidade dos diferentes níveis de governo que precisam criar planos de ação e de condições para executá-los.

Para acompanhar o ideário destas novas propostas fica evidente a importância de um regime de cooperação entre todos os segmentos, trabalhar de maneira integrada e promover o intercâmbio de experiências.

Na perspectiva de um trabalho cooperativo deslumbramos que o estabelecimento de redes de conversação entre os profissionais dos níveis de ensino pode possibilitar discussões fecundas sobre a docência, não apenas no plano metodológico e conceitual das áreas do conhecimento, mas para questões ligadas à valorização da profissão docente como um todo.

Revisar as categorias profissionalidade e profissionalização foi importante para refletirmos sobre a profissão docente, suas possibilidades, e seus desafios. Compreender a partir das políticas públicas que vêm sendo implantadas, o destaque atribuído à formação dos professores nos levou a refletir que, apesar dos avanços, ainda temos um longo percurso a percorrer, principalmente, na valorização da profissão em relação aos salários, carreira profissional e condições de trabalho.

Acreditamos que a formação é valiosa para a profissionalização e é um direito do professor, que depende de sua busca, de seu desejo em seu desenvolvimento profissional, entretanto o reconhecimento social da profissão passa também pelas questões já citadas.

Nesse momento nos inquieta conhecer a constituição da profissão docente, no Brasil, e a evolução das relações entre o campo de formação e de atuação dos professores de Educação Básica. Para tal, fizemos um recuo histórico em busca de pistas, de acontecimentos, de ideias, de situações que possibilitem traçar um entendimento sobre a evolução da profissão do Magistério e tomamos como cenário o desenvolvimento da formação de professores em nosso País.

3.2. CONSTRUÇÃO DA PROFISSÃO DOCENTE

Fazermos um estudo da construção histórica da profissão docente está intrinsecamente ligado a conhecermos a própria história da educação e levarmos em conta os inúmeros fatores políticos, sociais, culturais, históricos e econômicos que se encontram relacionados.

De acordo com Nóvoa (1999) a função docente desenvolveu-se inicialmente de forma subsidiária e não especializada, sob a tutela da Igreja, como uma ocupação secundária de religiosos ou leigos das mais diversas origens e constituiu-se em profissão somente no final do século XVIII, devido a intervenção e ao enquadramento do Estado.

Segundo o autor, apesar de haver desde o início do século XVIII, uma diversidade de grupos que exerciam o ensino como ocupação principal “é o enquadramento estatal que institui os professores como corpo profissional, e não uma concepção corporativa do ofício” (NÓVOA, 1999, p. 17).

Sendo assim, a partir do século XVIII não é mais permitido ensinar sem uma licença ou autorização do Estado, que é concedida mediante um exame requerido pelos indivíduos, que devem preencher algumas condições (habilitações, idade, comportamento moral, etc.). A criação desta licença constitui um momento decisivo do processo de profissionalização da atividade docente, na medida em que contribui para a delimitação do campo profissional de ensino e para a atribuição do professor do direito exclusivo de intervenção nesta área.

Saviani (2009) acrescenta que a necessidade de formação docente já fora preconizada por Comenius, no século XVII, entretanto esta questão exigiu uma resposta institucional, apenas no século XIX, mais precisamente após a Revolução Francesa, quando a instrução popular passa a ser valorizada. “É daí que deriva o processo de criação de Escolas Normais como instituições encarregadas de preparar professores” (SAVIANI, 2009, p. 143).

No Brasil, o processo de formação do professor inicia pela preparação do professor primário (hoje, anos iniciais do Ensino Fundamental) com o surgimento das escolas normais no século XIX. Anteriormente, não havia a existência de uma formação específica para a docência, os professores obtinham uma “cadeira”, ou seja, o direito oficial de lecionar em escolas, por meio de concursos nos quais eram avaliadas as qualidades morais (“boa morigeração”) e o conhecimento do que deveriam ensinar. Segundo Vicentini e Lugli (2009, p.30):

O concurso de nomeação para as aulas régias exigia apenas a apresentação de provas de moralidade fornecidas pelo padre da paróquia e pelo juiz de paz da localidade de origem do candidato à licença docente. Exigia-se, também, que o futuro professor conhecesse aquilo que deveria ensinar; para tanto, ele era avaliado por uma dissertação apresentada à banca de seleção nomeada pelo Diretor-Geral dos Estudos. No caso dos mestres de primeiras letras das aulas oficiais, mantidas pelo Estado, estes deveriam provar saber ler, escrever, contar e ter conhecimentos para proporcionar ensino da religião aos seus alunos.

Assim, sendo aprovados no concurso e obtendo sua cadeira deveriam providenciar o local onde ensinariam e o mobiliário necessário para os alunos acompanharem as lições, tendo todas essas despesas pagas com o seu salário.

Nesta época, poucas aulas régias²¹ eram autorizadas no Brasil. Devido a sua insuficiência houve uma proliferação do ensino particular, sendo que tanto os professores régios como os particulares precisavam prestar o concurso de habilitação e serem nomeados pelo rei.

²¹ As aulas régias eram aulas avulsas ministradas por um professor recrutado e pago pelo Estado, tendo sido criadas pelo Marquês de Pombal no Brasil após expulsar os jesuítas em 1759. Elas expressaram as primeiras iniciativas do Estado na educação.

Durante todo o período colonial ao iniciar pelos colégios jesuítas, ao passar pelas aulas régias implantadas após 1759, pelas reformas pombalinas até os primeiros cursos superiores implantados em 1808, com a vinda da família real, não se manifesta claramente preocupação com a formação de professores, comenta Saviani (2009).

Os primeiros cursos normais surgiram, logo após a promulgação da Lei de 15 de outubro de 1827²² e do Ato Adicional de 1834, com a responsabilidade pela preparação adequada dos professores e pela correta aplicação dos métodos de ensino. Essa lei também consagrou o ensino mútuo²³ no Brasil, pois determinava que os professores que não tivessem a necessária instrução deste ensino fossem instruídos em curto prazo, às próprias custas, nas capitais das Províncias (VICENTINI; LUGLI, 2009).

A primeira escola para formação de professores foi a Escola Normal de Niterói, capital da província do Rio de Janeiro, fundada em 1835 e fechada em 1849, por falta de alunos, retornando mais tarde as atividades. Outras escolas normais também surgiram em outras províncias, porém sempre com duração instável (ARANHA, 2006).

As primeiras escolas normais eram destinadas apenas ao sexo masculino e todas eram de responsabilidade dos governos provinciais, estando condicionadas às escassas disponibilidades de verbas que as províncias na época dispunham. Nesse momento cada província criava regulamentos legais e mecanismos de recrutamento, seleção e formação docente, dessa forma as escolas normais estavam sujeitas à instabilidade e à volatilidade das políticas educacionais.

O Ato Adicional de 1834 instaurou no Brasil a descentralização em termos de política educacional, delegou às províncias a responsabilidade pela instrução elementar e secundária e possibilitou que o Governo Central promovesse a educação de nível superior. A exceção era feita ao Município da Corte (cidade do Rio de Janeiro), onde a instrução primária e secundária era submetida à ação do Ministério dos Negócios do Império. Assim, desde a sua criação as escolas normais fizeram parte dos sistemas provinciais, sendo abertas, fechadas e reabertas, periodicamente, só conseguindo subsistir a partir dos anos finais do Império (TANURI, 2000).

²² A Lei de 15 de outubro de 1827 determinava a criação de escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império. No entanto, na prática, manteve-se a distância entre as necessidades e os objetivos propostos (ROMANELLI, 2007).

²³ O ensino mútuo acontecia por “ajuda mútua” entre alunos mais adiantados e alunos menos adiantados. Os menos adiantados ficavam sob o comando de alunos monitores, e estes, por sua vez, eram chefiados por um inspetor de alunos (não necessariamente aglguém com qualquer experiência com o magistério) que se mantinha em contato com o professor (GHIRALDELLI, 2009).

Neste contexto, Vicentini e Lugli (2009) apontam que a diversidade dos sistemas de ensino teve como marco legal o Ato Adicional de 1834, permanecendo esta divisão de responsabilidade, após a instauração do governo republicano, que levou, consequentemente, cada estado a organizar o seu sistema de ensino de acordo com os recursos de que dispunha. Desse modo, é preciso acrescentarmos na complexidade do campo de atuação dos professores a variabilidade de organizações educacionais existentes no Brasil, resultado da heterogeneidade dos sistemas de ensino que foram construídos no decorrer de nossa história.

3.2.1 Curso Normal

Em meados do século XIX ganha força o projeto de formação docente centrado nas Escolas Normais – escola modelo – que na concepção francesa era aquela na qual os futuros professores aprenderiam o modo correto de ensinar (a norma), por meio da observação de salas de aula modelo. Por essa forma de conceber a formação Vicentini e Lugli (2009, p.33) explicam que “a criação das Escolas Normais sempre era acompanhada da criação da escola-modelo anexa, onde os futuros professores poderiam se aproximar das práticas de ensino desenvolvidas com alunos reais”.

Em seu início, a implantação das Escolas Normais conviveu com o sistema de mestres adjuntos²⁴ constituindo um dos fatores que dificultou a consolidação desse curso como instituição de preparo inicial para o Magistério e profissionalização dos professores. A sua lenta difusão também pode ser explicada pelo alto custo, devido ao fato da necessidade de prédios próprios e de professores especializados para o seu funcionamento.

Com a insuficiência desses cursos, nesse momento histórico, para formar a quantidade de professores necessária para atender à demanda de alunos houve, em 1895, a transformação do curso Primário Complementar em curso de formação de professores. Neste novo curso não houve alterações curriculares, acrescentou apenas, ao seu final, um ano de prática de ensino realizada em escola modelo anexa à Escola Normal.

Desse modo, instaurou-se na maior parte dos estados brasileiros um modelo dual para a formação de professores primários, levando ao surgimento de uma nova categoria docente: os professores complementaristas (VICENTINI; LUGLI, 2009).

²⁴ Sistema de inspiração austríaca e holandesa que consistia em empregar aprendizes como auxiliares de professores em exercício, de modo a prepará-los para o desempenho da profissão docente, de maneira estritamente prática, sem qualquer base teórica (TANURI, 2000).

Assim, a variedade de formações permitiu conviverem no cenário educacional da época, além dos professores sem formação específica, os chamados leigos, os mestres-escola remanescentes do Império, os professores normalistas e os professores complementaristas.

Quando Getúlio Vargas assumiu o Poder, em 1930, no “Governo Provisório”, uma das primeiras medidas foi criar o Ministério da Educação e Saúde Pública que conferia à União poder para exercer sua tutela sobre os vários domínios do ensino no País. Até então, inexistia uma política nacional de educação que prescrevesse diretrizes gerais e a elas subordinasse os sistemas estaduais.

No período ditatorial do Estado Novo (1937 – 1945) foram promulgadas as Leis Orgânicas do Ensino que possibilitaram ao Governo da União o poder de estabelecer diretrizes sobre todos os níveis da educação nacional.

O Decreto-Lei nº 8.530, de 02/01/1946 – Lei Orgânica do Ensino Normal centralizou as diretrizes, embora consagrasse a descentralização administrativa do ensino e fixou as normas para implantação desse ramo do ensino em todo o território nacional.

De acordo com a Lei o ensino normal ficou subdividido em cursos de dois níveis: o primeiro ciclo, com a duração de 4 anos era destinado a formar regentes de ensino primário e funcionava em instituições denominadas Escolas Normais Regionais, o segundo ciclo, com duração de 3 anos formava o professor primário e funcionava em estabelecimentos chamados Escolas Normais.

Para efetivar a inscrição no exame de admissão do curso de regentes de ensino era preciso ter o diploma do ensino primário e os alunos oriundos do curso ginásial poderiam se inscrever no exame de admissão do curso para professor primário, desde que tivessem até 25 anos de idade. Desta forma, em concordância com Romanelli (2007) afirmamos ser incompreensível esta exigência num País em que a maioria do pessoal empregado no Magistério primário eram professores leigos pertencentes a uma faixa etária que excedia esse limite.

A Lei Orgânica do Ensino Normal estabeleceu um terceiro nível de formação docente, o dos Institutos de Educação que passaram a funcionar com os cursos anteriores, mais o Jardim de Infância, a Escola Primária anexos, os cursos de especialização de professor primário e habilitação de administradores escolares. Segundo Romanelli (2007, p. 164):

Esses cursos de especialização e habilitação (...) seriam ministrados a fim de especializar professores para educação pré-primária, ensino complementar primário, ensino supletivo, desenho e artes aplicadas e música, assim como para habilitar pessoal em administração escolar (direção de escolas, orientação de ensino, inspeção escolar, estatística escolar e avaliação escolar).

Durante a década de 1950 houve uma expansão do Ensino Normal, principalmente, na rede particular, e na década de 1960 a criação de cursos noturnos. Tanuri (2000) aponta que o crescimento das escolas normais acompanha a política expansionista da rede escolar implementada no período desenvolvimentista em decorrência da ampliação da demanda e ocorre, sobretudo devido a iniciativa privada e de forma desigual pelo país.

A Lei 4.024, de 20/12/1961, nossa primeira LDB, do ponto de vista da organização do ensino manteve a estrutura em vigor, porém a flexibilizou e tornou possível que, concluído qualquer ramo do ensino médio²⁵, o aluno tivesse acesso, mediante vestibular, a qualquer carreira do ensino superior. Possibilitou a equivalência legal de todas as modalidades de ensino médio, bem como a descentralização administrativa. Para o ensino normal não trouxe avanços significativos, conservando as grandes linhas da organização anterior (TANURI, 2000).

Em 1971 foi promulgada a Lei 5.692 que reuniu o antigo primário e o ginásio no ensino de Primeiro Grau para atender às crianças e aos jovens de 7 a 14 anos, ao ampliar a obrigatoriedade escolar de 4 para 8 anos e eliminar o exame de admissão ao ginásio.

O segundo grau passou a ser integralmente profissionalizante, com 3 anos de duração. Isso implicou a eliminação do Ensino Normal Primário ou Complementar que ainda existia em muitos estados brasileiros, como alternativos para formar professores. A Escola Normal foi equiparada aos demais cursos de nível médio e passou a se chamar Habilitação Específica para o Magistério (HEM). Tanuri (2000) destaca que com essa mudança a tradicional escola normal perdeu o *status* de “escola” e, mesmo, de “curso” tornando-se mais uma das habilitações profissionais do ensino de segundo grau (grifos do autor).

De acordo com o art. 30 dessa Lei eram exigidas como formação mínima para o exercício do Magistério no ensino do 1º grau, da 1ª a 4ª séries a Habilitação Específica de 2º grau. Para o ensino de 1º grau, da 1ª a 8ª séries, Habilitação específica de grau superior, em nível de graduação, representada por Licenciatura de 1º grau, obtida em curso de curta duração e para todo o ensino de 1º e 2º graus, Habilitação específica obtida em curso superior de graduação correspondente à Licenciatura plena (DAVIES, 2010).

Assim, desapareciam os Institutos de Educação e a formação de especialistas e professores para o curso normal passavam a ser exclusividade dos cursos de Pedagogia. A Lei

²⁵ O ensino médio era subdividido em dois ciclos: o ginásio de 4 anos, com as subdivisões: secundário, comercial, industrial, agrícola e normal, e o colegial de 3 anos, subdividido em industrial, agrícola, comercial, e normal.

previa que os professores com Habilitação Específica de 2º grau poderiam lecionar na 5ª e 6ª séries do ensino de 1º grau, desde que sua habilitação fosse obtida em quatro séries ou tivessem feito um ano de curso em instituição de ensino superior incluindo formação pedagógica. Os professores com Habilitação obtida em curso de curta duração poderiam, ao terem realizado estudos adicionais, atuar até a segunda série do segundo grau.

Percebemos que várias modalidades de estudo eram aceitáveis para o exercício docente, além de ser legalmente prevista a possibilidade de que lecionassem “em caráter suplementar e a título precário”, professores que estivessem ainda em processo de formação ou mesmo sem o preparo mínimo exigido anteriormente. Isso levou a um número excessivo de professores que trabalhavam em caráter emergencial para compensar a falta de profissionais efetivados.

Vicentini e Lugli (2009) mencionam que estes fatos aliados ao irrisório pagamento pela hora-aula, bem como a enorme rotatividade de docentes em uma mesma turma, para uma mesma disciplina durante o ano letivo mostram a visível deterioração no sistema de ensino público e os efeitos da ditadura militar sobre a docência.

Em 1982, a Lei 5.692/71 foi modificada pela Lei 7.044/82 que substitui a “qualificação para o trabalho” pela “preparação para o trabalho” e transforma o caráter universal e compulsório da profissionalização previsto na lei anterior. Para atenuar o agravamento nas condições de formação dos professores, e o descontentamento relativo à desvalorização da profissão, neste mesmo ano, o Governo criou o projeto dos Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAMs), conforme destaca Saviani (2009), com o objetivo de revitalização da Escola Normal.

Nesse contexto, os CEFAMs foram implementados, em parceria entre o Ministério da Educação e Cultura (MEC) e algumas secretarias estaduais, com a intenção de corroborar com as escolas de formação de professores, para melhor preparar os novos docentes em nível médio.

A partir de meados da década de 1980, o projeto foi interrompido pelo MEC “em parte devido à própria descontinuidade administrativa do Ministério da Educação – entre 1985 e 1989, cinco ministros se sucederam” (VICENTINI; LUGLI, 2009, p.53). Entretanto, alguns estados levaram em consideração os resultados positivos alcançados, e deram prosseguimento ao projeto com recursos dos respectivos governos estaduais.

Em 1996, após a LDB 9.394, a formação dos professores das séries iniciais foi elevada ao nível superior ofertada em Universidades e em Institutos Superiores de Educação, nas

Licenciaturas e em Cursos Normais Superiores. Conforme esclarece o art. 62, a formação de docentes para atuar na Educação Básica:

Far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura de graduação plena em universidades e institutos superiores de educação admitida como formação mínima para o exercício do magistério e na educação infantil e nas quatro séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal (BRASIL, 1996).

Sendo assim, surge uma nova instituição no panorama educacional: os Institutos de nível superior que, de acordo com o art. 63 da nova Lei, deveriam manter “cursos formadores de profissionais para a Educação Básica, inclusive o curso normal superior destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental” (BRASIL, 1996).

Como ainda havia no Brasil inúmeros professores leigos e a maioria dos professores do Ensino Fundamental possuía formação de Ensino Médio, no curso de Magistério, nas disposições transitórias, a Lei fixou o prazo máximo de dez anos para que os sistemas de ensino se adequassem às novas normas.

Percebemos, ao longo da história, um descaso pela preparação do professor, o que demonstra uma sociedade descomprometida com a educação, em especial, com a educação elementar de seu povo. Notamos, inclusive, uma tradição em permitir a convivência de professores sem a devida formação nos sistemas básicos de ensino, talvez pela crença de que qualquer um pode ensinar. Diante disso, refletimos sobre o valor que a sociedade brasileira dedica à educação e compreendemos os embates travados pela escola e pela formação de seus profissionais, ao longo do tempo, para definir seu papel na sociedade e conquistar sua valorização.

3.2.2 Formação Docente em Nível Superior

O ensino superior, no Brasil, inicia em 1808, com a vinda da Corte Portuguesa para o nosso País. Nesse período foram instaladas as primeiras escolas superiores, dentre as quais se destacam a Academia Real de Marinha (1808) e a Academia Real Militar (1810), sendo esta hoje a Escola de Engenharia na Universidade Federal do Rio de Janeiro. Foram criados os cursos de Cirurgia e Anatomia para formar médicos e cirurgiões para o Exército e a Marinha e os cursos técnicos de agricultura, química, desenho e economia (ROMANELLI, 2007).

Até a proclamação da República, em 1889 o ensino superior desenvolveu-se lentamente, seguindo o modelo de formação dos profissionais liberais em faculdades isoladas.

Foi com a Reforma Francisco Campos, no Governo Provisório de Getúlio Vargas, em 1931, que foi autorizado e regulamentado o funcionamento das universidades pelo decreto 19.851/31 que instituiu o Estatuto das Universidades Brasileiras, adotando para o ensino superior, o regime universitário.

Com o movimento de renovação desenvolvido na década de 1920 e sob inspiração no ideário de Escola Nova²⁶ surgiram tentativas de remodelações no âmbito da escola normal. Destacamos, neste período, as reformas realizadas por Anísio Teixeira no Distrito Federal, em 1932, que transformou a Escola Normal em Instituto de Educação e por Fernando de Azevedo, em 1933, onde a Escola Normal da Praça passou a denominar-se Instituto de Educação “Caetano de Campos”.

Mais tarde, de acordo com Saviani (2009, p.146) “os Institutos de Educação do Distrito Federal e de São Paulo foram elevados ao nível universitário, tornando-se a base dos estudos superiores de educação e sobre esta é que se organizaram os cursos de formação de professores para as escolas secundárias”.

Tanuri (2000) aponta que, em 1934, o instituto paulista, pela sua escola de professores foi incorporado à Universidade de São Paulo, ficando responsável pela formação pedagógica dos alunos das diversas seções da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, que pretendessem licença para o Magistério, e a escola de professores do instituto carioca foi anexada à Universidade do Distrito Federal (UDF), criada em 1935. A autora ainda salienta que com a extinção da UDF, em 1939 e com a incorporação de seus cursos à Universidade do Brasil, a escola voltou a ser integrada ao Instituto de Educação.

Com o decreto – lei nº 1.190, de 4 de abril de 1939, foi instituída a Faculdade Nacional de Filosofia, da Universidade do Brasil, que passou a ser o “padrão federal” para as escolas de formação de professores secundários. Sendo assim, as demais faculdades do país deveriam seguir a organização e o currículo desta instituição, constituindo, desse modo, uma formação homogênea para os professores do Ginásio, do Colégio e do Ensino Normal (VICENTINI; LUGLI, 2009).

Assim, as Licenciaturas surgiram seguindo o que se convencionou chamar “esquema 3 + 1”, ou seja, três anos de estudo das disciplinas de “conteúdo” nos quais o aluno obtinha o título de Bacharel, seguido de mais um ano das disciplinas de natureza pedagógica, em que recebia o título de Licenciado e podia atuar legalmente no nível secundário.

²⁶ O ideário da Escola Nova veio para contrapor o que era considerado “tradicional”, pois o indivíduo contemporâneo devia se preparar para uma sociedade dinâmica, em constante mutação e, para tanto, precisava *aprender a aprender*, indo além da fixação de conteúdos predeterminados interessando-se também por métodos e técnicas e com maior ênfase nos *processos* de conhecimento do que no *produto* (ARANHA, 2006).

O curso de Pedagogia foi institucionalizado no Brasil em 1939, por ocasião da organização da Faculdade Nacional de Filosofia, parte da universidade do Brasil. Inicialmente, o curso de Pedagogia formava bacharéis “técnicos em educação”, caso desejasse lecionar deveria completar seus estudos com mais um ano ao cursar Didática Geral e Didática da Pedagogia (específica). Os bacharéis em Pedagogia poderiam ocupar cargos especializados no Ministério da Educação e os licenciados estariam habilitados ao Magistério no ensino secundário e normal.

Neste contexto Vicentini e Lugli (2009, p. 55) ressaltam que “a Licenciatura em Pedagogia não garantia a exclusividade para o ensino no curso Normal, uma vez que poderia atuar neste qualquer egresso de outros cursos superiores”.

A partir de 1950 verificamos um crescimento do número de cursos de Pedagogia no País, com o crescimento do número das universidades públicas e das Faculdades de Filosofia da iniciativa privada. Vicentini e Lugli (2002) destacam que as décadas de 1950 e 1960 representaram um passo importante para a profissionalização docente, pois se reconhecia que para atuar na área da educação necessitava-se de conhecimentos específicos e formação longa. Então, não era mais possível pessoas sem esta formação intervirem nos sistemas de ensino, embora isso ainda continuasse ocorrendo.

Em 1964 foi instaurado o regime militar e, com isso, foram realizadas mudanças no campo educacional. No ensino superior destacamos o movimento da reforma universitária consolidado pela Lei nº5540/68 que, entre outras coisas, extinguiu as cátedras, introduziu para os professores, o regime de trabalho de tempo integral e dedicação exclusiva, criou a estrutura de departamentos, o vestibular eliminatório, instituiu os créditos por disciplina e implantou a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão (ZOCCOLI, 2009).

A reorganização do curso de Pedagogia, em 1969, eliminou a distinção entre Bacharelado e Licenciatura e introduziu a formação dos “especialistas” em administração escolar, inspeção escolar, supervisão pedagógica e orientação educacional, ao lado da habilitação para a docência nas disciplinas pedagógicas dos cursos de formação para professores. Para as quatro últimas séries do ensino de 1º grau e para o ensino de 2º grau, a Lei nº 5.692/71 previu a formação de professores em nível superior, em cursos de Licenciatura curta (3 anos de duração) ou plena (4 anos de duração).

O curso de Pedagogia foi reformulado em 1986, pelo parecer nº 161, o qual delegou a esses cursos oferecer também a formação para a docência de 1ª a 4ª séries.

Após a promulgação da Lei nº 9394/96, várias ações foram sendo implementadas e trouxeram modificações para as universidades públicas e nos cursos de formação de

professores. Nesse sentido, destacamos a Resolução nº 2/97 que determinou a possibilidade de complementação pedagógica para que qualquer graduado/bacharel pudesse exercer a docência na educação básica; a criação dos Institutos Superiores de Educação, específicos para formação de professores para a Educação Básica; a criação do Curso Normal Superior para formação de professores de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental e Educação Infantil, e a formação dos especialistas nos Cursos de Pedagogia, além da elaboração de Diretrizes Curriculares Nacionais para a graduação.

Em 2002, foram promulgadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior (DCN) e, posteriormente, foram promulgadas também as diretrizes curriculares para cada curso de licenciatura, aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). Desse modo, as universidades puderam organizar os cursos de formação de professores, de acordo com seus projetos institucionais, como Licenciaturas plenas.

Em 2015, essas diretrizes foram alteradas pela Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015 que instituiu as atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica, e que definiu princípios, fundamentos, dinâmica formativa e procedimentos a serem observados nas políticas, na gestão e nos programas e cursos de formação.

As atuais DCN reafirmam em seu texto a normativa anterior sobre a articulação das dimensões teóricas e práticas na formação docente e priorizam a prática desde o início dos cursos. O texto em seu décimo terceiro artigo determina que para a integralização das 3200 (três mil e duzentas) horas mínimas exigidas nos cursos deverão ser efetivadas 400 (quatrocentas) horas de prática, como componente curricular, distribuídas ao longo do processo formativo e 400 (quatrocentas) horas de estágio supervisionado (BRASIL, 2015).

Sendo assim, entendemos que a prática pedagógica vem ocupando um espaço significativo nos currículos dos cursos de Licenciatura e, por isso, percebemos que a formação dos professores, requer a articulação das IEB com as IES, pois como afirma Roldão (2007, p.40) “a formação inicial somente será eficaz se transformar-se em formação em imersão, também transformadora dos contextos de trabalho”.

Nessa perspectiva, não apenas as IES são responsáveis pela formação dos profissionais da educação, as escolas também passam a ser espaços fecundos para essa formação, na medida que em parceria com essas instituições propiciam a imersão dos licenciandos no cotidiano escolar. Desse modo, compreendemos o conversar entre os profissionais dessas instituições, importante para construir uma articulação entre os níveis de ensino, entretanto

conjeturamos: Como conversam os profissionais da Educação Básica e Superior? De que forma articulam seus saberes?

Para refletirmos sobre esses questionamentos habitamos espaços da formação docente favoráveis para a constituição de redes de conversação entre os profissionais da Educação Básica e Superior. O percurso nesses espaços nos afeta e nos mobiliza ao produzir sentidos e deslocamentos. Apresentamos, no próximo capítulo, o mapeamento cartográfico do experienciar da formação “Quartas com a Geometria.

4 MAPEAMENTO DO EXPERIENCIAR DA FORMAÇÃO DOCENTE “QUARTAS COM A GEOMETRIA”

Neste capítulo, compartilhamos a narrativa da habitação do território da formação docente, do curso de extensão “Quartas com a Geometria”, realizado no âmbito do Programa Novos Talentos. Para tal descrevemos os caminhos trilhados, as imersões perceptivas e as compreensões produzidas.

4.1 MOVIMENTO CARTOGRÁFICO DA FORMAÇÃO DOCENTE “QUARTAS COM A GEOMETRIA”²⁷

Em busca de potencializar a formação docente procuramos estabelecer parcerias compostas por professores da Educação Básica, professores da universidade, e licenciandos o que visa a proporcionar a interação entre estes níveis de ensino no âmbito da formação de professores (inicial e continuada), a aproximação de profissionais e licenciandos, a troca de experiências e o compartilhamento dos saberes que transitam nas instituições educativas.

Nesta perspectiva, foi organizado por alguns integrantes do EaDTeC um curso de extensão, no âmbito do Programa Novos Talentos, denominado “Quartas com a Geometria”. Esse curso foi realizado na FURG de forma semipresencial e envolveu professores e alunos da Pós-Graduação em Educação em Ciências, professores de Matemática da rede pública de Educação Básica atuantes nos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio e estudantes licenciandos do curso de Matemática da FURG, em uma ação conjunta desses níveis de ensino.

Ao fazermos parte deste coletivo nos sentimos sensibilizadas em acompanhar o curso e em cartografar este processo formativo. Desse modo, imergimos no espaço de formação atentas a sua constituição e desenvolvimento, observamos as interações entre seus participantes e buscamos, a partir de nossas percepções, emoções e sentimentos capturar os significados da mesma.

²⁷ Este capítulo é uma adaptação do artigo “Reflexões acerca de uma rede de conversação hipermidiática na formação de professores”, publicado na Revista Prisma.com (28) 2015, p.53-64.

Como cartógrafas, habitamos o território da formação desde o seu planejamento e compusemos um portfólio da experiência vivenciada. Durante este percurso, não procurávamos por nada específico, estávamos no campo, movidas por um desejo de estar junto com o outro, conhecer a realidade, acompanhar e participar das ações. Além disso, lemos e contribuímos com o material produzido e nos deixamos conduzir por tudo que era capturado pelos olhares, pelas escutas e por nossa sensibilidade. Estávamos em contato com as pessoas e com o seu território existencial, em uma espécie de atenção concentrada e aberta, o que nos fazia permanecer disponíveis e sensíveis aos encontros, sem uma procura predefinida.

Iniciamos o acompanhamento do curso participando e contribuindo nas reuniões de planejamento e, posteriormente, tomando parte nos encontros presenciais e compartilhando o espaço virtual criado para as interações do grupo.

Uma vez receptivas à experiência do encontro com o objeto de pesquisa fomos produzindo um portfólio composto pelos registros realizados no diário de bordo durante as reuniões de planejamento e de encontros presenciais, da transcrição das gravações realizadas, ao longo do curso, da observação e da reflexão das interações estabelecidas na rede de conversação no espaço virtual, além das questões que elaboramos aos participantes e ministrantes do curso (apêndice 1). Todo esse material foi, posteriormente, analisado buscando compreender como o grupo percebe e se move neste espaço constituído pela universidade e pela escola.

O tema abordado no curso foi a Geometria e este teve duração de quarenta horas ofertadas de forma semipresencial, com cinco encontros presenciais de quatro horas e as demais horas em atividades práticas realizadas nas escolas de Educação Básica com compartilhamento, reflexão e conversação em uma rede social.

A fim de procurarmos potencializar a formação e contribuir com a interação dos participantes constituímos um grupo fechado, em uma rede social, para discutir dúvidas e questionamentos, trocar ideias e suscitar novas reflexões sobre a docência. Segundo Rocha (2005, p.1):

A palavra rede (originária da latina rete), em língua portuguesa, remete a noção de junção de nós – individuais ou coletivos - que, interligados entre si, permitem a união, a comutação, a troca, a transformação. Estar em rede – social, cultural, econômica, política – é (ou sempre foi) uma das condições de possibilidade de nossa convivência neste mundo, dada a necessidade (ou a obrigatoriedade) da contínua constituição de grupos comuns (ou comunidades) em limitados espaços e simultâneos tempos.

Neste movimento das cartógrafas, sem saber de antemão aquilo que iria lhes atravessar, afetando e sendo afetadas pelos encontros que tiveram ao longo de todo o percurso, a cartografia foi sendo traçada. No momento da análise precisamos traçar algumas estratégias para compor o mapa das linhas cartográficas, por isso o primeiro passo foi ler todos os registros, ver fotografias, retomar as interações tecidas na rede social, observar todo material, quase que desinteressadamente, possibilitando um retorno à experiência do campo, que despertou emoções e rememorou afetos.

Às vezes eram pequenos detalhes, associações que ocorriam as pesquisadoras durante as observações, outras vezes eram tópicos que se faziam recorrentes, emoções e sensações que se fizeram presentes durante o processo de formação. Assim detectando as linhas e forças que perpassaram a experiência e analisando seus cruzamentos fomos construindo as articulações e produzindo os sentidos.

De acordo com Barros e Kastrup (2012, p. 57) “o objetivo da cartografia é justamente desenhar a rede de forças à qual o objeto ou fenômeno em questão se encontra conectado, dando conta de suas modulações e de seu movimento permanente”.

A cartografia está sempre em movimento, se constituindo, a partir do que nos acontece e nos mobiliza a produzir novos sentidos. No acompanhamento dos movimentos e da habitação do território denominado “Quartas com a Geometria” discutimos as percepções e subjetividades implicadas no experienciar dessa formação docente.

No domínio de ações em que o fenômeno está implicado, ou seja, nas redes de conversação estabelecidas no espaço da formação, seus participantes são identificados pelo nome de sólidos geométricos para garantir o sigilo e anonimato dos envolvidos na pesquisa.

4.2 PERCEPÇÕES CAPTURADAS E SUBJETIVIDADES PRODUZIDAS

O curso foi planejado no conversar e na problematização do ensino da Geometria na Educação Básica buscando propiciar momentos de trocas de experiências, discutir estratégias de ensino e experienciar ferramentas diferenciadas para auxiliar a aprendizagem dos estudantes. Desde seu planejamento e no decorrer do mesmo, tivemos a preocupação em organizar um espaço pedagógico voltado para a realidade do professor atuante na Educação Básica, a partir dos desejos, angústias e experiências vivenciadas nas práticas dos próprios formadores, também estes, professores em exercício neste nível de ensino. A vivência dos formadores atuantes nas escolas de Ensino Básico permitiu pensarmos o curso a partir das

necessidades e das frequentes dificuldades enfrentadas pelo profissional para ensinar conteúdos matemáticos.

Assim, reconhecemos que é pelo conhecimento mútuo adquirido pelo trabalho cooperativo e coparticipativo da universidade e da escola que poderemos produzir ações de formação e desse modo contribuir para a profissionalização da docência. O diálogo e a colaboração entre os profissionais das diferentes instituições, bem como dos licenciandos provoca o (re)pensar e a criação de ações que atendam aos anseios desses sujeitos e das instituições das quais eles fazem parte.

A consideração do professor Cone reafirma esse posicionamento *“a universidade tem que conhecer melhor a realidade das redes públicas, pois é desse modo que poderá contribuir de forma relevante para a formação docente”*. Corroborando com a fala acima Lüdke (2009, p. 104) ressalta que *“embora haja um debate consistente em torno da necessidade de aproximação dos dois locais principais de formação de professores (universidade e escola), ainda persiste um abismo grande entre eles que dificulta o intercâmbio de saberes nesses espaços”*.

Os participantes do curso percebem a universidade e a escola ainda afastadas. A professora Pirâmide aponta que *“a grande maioria dos professores mantêm-se distantes da universidade por achar que a mesma desconhece a realidade da escola, mas também entende que “a aproximação da universidade por parte dos docentes é necessária para que ela tome conhecimento da real situação educacional e possa contribuir de forma efetiva com o desenvolvimento de novas propostas”*. Na mesma direção o professor Paralelepípedo comenta que *“a escola vê a universidade com pouca formação no que tange o ensino em sala de aula e a universidade vê a escola fraca, desmotivada, com poucos recursos”*. Para a professora Esfera *“a universidade vê a escola como um campo de experimentação e a escola, muitas vezes, também não se mostra disponível a participação da universidade”*.

Ainda é pouca a conversa entre os profissionais dessas duas instituições, ficando, muitas vezes, restrita a situações de estágios e práticas das Licenciaturas. Portanto construir espaços de conversa a partir da efetivação de ações que fomentem diálogos permanentes e não apenas para atender um determinado momento e atingir metas ou objetivos, ainda é uma conquista para nós profissionais da educação, pois como argumenta Nóvoa (2007, p. 5) *“não haverá nenhuma mudança significativa se a ‘comunidade dos formadores de professores’ e a ‘comunidade de professores’ não se tornarem mais permeáveis e imbricadas”*.

A construção de redes de conversação que promovam a interação entre os cursos, instituições e a reciprocidade de seus profissionais pode nos levar a concretização de

propostas para a formação docente com uma maior participação dos profissionais das escolas nesse processo. Maturana e Verden-Zoller (2004) sustentam que os humanos existem na linguagem e que todo o ser e todos os afazeres humanos ocorrem no conversar “que é o resultado do entrelaçamento do emocionar com o linguajar” (p.10).

Construir e dar sustentabilidade a laços de cooperação, ancorados por atitudes de respeito, de partilha que valorizem os sujeitos de ambos os níveis da educação- universidade e escola é uma prática a ser aprendida que implica no aprender temporal e institucional, na significação e na valorização dessa sustentabilidade. É compreender o processo de cooperação não como uma forma diferenciada de fazer, como um método, mas com uma ação internalizada nos sujeitos pela compreensão de sua importância na aceitação do outro, na potência social e humana da ação cooperativa.

No curso “Quartas com a Geometria” buscamos, em um grupo fechado, como já exposto, no espaço das redes sociais, compartilhar as práticas realizadas nas escolas, bem como as estratégias e ferramentas discutidas e planejadas. Nos encontros presenciais as práticas eram socializadas, criávamos um espaço de conversa em que emergiam as dificuldades encontradas tanto pelos alunos, quanto pelos professores da Educação Básica, gerando nesta troca de experiências novas discussões, considerações e sugestões que enriqueceram a formação de todos.

Percebemos, então, nesta relação, um deslocamento de perspectiva que, conforme Maturana (2014), nos permite enxergar e validar as ideias e os conhecimentos do outro e, portanto, aceitar o mundo que este produziu tão válido quanto o nosso. Isso se torna possível quando vivenciamos um domínio experiencial em que o outro tenha lugar.

Ao longo da formação observamos uma preocupação em estabelecer um diálogo permanente entre todos os envolvidos e, uma concepção de formação, que ao invés de estar centrada na transmissão de informações, métodos e técnicas, abre espaço para compartilhar saberes e experiências.

A formação levou em consideração os conhecimentos prévios dos participantes, visto que muitos deles, por já serem professores, possuíam a experiência da prática em sala de aula, enquanto outros eram licenciandos que conheciam os conceitos teóricos, mas estavam iniciando sua prática na docência. Foi enriquecedor ouvir, expor experiências e ideias, dialogar, ter espaços e tempos para discussão e para reflexão individual e conjunta.

Na rede de conversação virtual alguns participantes postaram ideias sobre o ensinar Geometria e sugestões de sites, de forma a ampliarem a formação em curso e compartilharem suas descobertas. Percebemos, nesta iniciativa, uma motivação por parte destes integrantes do

grupo em contribuir na formação, não apenas ao reproduzir com seus alunos aquilo que foi discutido e problematizado no curso, mas também na busca do novo, que pudesse potencializar o trabalho de todos.

Quando o profissional está motivado para participar de uma formação é visível e sensível seu desejo de estar ali naquele espaço, trocando experiências, compartilhando ideias e saberes. Isso passa pelo seu querer, pela sua emoção e não pela obrigação do cumprimento de horas para uma certificação ou pela imposição dos gestores. Para Maturana (2014) nossos argumentos racionais se fundamentam na emoção que ele define como disposição corporal para o agir.

(...) todo sistema racional se baseia em certas premissas aceitas a priori, premissas que o constituem, que definem as coerências desse construto que é o sistema racional E tudo que é aceito a priori é aceito num espaço de preferências, um espaço não racional. É aceito a partir de um espaço emocional, dos quereres que as pessoas têm, dos desejos (MATURANA, 2014, p.59)

Portanto, a decisão de participarmos ou não de uma formação é uma decisão emocional e não racional. Por isso, nenhuma imposição ou argumentos racionais nos convencerão que uma determinada formação é necessária ou significativa, senão for de nosso desejo.

A rede virtual pode interconectar as pessoas, possibilitar trocas de informações, gerar conhecimento e aprendizado, através das ferramentas tecnológicas disponibilizadas pela internet. Os sujeitos podem produzir saberes, compartilhar experiências e contribuir com o aprendizado de um coletivo, desde que estejam motivados a interagir, pois, como afirma Primo (2007, p.5), “[...] uma rede social on-line não se forma pela simples conexão de terminais. Trata-se de um processo emergente que mantém sua existência através da interação entre os envolvidos”. Logo uma rede é fruto de nossa capacidade de (inter)ação nela e suas potencialidades implicam em nos percebermos, enquanto sujeitos ativos e responsáveis pelo que nela transita.

A interação do grupo promoveu um espaço de aprendizagem, facilitando a comunicação. Alguns foram motivados a contribuir com ideias, sugestões, leituras e trabalhos de seus alunos. Determinadas sugestões foram compartilhadas por professores nas escolas de Educação Básica onde atuam, conforme verificamos na fala de um dos participantes do grupo: *“já mandei e-mail com esta sugestão para as colegas de matemática da escola. Valeu!”* (PIRÂMIDE). A rede estabelecida no espaço virtual proporcionou um caminho que se ampliou e propiciou a disseminação de ideias e uma relação de igualdade, sem hierarquias entre seus interlocutores.

Pensar as redes sociais, na internet, como espaços de aprendizagem conduz a construir ambientes colaborativos e cooperativos, que não apenas proporcionem as conexões, mas que favoreçam a reflexão e fomentem atitudes de respeito à diversidade de opiniões.

No ambiente virtual, foram postadas várias fotos, as quais registravam os momentos das atividades realizadas com os alunos das escolas de Educação Básica. Surgiram por parte dos colegas mensagens de congratulações e de incentivo ao professor e aos seus alunos. *“Adorei o trabalho com teus estudantes. É ‘visível’ a dedicação deles mesmo com as dificuldades que eles possuem. Parabéns colega.”* (ESFERA), *“Está ótima. Parabéns a todos que se envolveram na atividade.”* (CONE). Notamos a interação do grupo com as atividades desenvolvidas pelo colega e o entusiasmo de todos. Nesse momento, o educador não está só, suas ações se tornam visíveis e sua prática é valorizada, estimulando sua autoestima.

Dificuldades encontradas pelos estudantes, na execução das atividades propostas, também foram compartilhadas, conforme a fala do professor Paralelepípedo *“Já pude perceber que eles possuem dificuldades em utilizar régua. Amanhã já vou começar a explorar esses instrumentos para que na maquete da planta baixa eles tenham mais facilidade.”*

A discussão dessas dificuldades permitiu aos professores darem-se conta de que algumas delas eram comuns a alunos de diferentes escolas, tais como o uso da régua e o conceito de proporcionalidade. Logo, o que parecia já ser um conhecimento adquirido ou uma habilidade desenvolvida, revelou algo ainda desconhecido para muitos estudantes. De acordo com Vaniel (2012, p. 141) é “na rede de conversação, através da reflexão singular, em um fluir sistêmico-recursivo que é possível nos darmos conta para alterar os padrões habituais de sentires e fazeres”.

A partir dessas discussões e das reflexões dos participantes trazidas para a conversa no grupo, surgem estratégias para facilitar o processo do ensinar e do aprender destas dificuldades. Assim, todos aprendem juntos e percebem a importância do acompanhamento das atividades pelo professor e a necessidade do aluno construir o seu próprio conhecimento alicerçado nos conhecimentos adquiridos anteriormente, como ressalta a professora Esfera: *“Com certeza que devemos buscar os conhecimentos prévios para construir os novos.”*

Num dos relatos, postados no ambiente virtual, a professora narra os imprevistos ocorridos que impediram a realização das atividades no laboratório de informática e compartilha, assim, a realidade do dia a dia da escola e suas dificuldades. *“A intenção da aula era que os alunos usassem o software Sweet Home para construir em 3D a maquete que eles já haviam construído em aulas anteriores. Porém, houve vários imprevistos Logo, outra alternativa foi proposta.”* (CUBO).

Essa interlocução permitiu aos participantes do grupo, em especial os licenciandos, enxergarem o espaço escolar com suas potencialidades e limitações. Desse modo, a escola deixa de ser aquele campo imaginário ideal, em que tudo que é planejado é executado, e passa a ser um campo real de possibilidades, nem sempre realizáveis no tempo desejado. Nesse momento a escola real se torna visível para todos e o profissionalismo do professor é ressaltado. *“Professor ‘se vira nos 30’²⁸ e tem vários planos B,C,D.... heheheh o que importa é a criatividade, cooperação e claro a aprendizagem dos alunos.”*(ESFERA). Para Azzi (2012), é no cotidiano da ação docente que se manifestam evidências do saber e do fazer pedagógico do professor que pode se manifestar como uma práxis em seus diversos níveis. Repensar a prática na formação inicial e continuada tem sido uma das demandas importantes da pesquisa educacional na atualidade, pois ressignifica os processos formativos a partir da reconsideração dos saberes necessários à docência.

O relato anterior expõe que em um grupo que respeita e legitima os saberes de seus integrantes, não apenas os sucessos são compartilhados, mas as desventuras, as frustrações e as dificuldades também fazem parte do conversar. Para que as relações sejam sociais e todos no grupo se sintam reconhecidos e valorizados, é preciso abrir um espaço de presença do outro junto a si, porque segundo afirma Maturana (2002, p. 24), “só são sociais as relações que se fundam na aceitação do outro como um legítimo outro na convivência, e que tal aceitação é o que constitui uma conduta de respeito”.

Dentre as mensagens postadas do grupo, encontramos a socialização de uma atividade feita fora do âmbito do curso, porém dentro do tema tratado. A referida atividade estava inserida em um projeto da escola a qual envolvia professores de outras áreas do conhecimento.

*Olha aí pessoal, algumas das maquetes feitas pelos meus alunos (...)
Conforme falei, estas maquetes são dos principais estádios de alguns dos países participantes da Copa do mundo. Cada turma ficou responsável por abordar o país destinado a eles dentro das diferentes disciplinas. As atividades estavam organizadas em um projeto interdisciplinar que foi desenvolvido em nossa escola durante o primeiro trimestre. O fechamento e apresentação destes trabalhos foram feitos em uma manhã de sábado em uma mostra organizada na escola, onde cada sala foi transformada em um ambiente onde estavam todos os trabalhos desenvolvidos referentes àquele país. Ainda, em paralelo a esta mostra, aconteceu o encerramento do campeonato de futsal "interpaíses" e que já vinha acontecendo em outros encontros. (CUBO).*

²⁸ Expressão coloquial usada num programa da mídia brasileira que denota a capacidade do professor de fazer várias coisas ao mesmo tempo.

Na rede de conversação estabelecida, os participantes do grupo interagem e contribuem com ideias para ampliar a atividade do colega e do projeto como um todo, como verificamos na intervenção da professora Esfera “[...] lembrei olhando as fotos que podes trabalhar também além do estádio, o estacionamento porque em duas eu vejo que eles se preocuparam em representar o estacionamento”. Percebemos, então, que não só a atividade, como o projeto e a própria proposta pedagógica ganharam visibilidade, ultrapassaram os muros da escola e estavam acessíveis a todos os integrantes da rede.

Observamos que a rede de conversação constituída no ambiente virtual durante o curso aproximou os participantes, serviu como motivação, socializou práticas, despertou curiosidades, movimentou com as emoções e contribuiu para a formação individual e coletiva do grupo. Entretanto, com o término do curso presencial, esta foi se extinguindo, sem haver mais interações. Por que isso aconteceu? Faltaram estímulos, novas provocações, novas propostas de ações? Quem deveria provocá-las? Pela proposta do curso e a forma participativa como os integrantes vinham interagindo todos teriam legitimidade para desempenhar este papel, contudo a conversa acabou. Por quê? Seria a falta de tempo, dificuldades com a tecnologia, constrangimento dos participantes? Será que ela deveria continuar? Não havia mais o desejo de conversar? Estas questões nos levaram a refletir:

Em nossa cultura educacional, tradicionalmente, baseada na racionalidade técnica, participamos de cursos de atualização, de especialização, de reciclagem, isto é, cursos estruturados com início, meio e fim. Esta é a cultura que aprendemos e perpetuamos consciente e inconscientemente através de nossas ações e comportamentos. Embora procuremos mudar esta concepção de formação, ao planejarmos e participarmos de propostas diferenciadas, ao utilizarmos estratégias e recursos novos de ensino, ainda temos dificuldade para mudarmos nossas ações, nossos hábitos e condutas, porque para tal mudança precisamos, recursivamente, agir de outra forma da que estamos acostumados. Segundo Maturana e Verden-Zoller (2004, p.12):

uma cultura é uma rede fechada de conversações. (...) as mudanças culturais acontecem como modificações das conversações nas redes coloquiais em que vivem as comunidades que se modificam. Tais mudanças comunitárias surgem, sustentam-se e se mantêm mediante alterações no emocionar dos membros da comunidade, a qual também se modifica.

A cultura só é rompida com uma modificação no emocionar que especifica o espaço básico de ações em que se dão nossas relações com o outro e com nós mesmos, por isso a construção de uma nova cultura depende do querer, dos nossos desejos. Portanto, se quisermos constituir uma cultura diferente devemos mudar nossos desejos, pois a mudança

emocional mudará nossas ações que permitirão surgir outra cultura. Teríamos, então, desejo de continuar com a rede?

Na esteira da reflexão observamos que nos espaços formativos em que construímos redes de conversação baseadas no respeito, na confiança e na cooperação entre seus profissionais não são apenas informações que circulam, são saberes que afetam àqueles que os efetuam frente a si mesmo e aos outros. Pelas redes de conversação construídas de forma colaborativa são compartilhados muito mais do que conhecimentos, nela transcorrem realidades, sentimentos e emoções.

Ainda percebemos que o avanço das tecnologias digitais potencializa as ações interativas e faz com que a distância não se constitua mais como um obstáculo ao diálogo e às relações sociais, todavia o espaço virtual por si só não garante interações significativas, tudo depende de como estas são conduzidas e como o diálogo é estabelecido na rede de conversação. Precisamos, assim, nos encontrarmos em uma concordância emocional que nos permita fazer certas conversações, pois o outro só tem presença se o aceitarmos como legítimo outro.

Neste coletivo notamos uma aproximação entre os participantes, ditos formadores e em formação, ambos com um saber legitimado dentro do grupo, ao compartilhar ideias, conhecimentos e vivências, de modo a não ser possível distinguir neste espaço quem são os sujeitos formadores ou em formação. Igualmente não houve distinção entre os estudantes da Licenciatura de Matemática (formação inicial) e os professores das escolas de Educação Básica (formação continuada).

Portanto, nesta dinâmica permeada pela aceitação do outro em sua legitimação, ao aproximarmos os saberes em uma relação não hierárquica, compreendemos a formação docente como uma formação integrada que envolve a Educação Superior e a Educação Básica.

O cartografar desse curso nos inquietou a indagar e a pensar sobre o fluxo, a continuidade e descontinuidade, a dinâmica relacional e a temporalidade das interações nas redes sociais no que se refere a ações educativas interinstitucionais. Uma rede de conversação pode ser interrompida, extinta, porém o espaço da interlocução entre os níveis precisa continuar acessível e sendo cultivado através dos nossos desejos. A interlocução tem que avançar, mesmo que de forma lenta para que possamos ter a oportunidade de nos emocionarmos e dessa forma mudarmos nossas ações construindo uma nova cultura. Uma cultura colaborativa no sentido de não apenas fazermos coisas juntos, mas onde o elemento fundamental que nos une no fazer coisas juntos seja a convivência profissional coinspirativa,

ou seja, que no conversar possamos gerar e realizar um projeto que faça sentido para ambos como parte de seus viveres profissionais.

Seguindo o percurso cartográfico trazemos no próximo capítulo o mapeamento do experienciar no entrelaçamento do PIBID e PDPP. A escrita a seguir é o resultado dos encontros vivenciados no mergulho da experiência formativa experimentada em Portugal no início do ano de 2014 perpassado pelo experienciar do PIBID.

5 MAPEAMENTO DO EXPERIENCIAR NO ENTRELAÇAMENTO DO PIBID E PDPP

A cartografia baseia-se na indissociabilidade entre o conhecimento e a transformação da realidade. Por isso a necessidade do mergulho do cartógrafo na experiência acompanhando os efeitos coemergentes do processo de pesquisar que transforma para conhecer e nesse movimento produz conhecimento.

A experiência aqui cartografada é a narrativa do mapa de relações e de sentidos produzidos por tudo aquilo que me tocou²⁹ e me emocionou no âmbito do PDPP – Portugal entrelaçado pelas percepções apreendidas na vivência como professora supervisora do PIBID da FURG.

O PDPP envolveu um curso de aperfeiçoamento e atualização para professores brasileiros da área de Matemática realizado pelo Departamento de Matemática da Universidade de Aveiro (UA) em Portugal e o PIBID é um programa voltado à formação de professores que fomenta a iniciação à docência e sua qualificação.

5.1 CONTEXTO DO PIBID DA FURG

O PIBID é um programa financiado pela CAPES que tem por objetivo incentivar a carreira docente ao favorecer processos de formação em rede pela construção da identidade profissional, via imersão dos licenciandos na escola, e que busca um aperfeiçoamento em relação aos conhecimentos para melhorar o ensino da Educação Básica³⁰.

Para tal, as ações do projeto institucional do PIBID da FURG em seu conjunto, no que abarca as ações dos subprojetos, têm como foco a articulação entre a Educação Superior (universidade) e a Educação Básica (escolas do sistema público), com a finalidade de promover a formação docente inicial associada ao campo profissional, comprometida com a qualificação da escola pública, bem como a formação continuada dos professores em exercício, envolvidos na proposta. Em relação aos estudantes da Educação Básica, tal articulação visa beneficiá-los, na medida em que as ações propostas são voltadas para o fomento de metodologias e práticas docentes de caráter inovador, com o uso dos recursos da

²⁹ Neste texto usamos em alguns momentos a 1ª pessoa do singular e em outros a 1ª do plural já que a experiência relatada foi vivenciada pela autora e as análises foram feitas em conjunto pelas cartógrafas.

³⁰ Conforme informações do PIBID no site do Ministério da Educação – MEC. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=15944>> Acesso em 12 nov. 2016.

tecnologia da informação e da comunicação, inter-relacionadas com a realidade local das escolas contempladas no projeto³¹.

Na proposta do projeto está evidenciado que o desenvolvimento de ações integradas entre os participantes da formação inicial (licenciandos) em parceria com os da formação continuada (professores da Educação Básica) contribui para a melhoria da educação brasileira. Assim, esse projeto pressupõe o aprender no coletivo e se configura em um tempo/espço de discussões e (re)construção de ideias por meio de atividades de escrita e leitura.

O PIBID institucional da FURG está dividido em subprojetos que abarcam as diferentes áreas do conhecimento. O subprojeto de Matemática, do qual fiz parte, envolve encontros semanais na universidade entre os licenciandos do curso de Matemática, os professores da Educação Básica e a coordenadora do subprojeto. Também são realizadas atividades semanais nas escolas parceiras, proporcionando aos licenciandos a oportunidade de maior participação em ações docentes, a realização de experiências metodológicas supervisionadas e a utilização de novas tecnologias associadas às práticas docentes inovadoras e articuladas com a realidade escolar, sob a orientação do professor supervisor.

O planejamento das atividades semanais realizadas na escola busca articular os conteúdos e conceitos matemáticos à realidade dos alunos e contemplar suas dificuldades, pois como apontam as Orientações Curriculares para o Ensino Médio, “É na dinâmica de contextualização/descontextualização que o aluno constrói conhecimento com significado, nisso se identificando com as situações que lhe são apresentadas, seja em seu contexto escolar, seja no exercício de sua plena cidadania” (BRASIL, 2008, p. 83). Para tal são desenvolvidos materiais concretos e digitais que são utilizados como ferramentas pedagógicas que visam à melhor compreensão da Matemática.

5.2 CONTEXTO DO PDPP

O PDPP³² foi uma ação resultante do intercâmbio estabelecido entre a CAPES e as Universidades portuguesas de Aveiro e do Porto, considerando o Tratado de Amizade,

³¹ Conforme informações do PIBID no site da Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Disponível em: <<http://furg.sistemasibid.com.br/site/paginas/2000>> Acesso em 12 nov.2016.

³² Conforme informações do PDPP no site da CAPES. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/Edital_074_2013_PDPP_Portugal.pdf> Acesso em 12 nov. 2016.

Cooperação e Consulta, firmado em 22 de abril de 2000, entre a República Federativa do Brasil e a República de Portugal – e visava o desenvolvimento profissional de professores da rede pública de Educação Básica.

A seleção para a candidatura ao Programa foi regida pelo edital nº 074/2013 e destinava-se para bolsistas supervisores integrantes do PIBID e alunos do PARFOR nas áreas de Pedagogia, Física, Química, Matemática e Língua Portuguesa. No PIBID os supervisores são professores de escolas públicas de Educação Básica, responsáveis pela supervisão das atividades de iniciação à docência dos alunos bolsistas dos cursos de Licenciatura.

De acordo com o edital de seleção, o PDPP tinha como objetivos: valorizar os profissionais do magistério que atuam na rede pública da Educação Básica; vivenciar uma experiência de desenvolvimento profissional em outro país, contribuindo para ampliar a visão de mundo dos professores que atuam na rede pública de ensino; compartilhar as metodologias de ensino e avaliação desenvolvidas durante o curso com os bolsistas supervisores do PIBID e os alunos do PARFOR; estimular o uso de tecnologias educacionais na construção de estratégias didático-pedagógicas de caráter inovador; oportunizar a troca de experiências entre professores da Educação Básica brasileiros e os docentes portugueses e possibilitar a elaboração de projetos educacionais a serem desenvolvidos em âmbito nacional envolvendo os participantes dos programas fomentados pela CAPES.

Primeiramente, os candidatos passavam por uma pré-seleção realizada pela IES a qual estavam vinculados e que indicava até sete bolsistas, sendo necessariamente um para cada curso/universidade: Física/Aveiro; Física/Porto; Química/Aveiro; Química/Porto; Matemática/Aveiro; Pedagogia/Aveiro; e, Língua Portuguesa/Porto. Todos os candidatos precisavam estar atuando na docência da rede pública de Educação Básica.

As instituições interessadas em participarem do PDPP deveriam possuir projetos vigentes nos Programas PIBID e/ou PARFOR e apresentarem resumidamente o projeto institucional contendo os primeiros resultados dos programas e o detalhamento dos critérios utilizados para a seleção dos candidatos para a seleção final.

O programa previa a seleção de até cento e setenta e cinco participantes, sendo vinte e cinco vagas para cada curso/universidade. A distribuição dos professores selecionados contemplava as cinco regiões do País, sendo as áreas de Física e Química com maior número de vagas, pelo fato do curso ser oferecido nas duas universidades portuguesas. Todos os custos da viagem e dos estudos foram de responsabilidade do governo federal e concedidos pela CAPES.

Nesse âmbito, fui selecionada para participar do PDPP - Portugal por meio do Projeto Institucional PIBID submetido pela Universidade Federal do Rio Grande - FURG, após ter participado da seleção interna desta IES como bolsista supervisora do PIBID no subprojeto de Matemática.

5.3 UM OLHAR PARA O MEU CAMINHAR NA CARTOGRAFIA

Para cartografar o processo de formação, iniciei o percurso registrando tudo aquilo que me tocava, sensibilizava e emocionava desde o momento em que fui selecionada para participar do programa. Para tais registros utilizei o diário de bordo, o portfólio reflexivo do curso em Portugal, que juntamente com fotografias e outros materiais resgatados e produzidos constituíram o portfólio desta experiência.

Antes da viagem para Portugal participei de uma reunião com a coordenadora geral do PIBID na FURG, representantes da pró-reitoria de Graduação e as professoras supervisoras do PIBID selecionadas dos subprojetos de Química, Língua Portuguesa e Pedagogia desta IES. Nosso grupo totalizava cinco professoras sendo uma da área de Matemática, uma da Língua Portuguesa, uma da Pedagogia e duas da Química que iriam se deslocar para Aveiro e para o Porto em datas diferenciadas.

Nosso encontro foi rápido, com a intenção de nos conhecermos e trocarmos algumas ideias. Naquele momento, estávamos ansiosas, com muitas dúvidas, porém animadas, com a oportunidade de construir novos conhecimentos, compartilhar experiências e conhecer outra cultura. Tudo era novo e nem as professoras da universidade tinham informações sobre como seria esta formação. O programa era de responsabilidade da CAPES, que é uma fundação do MEC. A CAPES desempenha papel fundamental na expansão e consolidação da pós-graduação stricto sensu em todos os estados da Federação. Em 2007, passou também a atuar na formação de professores da Educação Básica ampliando o alcance de suas ações na formação de pessoal qualificado no Brasil e no exterior³³.

Passadas algumas semanas do encontro, embarquei para Portugal, chegando numa terça-feira à noite, no final de janeiro de 2014. Na manhã seguinte encontrei-me com os demais colegas brasileiros selecionados para participarem do programa na UA, na área de Matemática e iniciarmos nossa formação: éramos vinte e cinco professores de Matemática atuantes nos últimos anos do Ensino Fundamental e/ou Ensino Médio em escolas públicas da

³³ Conforme informações do site da CAPES. Disponível em <<http://www.capes.gov.br/historia-e-missao>> Acesso em 12 nov. 2016.

Educação Básica de diversos locais do Brasil. O grupo ficou distribuído em dois conjuntos residenciais da universidade que ficavam distantes um do outro, o que dificultou um pouco nosso entrosamento inicial. Durante o período da formação – três semanas e meia - tivemos aulas pela manhã e tarde, de segunda a quinta e, sexta pela manhã, sendo livres as sextas feiras de tarde.

O curso de formação teve uma duração de oitenta horas distribuídas em sete módulos: Geometria; Probabilidade e Estatística; Teoria de Números e Criptografia; Matemática Discreta; Circo Matemático; Resolução de Problemas e História da Matemática. A universidade gentilmente durante este período, também nos proporcionou passeios em Aveiro, Porto e Coimbra nos três sábados em que estivemos em Portugal.

A experiência foi intensa e impactante despertando diversas emoções e a construção de novas aprendizagens. Conforme o curso transcorria surgiam dúvidas, inquietações e principalmente a curiosidade sobre a finalidade e a concepção do intercâmbio e da parceria firmada entre a Capes e a UA para a formação de professores atuantes nas escolas públicas do Brasil. Para melhor refletir sobre esta experiência e construir outros sentidos acessei novos territórios, conversando durante este período com algumas pessoas da universidade envolvidas com o projeto e/ou com a formação de professores em Portugal e com um professor de Artes atuante numa escola secundária³⁴ da região.

Primeiramente fiz contato com a assessora do diretor do departamento de Matemática da UA que era a pessoa designada para nos acompanhar durante nossa estadia em Portugal. Com ela conversei sobre a parceria estabelecida entre as instituições brasileira e portuguesa e sobre a proposta do curso que estava sendo ofertado. A partir dessa interlocução senti necessidade de conhecer algumas particularidades do Sistema Educacional português e dos percursos formativos para a formação de professores, naquele país, a fim de ampliar meus conhecimentos. Assim, conversei com a técnica responsável pela Unidade Integrada de Formação Continuada de Professores (UINFOC) da UA e com o professor de Artes da escola secundária de Estarreja.

O contato e as conversações instituídas com esses sujeitos não foram predefinidos em minha pesquisa, eles aconteceram em razão de minhas curiosidades e do desejo de melhor compreender a formação docente em Portugal e seu processo de profissionalização, com foco na interlocução entre os profissionais da escola e da universidade. Foram pessoas que conheci

³⁴ Em Portugal a escola secundária é onde é ministrado o ensino secundário que tem cursos de duração de três anos compreendendo o 10º, 11º e o 12º anos de escolaridade do ensino regular.

durante o tempo em que estive em Portugal e cujas discursividades despertaram minha atenção, ou algumas que me foram indicadas por exercerem funções ligadas as minhas indagações. Esses diálogos abriram novas possibilidades no campo investigativo e produziram outras coerências.

É preciso salientar que os registros obtidos desses encontros não dão conta de traçar um panorama sobre a organização do Sistema Educacional português, nem tinham essa pretensão. Foram anotações que produziram dados da pesquisa, provenientes daquilo que me tocou durante minhas observações, do que vi e ouvi. Paralelamente, também gravei uma entrevista semiestruturada (apêndice 2) realizada com alguns colegas professores/cursistas brasileiros³⁵ que se disponibilizaram a participar da pesquisa, respondendo aos questionamentos sobre suas expectativas em relação ao PDPP e sobre as suas percepções do curso e da experiência vivenciada em Portugal. Nesta escrita esses colaboradores são identificados por nomes próprios fictícios para garantir o sigilo e o anonimato.

Ao longo da experiência vivenciada em Portugal produzi um portfólio reflexivo, onde registrei minhas percepções, desafios, alegrias, angústias e descobertas, complementando-o com fotografias e folhetos que chamaram minha atenção. Esta produção juntamente com o diário de bordo, a transcrição das entrevistas e materiais produzidos no curso constituiu o portfólio experiencial da formação naquele espaço.

Assim, a escrita que segue é fruto da análise desses materiais e do Trabalho de Conclusão do Curso (TCC) Formação de Professores na Narrativa da Docência, produção resultante de minha participação no PIBID. Esse TCC escrito em 2013 e intitulado “Percepções emergentes do processo de formação vivenciado no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência” analisa as ações desenvolvidas no subprojeto de Matemática e articuladas ao PIBID – Institucional e reflete sobre os significados e as aprendizagens construídas ao longo desse processo de formação. As reflexões das vivências e as discussões no coletivo da experiência, proporcionada pelo PIBID, contribuíram para minha formação e proporcionaram um novo repensar sobre a prática docente e a profissão.

A composição produzida a seguir traz as marcas dos encontros, das conversas construídas, das leituras revisitadas, das sensações experimentadas e do exercício do constante movimento de desterritorializar-se e reterritorializar-se para constituir um novo território.

³⁵ Professores/cursistas brasileiros são os professores que foram do Brasil realizar o PDPP em Portugal, aos quais me incluo.

5.4 AS MARCAS DA EXPERIÊNCIA: UMA MULTIPLICIDADE DE SENTIDOS

Falar da experiência é investigar a própria experiência a partir da distinção que o observador implicado faz dela mesma. É admitir que não há objetos a serem apreendidos, sob a forma de representações, separados de nós mesmos. É assumir a inseparabilidade entre sujeito e objeto e declarar que a realidade é construída pelo observador conforme sua estrutura, emoções e desejos. De acordo com Maturana (2001), não se trata de negar que vivemos em um mundo de objetos, porém esse mundo é constituído na práxis do viver do observador na linguagem.

Assim, a escrita resgata alguns dos múltiplos sentidos da experiência vivida no PDPP, dos conhecimentos construídos e das subjetividades produzidas a partir dos atravessamentos transcorridos durante a imersão neste processo formativo, entrelaçado pelas reflexões desenvolvidas na vivência como professora supervisora do PIBID. Experiência esta que mostrou *“o quanto é importante na formação docente o ato de pensar reflexivamente sobre a prática docente na sua ação individual e coletiva. É nesse processo e percurso que construímos nossa identidade profissional e valorizamos nossa profissão”* (TCC, 2013).

Para a produção desta cartografia foi inicialmente preciso pensar na produção de um corpo, o corpo de um cartógrafo atento e sensível ao encontro, que se permite experimentar sensações e emoções despertadas ao longo da experiência. Como afirma Pozzana (2014, p.59) *“O cartógrafo se faz por um regime de afetabilidade, ele toca e é tocado”* e nesse emaranhado de formas de ser e estar em campo, a pesquisa ganha corpo juntamente com o cartógrafo.

Como já mencionado anteriormente, a expectativa do curso antes da viagem a Portugal era muito grande. Eu e meus colegas brasileiros imaginávamos conhecer novas metodologias, outras formas de ensinar Matemática, visitar escolas de Educação Básica, trocar experiências e compartilhar conhecimentos como nos fala o professor/cursista Beto: *“Minha expectativa era conhecer mais escolas, visitamos apenas uma no último dia, trocar experiências, conhecer um pouco mais das metodologias que eles usam aqui (Portugal) no Ensino Fundamental e Médio”*. Entretanto, a formação priorizou aspectos procedimentais e conceituais da Matemática disponibilizando pouco espaço para a discussão de questões ligadas ao ensino da Matemática e ao trabalho docente na área na Educação Básica, como aponta o professor/cursista Daniel *“Eu esperava que fosse ser um curso prático, com bastante práticas de ensino. Cheguei aqui e me deparei com um curso quase que totalmente teórico, com uma Matemática bem aprofundada, mas foi válido porque a gente sempre aprende com tudo”*.

Atribuímos à expectativa do grupo em relação ao ensino da Matemática, as crescentes discussões realizadas no Brasil, na área da formação de professores, sobre o processo de ensinar e aprender Matemática a partir da Educação Matemática e da Educação Matemática Crítica. A Educação Matemática é uma grande área da pesquisa educacional que segundo Pais (2005) tem como objeto de estudo a compreensão, interpretação e descrição de fenômenos relativos ao ensino e à aprendizagem de Matemática.

Na mesma perspectiva, segundo Medeiros (2005) a Educação Matemática Crítica propõe olhar essa área do conhecimento do ponto de vista do seu fazer, do seu pensar e da sua construção histórica e ainda olhar o seu ensino e a sua aprendizagem, buscando compreendê-los. Assim, “a Educação Matemática Crítica tem presente, em seu bojo, a busca e o compromisso com a criatividade, bem como a preocupação com o para quê ensinar e aprender a Matemática” (MEDEIROS, 2005, p. 26).

Além disso, os debates acerca do movimento da Educação Matemática buscam a melhoria do trabalho docente, mediante um processo de mudanças de atitudes e de concepções de educação que criticam a forma fragmentada, descontextualizada, estática e absoluta de conceber a Matemática e o seu ensino. É uma discussão que vai além do campo da Matemática pura preocupando-se com o seu ensino e aprendizagem e as exigências do seu contexto sociocultural e histórico. Logo, nos causou surpresa um curso de formação continuada para professores, já em exercício da docência, abordar quase que exclusivamente a Matemática abstrata e descontextualizada. Sobre isso registrei: *“Hoje vou dormir preocupada e pensando no Brasil, nas conversas de nossas reuniões do PIBID, onde discutimos a contextualização da Matemática, a interdisciplinaridade, os conhecimentos prévios dos alunos”* (PORTFÓLIO REFLEXIVO, 2014).

Consideramos que a expectativa também se baseava pelo fato de uma das exigências para participar da seleção era ser bolsista supervisor do PIBID ou aluno do PARFOR, como demonstra o discurso da professora/cursista Fátima: *“fui selecionada pelo PIBID, um programa que trabalha com experiências voltadas para a área do ensino, com atividades que trabalham mais de modo lúdico a Matemática, então imaginei que a gente fosse ter algo mais relacionado a isso”*. O PIBID e o PARFOR se inserem na Política Nacional de Formação Docente, que tem por finalidade organizar a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para a Educação Básica, contribuindo para a melhoria da docência nesse nível de ensino. São ações do governo federal, no sentido de oferecer aos professores atuantes na Educação Básica, atualização e formação profissional.

O PIBID foi criado em 2010 com a finalidade de fomentar a iniciação à docência e contribuir para a valorização do magistério. Ele tem como um de seus objetivos:

inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem (BRASIL, 2010, art. 3º, inciso IV).

Nesta perspectiva, o PIBID discute questões ligadas ao ensino e a aprendizagem, preocupações de professores e licenciandos, tendo em vista a complexidade do ato de educar e a necessidade da constante formação para o exercício da profissão. As ações do programa, em sua essência, são construídas com base em proporcionar a oportunidade do licenciando, em parceria com o professor da escola, de participar de práticas docentes articuladas com a realidade da escola pública, conforme observamos em registros do TCC. *“Nas práticas proporcionadas pelo PIBID o professor supervisor e os licenciandos, promovem na sala de aula a implementação de novas metodologias articuladas com a realidade do aluno e a produção e uso de diversos recursos materiais e tecnológicos”* (TCC, 2013).

Assim, imersos nas discussões que transitavam nas redes de conversação dos programas de formação, aos quais estávamos inseridos e que também são constantemente destacadas nas teorias que embasam nossas leituras e práticas inovadoras no contexto profissional, imaginávamos e desejávamos ampliar este debate.

Também pensávamos em compartilhar nossas experiências e práticas de ensino com os professores portugueses e conhecer como a docência acontecia em Portugal. Isso fica evidente na fala da professora/cursista Ana que diz: *“Quando eu vim para cá pensei que haveria troca de experiências entre professores portugueses e os professores que estavam vindos do Brasil. Pensei que haveria discussões sobre nossas práticas em sala de aula e sobre o processo de ensinar e aprender”*. Entretanto isso não aconteceu, porque não houve espaço para falarmos de nossas experiências profissionais. A prioridade do curso era a transmissão do conteúdo de Matemática, embora nosso desejo fosse abordar o seu ensino e conversarmos sobre a prática da docência relatando nossas experiências e a percepção de nossa realidade educacional, bem como ouvir como se processava a docência em Portugal.

No que diz respeito as nossas expectativas e desejos Maturana (2014) nos explica que as conversações de que participamos determinam as culturas que pertencemos. Logo, como membros, naquele momento, de programas cuja cultura de formação valorizava discussões sobre o ensinar e o aprender Matemática e a troca de experiências, nos movíamos e agíamos

conduzidos pelas configurações dessa cultura. Desse modo, causava-nos estranhamento e até mesmo uma emoção de decepção, um curso de formação para professores abordar tão pouco, ou não debater essas questões.

Além disso, há de se considerar que, como profissionais já atuantes no campo de trabalho, sentíamos necessidade de discutirmos além dos conteúdos conceituais e procedimentais da Matemática, aspectos de seu ensino em situações concretas, experienciadas no nosso dia a dia, nas salas de aula, bem como as mudanças que estamos vivenciando nas escolas e nas comunidades das quais fazemos parte. Sobre esse aspecto a professora/cursista Célia complementa: *“A formação deveria ter ligação com a realidade das salas de aula, pois todos somos professores e por isso necessitamos discutir coisas da docência”*.

Na busca de novas possibilidades para que a formação continuada propicie inovações e avanços na educação, Imbernón (2010, p. 40) destaca que “a solução não está apenas em aproximar a formação dos professores e do contexto, mas sim, em potencializar uma nova cultura formadora, que gere novos processos de teoria e na prática da formação, introduzindo-nos em novas perspectivas e metodologias”. Hoje, muitas são as discussões envolvendo a formação continuada dos professores que extrapolam os aspectos dos conhecimentos específicos da área científica e abrangem debates sobre o que constitui o ser professor. A formação continuada que articule a teoria e prática na construção da docência pode possibilitar a ressignificação do ato de educar.

A forma tradicional de conduzir o processo educativo utilizada na formação em Portugal, com exposições de conteúdos e de ideias centralizadas na figura do professor, também dificultaram a realização de discussões de natureza crítica sobre o ensinar e o aprender Matemática. Nesta concepção de formação centrada na transmissão e recepção da informação, o professor é o sujeito que detém todo o conhecimento e o aluno o receptor, aquele que recebe passivamente. Somando-se ao pouco convívio de todos, prejudicou a troca de saberes entre o grupo e o protagonismo dos professores/cursistas brasileiros neste processo de formação como verificamos na fala do professor/cursista Hélio: *“Eu acho que também faltou diálogo, o compartilhamento. Não tivemos este momento de compartilharmos nossas experiências.”*

Uma formação sustentada por uma concepção que concebe o papel do sujeito professor-especialista como o responsável por informar, transmitir conhecimentos e dos sujeitos em formação, como o de receptores, ou seja, aqueles que estão na posição de receber conhecimentos, dificultam uma troca de ideias. As relações que se estabelecem são relações hierárquicas, de dominação, entre quem detém o saber e quem supostamente não o detém.

Dessa forma, a comunicação é unidirecional e não acontece no sentido de uma conversa, conforme sugere Maturana (2014), porque não há o reconhecimento do outro em sua legitimidade.

Segundo essa proposta teórica, conversar indica coordenações de condutas especificadas pelas emoções. A condição para que haja conversa é que seus interlocutores se respeitem mutuamente em torno de um projeto comum, na aceitação do outro junto a si, na sua legitimidade. Nessa perspectiva, temos um processo de comunicação compartilhado entre indivíduos que se respeitam mutuamente e que trocam ideias e experiências numa cultura colaborativa.

Durante aquela experiência, através das conversações com pessoas envolvidas no projeto, também percebi que a parceria para a realização da formação tinha sido feita entre a CAPES e o departamento de Matemática da UA. Segundo a assessora do diretor do departamento de Matemática da universidade, para a associação destas entidades foi solicitada à UA a apresentação de propostas para cursos de aperfeiçoamento de professores para algumas áreas. Assim, foi sugerido pela mesma, um plano curricular adaptado do curso de Mestrado na área de Matemática, e esse foi aprovado pela CAPES.

Desse modo, a interlocução ocorreu entre os responsáveis designados pelas duas instituições (CAPES e UA) para a oferta do curso. Em última análise, o programa foi planejado a partir do olhar dos gestores, pois foram esses que representaram os professores e fizeram as escolhas para a oferta da formação, desconhecendo as experiências e necessidades de cada indivíduo.

Hoje a assessora que nos acompanha relatou-me que a organização do curso partiu do pressuposto de que seria para professores de níveis mais avançados e, por isso, não temos tantas cadeiras ligadas com a pedagogia, com metodologias de ensino, porque isso está no outro departamento e como não foi solicitada nenhuma colaboração com o departamento de educação fizeram uma adaptação do mestrado que eles oferecem no departamento de Matemática (PORTFÓLIO REFLEXIVO, 2014).

A forma de compreender o que seriam “professores de níveis mais avançados” parece ter influenciado na organização do curso. A supremacia da área das Ciências exatas transparece na conversa com a assessora ao explicar a opção por esse curso. Essas escolhas repercutiram nas relações de convivência, ao refletir as concepções e os contextos formativos em que estavam inseridos os envolvidos.

Pensamos que os processos de formação continuada tornam-se significativos quando estão em consonância com as reais necessidades dos professores e levam em conta seus

interesses, reconhecendo-os como sujeitos que estão num processo de busca de aquisição de novos conhecimentos, que dominam saberes construídos ao longo de sua prática e valorizam sua capacidade para decidir. Nesse sentido, Imbernón (2010) corrobora quando afirma que a formação não deve “partir apenas do ponto de vista dos especialistas, mas também da grande contribuição da reflexão prático-teórica que os professores realizam sobre seu próprio fazer” (IMBERNÓN, 2010, p. 48).

Além disso, a conversa com o professor de Artes mostrou as diferenças entre o percurso necessário para a formação de professores em Portugal e no Brasil. Em Portugal, com o Processo de Bolonha,³⁶ o grau de mestre é condição indispensável para o exercício da docência em qualquer nível ou área de ensino. Temos naquele País, como condição necessária para ser um professor, cursar uma Licenciatura em Educação Básica com duração de três anos e um mestrado em ensino com duração de dois anos. Assim o processo formativo é realizado em dois ciclos autônomos em que o primeiro oferece uma formação de base e depois uma profissionalizante. Quanto à formação continuada dos professores, essas podem acontecer nos centros de formação que reúnem escolas de vilas e cidades próximas ou em universidades creditadas no Conselho Científico Pedagógico da Formação Contínua (CCPFOC). Segundo a técnica da UINFOC, da UA, a instituição tem um rol de professores, pertencentes ou não à universidade, creditados como formadores no âmbito da formação contínua. Estes docentes constroem modelos próprios de formação que são submetidos à apreciação da universidade e se forem creditados recebem um registro com validade de três anos, podendo fazer várias ofertas de formação. A UINFOC atua fazendo o elo entre a universidade e o CCPFOC, divulgando e apoiando formadores e formandos.

Ainda de acordo com as informações obtidas todas as ações de formação estavam sendo pagas pelos professores e seus créditos serviam para a progressão na carreira. A escola também pode procurar a universidade solicitando uma determinada formação de acordo com as suas necessidades, porém isso não é muito comum, porque elas também fazem parte de centros de formação. De acordo com a referida técnica da UA e do professor de Artes, a procura por estes cursos, no momento em que conversamos, era muito baixa devido ao período de recessão que o País estava enfrentando e ao congelamento da progressão na carreira docente. Para o professor de Artes *“quando não há uma valorização da profissão e um congelamento da carreira a realização da formação contínua, embora importante, não é*

³⁶ O Processo de Bolonha desencadeado pela Declaração de Bolonha assinada por 29 países europeus, pelos Ministros da Educação, em 19 de junho de 1999 teve por objetivo a criação do espaço europeu do ensino superior que pretendia uma coesão européia do conhecimento, mobilidade e empregabilidade dos diplomados.

estimulante. Logo a formação contínua fica condicionada pelo contexto econômico e político no qual o professor está inserido” (PORTFÓLIO REFLEXIVO, 2014).

Ainda sobre a experiência do PDPP, outra questão importante a ser discutida é sobre a forma de avaliação utilizada no curso, centrada em provas e tendo no professor formador um protagonismo. No final de todos os módulos ocorriam provas escritas, sendo, portanto realizadas com muita frequência e sem uma revisão do conteúdo como aponta a professora/cursista Fátima: *“Eu não gostei da forma como nós fomos avaliados, especialmente quando a gente não teve oportunidade de fazer retomadas que é o que a gente discute lá no Brasil em relação à avaliação. Avaliar levando em conta o desenvolvimento do seu percurso”.*

A avaliação era um processo cansativo e às vezes “doloroso”, pois nos deixava constantemente apreensivos *“Prova, palavra que assusta, a professora disse para não nos preocuparmos, mas estou ansiosa, fico pensando se for reprovada, o que acontece?”* (PORTFÓLIO REFLEXIVO, 2014). Afinal qual era o objetivo, a concepção daquelas avaliações? Medir pontualmente o desempenho para classificar o aluno ou tinha o objetivo de reorientar o processo de ensino e aprendizagem? Concordamos com D’Ambrósio (2002, p. 78) que a *“avaliação deve ser uma orientação para o professor na condução de sua prática docente e jamais um instrumento para reprovar ou reter alunos na construção de seus esquemas de conhecimento teórico e prático”.*

A avaliação pode acontecer de diferentes maneiras: pode servir exclusivamente para classificar e selecionar os educandos, ou para auxiliar os mesmos e o professor a compreenderem seus processos de ensinar e aprender. Nessa perspectiva, os instrumentos avaliativos são construídos ao longo do processo e partem das interações e do diálogo que se estabelecem e levam em conta as possibilidades e os desejos de quem aprende.

Assim entendemos que a avaliação não é algo à parte, isolado do processo educativo, pois tem subjacente uma concepção de educação. Nossas práticas pedagógicas estão impregnadas de concepções, representações e crenças, reflexos de nossa cultura e práticas vividas num contexto escolar que ainda é movido por uma lógica seletiva e competitiva.

Em síntese, compreendemos que no curso do PDPP de Portugal a avaliação seguiu a concepção tradicional, baseada na visão ainda frequente da área da Matemática e de seu ensino que prioriza a memorização de fórmulas e reprodução de regras e técnicas de resolução. Uma avaliação impregnada pela lógica da classificação e da seleção, que infelizmente ainda se encontra incorporada em nossas práticas, independente do nível de atuação.

Contudo, apesar da angústia ter sido a emoção presente, essa vivência foi importante, pois me provocou reflexões sobre a forma como venho avaliando meus alunos e a repensar a importância de operar novas e possíveis práticas na avaliação escolar, como afirmo na escrita final do portfólio: *“De tudo uma coisa é certa cada vez mais repensarei a avaliação de meus alunos”* (PORTFÓLIO REFLEXIVO, 2014). Segundo Maturana (2014, p.145) é a reflexão que permite a mudança, pois, “qualquer que seja o espaço psíquico que tenhamos vivido, sempre poderemos mudá-lo mediante a reflexão que sujeita nosso presente e o põe frente ao querer”.

Essa foi uma das contribuições que o PDPP proporcionou para minha prática profissional. Ao viver a experiência avaliativa no papel de aluna, dei-me conta do estresse que uma avaliação pode representar para o educando, dependendo da forma como é conduzida e do emocionar deste aluno.

Ainda falando sobre a avaliação e a emoção envolvida neste processo, atribuo o mal estar que sentia ao medo da reprovação, associado ao fracasso. O papel historicamente conferido à Matemática como instrumento de seleção e classificação faz com que esta área do conhecimento seja vista como uma área que seleciona os “mais inteligentes” dos “menos inteligentes”. Em decorrência desse mito há um preconceito que se forma sobre o professor, seu desempenho e sua prática docente que faz emergir o sentido de que ensinar e aprender Matemática também é para poucos. O que significa não poder errar.

Há um clima estranho, mesmo estudando juntos na aula, ou fora dela, parece que cada um guarda seus pensamentos, falamos muito da chuva e pouco do curso. Será o medo de demonstrar fraqueza perante os colegas, afinal todos somos professores de Matemática e desse modo a Matemática deve ser para nós algo fácil, trivial. Este comportamento será uma característica do grupo da Matemática? Então me questiono: Se fôssemos professores de outras áreas será que teríamos aqui, nesse contexto, o mesmo comportamento? Vou dormir na dúvida, mas arrisco a pensar que não (PORTFÓLIO REFLEXIVO, 2014).

A representação social que normalmente temos do professor de Matemática é de alguém “infalível”, já que culturalmente a Matemática é de difícil entendimento e de domínio restrito. Essa representação perpassada historicamente orienta condutas, delineia práticas e concede “status” ao professor de Matemática. Então eu pensava: *“como me sentirei perante os colegas, professores de Matemática, que tão pouco conheço reprovando numa prova de Matemática?”* (PORTFÓLIO REFLEXIVO, 2014). Esse era um pensamento que me incomodava e gerava angústias que hoje, passado algum tempo da experiência, me faz refletir sobre o quanto esta cultura seletiva está impregnada no meu inconsciente e quem sabe no

inconsciente de tantos outros professores de Matemática. Desse modo, reflito que apesar de desejar uma Matemática mais contextualizada, de preocupar-me com o seu ensino e entender a importância de novas estratégias para o processo de ensinar e aprender essa área do conhecimento, ainda cobro de mim, como profissional, um desempenho “sem erros” dentro do paradigma da ciência moderna em que o erro significa ineficiência e fracasso.

As forças culturais que regeram minha formação, baseadas no paradigma da ciência moderna, deixaram resquícios que mesmo inconscientes, ainda estão presentes em minha memória e em meu imaginário, orientando meu emocionar. Minha própria representação sobre o profissional que ensina esta área do conhecimento é resultante dos atravessamentos desses discursos que produzem sentidos construídos socialmente e idealizam o desempenho profissional do professor de Matemática.

Sobre esse aspecto Maturana (2014; p. 141) ressalta que “trata-se de formas de emocionar e de agir que adquirimos de maneira implícita, não dirigida, simplesmente ao crescer como membros de uma cultura”. Embora estejamos imbuídos em romper com esta cultura que valoriza a Matemática como uma área do conhecimento de destaque, que ostenta o mito de que o seu ensino e aprendizagem são reservados para indivíduos favorecidos intelectualmente, aos quais socialmente não é permitido errar, ainda encontramos vestígios desta forma de pensar em nossos comportamentos e ações.

Com relação ao estímulo do uso de tecnologias educacionais na construção de estratégias didático-pedagógicas de caráter inovador, um dos objetivos destacados no edital do PDPP, o curso proporcionou em alguns módulos o acesso ao computador para realizar algumas tarefas e subsidiar o processo de aprendizagem da Matemática. A tecnologia foi usada como ferramenta para a exploração de conceitos e ideias matemáticas, através dos softwares *Excell* e *Geogebra* utilizados na resolução de problemas, em especial nos módulos de Probabilidade e Estatística e de Geometria. A utilização destes recursos promoveu novas abordagens do conteúdo e foi uma estratégia que ampliou conhecimentos como percebemos na fala do professor/cursista Gustavo: *“Eu adquirir conhecimentos novos em relação ao uso da tecnologia. Aquela parte do geogebra e a estatística com o excell foi de tudo o que mais tirei proveito, porque eu estava esperando levar alguma prática nova”*.

A disseminação do acesso às Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) vem crescendo nas escolas nos últimos anos e com isso a preocupação de promover o seu uso pedagógico. Ressaltamos a importância da formação do professor para mediação pedagógica adequada por meio das TDIC. Elas dinamizam o aprendizado e proporcionam

uma infinidade de recursos e de experimentações para que o aluno obtenha progresso na sua aprendizagem.

Contudo, sabemos que não são as opções tecnológicas que irão modificar o ensinar e o aprender e sim nossas ações relacionadas com elas e essas somente mudarão como declara Maturana (2001) se transformarmos o nosso emocionar. A utilização do computador veio ao encontro do desejo de todos no curso; por potencializar aulas práticas e metodologias diversificadas que mudaram o nosso emocionar e contribuíram para que o processo de ensinar e aprender se tornasse mais significativo.

Durante o curso o uso dos diversos recursos computacionais também auxiliou na relação professor-aluno e principalmente na relação aluno-aluno, pois possibilitou uma maior proximidade e uma interação de forma colaborativa na busca de soluções para os problemas e construções geométricas. Essa aproximação contribuiu para a criação, o desenvolvimento e a efetivação de vínculos afetivos entre os participantes. O trabalho coletivo de forma cooperativa aproximou os indivíduos do grupo, porque permitiu a abertura de um espaço de existência para o outro em coexistência com ele mesmo, propiciando uma aceitação mútua.

A convivência com os colegas, professores/cursistas também evidenciou diferentes jeitos e sotaques, que expressam nossas peculiaridades regionais e nossa diversidade cultural. *“Descobri que tenho colegas de Brasília, do Acre, do Amazonas, Minas Gerais, Tocantins, Curitiba e de outros estados”* (PORTFÓLIO REFLEXIVO, 2014). Essa heterogeneidade, marcante no grupo, levou-me a pensar na riqueza da troca de experiências de sala de aula, no compartilhamento de saberes e de práticas pedagógicas entre nós brasileiros e o quanto podemos aprender com nossos pares, discutindo as especificidades do ensinar e aprender Matemática focada na realidade brasileira e nas particularidades regionais e locais. Acreditamos no potencial do encontro, da partilha, da reflexão individual e coletiva e da cooperação que transforma o grupo. O aprender é possível pelas interações que fazemos com o ambiente e com o espaço em que convivemos e, por isso, é potencializado pela discussão coletiva que permite sujeitos diferentes aprenderem e ensinarem aos outros pela diversidade de seus pensamentos, ideias e ações. O aprender também envolve o conviver em redes de conversação que é um processo de transformação pela linguagem, pois ocorre na coordenação de coordenações de ações.

Todavia, a concepção do curso era transmitir informações numa perspectiva de que, recebendo conteúdos e treinando o uso de alguns softwares educativos melhoramos nossa prática. Essa é a forma tradicional de pensarmos a formação e compreendermos o processo de ensinar e aprender, por quê? Por que é mais cômodo? Por que é assim que aprendemos? Por

que nossas relações dificilmente são colaborativas? Por que desconsideramos a experiência do outro? Por que é mais fácil falar e agir do que ouvir e compartilhar? São questionamentos para problematizarmos e refletirmos.

Ainda sobre esse aspecto a professora/cursista Ana destaca:

Eu imaginava que teriam dinâmicas de grupo, de socialização e até mesmo trocas de experiências, que nós pudéssemos falar sobre nossa atuação em sala de aula, que a gente pudesse compartilhar estes conhecimentos, não só com os professores portugueses, mas também com os professores dos outros estados brasileiros.

Refletindo sobre o exposto, penso que se tivéssemos tido a oportunidade de conversar no grupo de professores brasileiros sobre nossas experiências ampliaríamos nossos conhecimentos profissionais, diante de um contexto tão diversificado e ao mesmo tempo tão rico como o nosso. Apesar da riqueza de diversidade do grupo, durante o curso não encontramos espaços para a troca de experiências pedagógicas. A organização do mesmo não previu tempo para essa dinâmica e a forma como o curso foi conduzido não nos oportunizou espaços para trocas; estávamos em uma emoção que não nos possibilitou criar esses momentos.

A experiência vivenciada no PDPP foi importante e ampliou nossos conhecimentos culturais de um modo geral, e conceituais da Matemática; enfim, nos fez refletir sobre várias coisas. Particularmente propiciou repensar minhas próprias ações, modificar algumas ideias e transformar-me como pessoa e profissional. Além disso, serviu para melhorar nossa autoestima, como percebemos no discurso da professora/cursista Fátima quando fala sobre a relevância de nosso trabalho no Brasil: *“O que vimos aqui serve também para afirmar que o nosso trabalho lá (Brasil) tem sido muito bom, a gente não está perdendo nada em relação ao que está sendo feito pelo mundo afora”*.

Somos profissionais que, em grande parte, valorizamos nosso trabalho, nos esforçamos e buscamos formas de melhorá-lo, apesar de sofrermos a falta de reconhecimento profissional e termos difíceis condições de trabalho. Talvez tão importante quanto oferecer cursos de formação para os professores, seja investir financeiramente no salário, na carreira profissional e na melhoria das condições de trabalho, resgatando sua autoestima e a possibilidade dele próprio traçar seu percurso formativo com responsabilidade e autonomia.

A experiência em Portugal, especialmente pela convivência na UA, pela visita à escola João Estevão, ocorrida no último dia e pela conversa com os professores portugueses, possibilitou perceber que o ensino muitas vezes é tradicional, baseado em aulas expositivas e com a avaliação centrada em provas, como no Brasil. Notamos que muito dos recursos

materiais e tecnológicos usados nas aulas, principalmente, na escola em Portugal, são conhecidos e alguns utilizados por professores no Brasil. A diferença observada nesse contexto está na infraestrutura adequada para uma escola (salas de aula, ginásios, laboratórios, salas especiais), nos equipamentos modernos dos laboratórios, na organização e gestão das escolas, nos currículos da Educação Básica, nos vínculos laborais dos professores e nas relações estabelecidas na escola entre professores e alunos como esclarece a professora/cursista Maria:

A escola é diferente das nossas no seu aspecto físico, nas suas instalações, na sua organização. Você não vê um vidro quebrado, classes riscadas, quebradas, um lixo no chão. Há educação, ordem. A gente percebe que eles seguem as regras. As regras para eles aqui em Portugal é para serem cumpridas.

Consideramos que tudo isso reflete a organização da sociedade, na qual a escola se insere e o valor que essa atribui à educação. Percebemos que a mudança no modelo educacional precisa ser sistêmica, isto é, envolve construir, ampliar e manter escolas, mudar currículos, valorizar a profissão, valorizar a Educação e produzir autonomia para formação. Para contribuir com essa mudança, acreditamos que o conversar entre os profissionais da universidade e da escola, baseado no respeito mútuo e na legitimação do outro, pode colaborar para transformarmos a educação e tornarmos nossa sociedade uma coletividade mais justa e igualitária.

Por fim destaco a satisfação que senti e o regozijo de todos ao visitarmos uma escola secundária, como evidencia a fala das professoras/cursistas Célia e Maria, respectivamente: “gostei muito de visitar a escola, foi uma alegria” (CÉLIA). “Adorei a visita na escola. Pena que foi no final” (MARIA). Nessa atividade notamos que nosso emocionar mudou, pois realizamos nosso desejo de conhecer uma escola e ver o que lá se fazia. “Visitamos a escola João Estevão. Estávamos ansiosos, com muitas curiosidades. Fizemos a visita fugir do protocolo, pois tínhamos tantas perguntas e aí percebi o quanto a turma queria este espaço de compartilhamento. Foi um dos melhores momentos” (PORTFÓLIO REFLEXIVO, 2014). Assim, ao mudarmos nossa emoção e na percepção do acolhimento recebido pelos representantes da escola, constituímos um domínio de ação definido por nossa aceitação recíproca, estabelecendo uma relação social, que se deu na aceitação do outro como legítimo outro (MATURANA, 2002).

Sobre esse aspecto, Maturana e Verden-Zöller (2004, p. 10) também esclarecem que “[...] é a emoção a partir da qual se faz ou se recebe um certo fazer que o transforma numa ou noutra ação, ou que o qualifica como um comportamento dessa ou daquela classe.” Portanto, é

nessa direção, que compreendemos que na interlocução efetivada na escola houve um conversar na perspectiva de “dar voltas com” Maturana (2014), pois construiu-se um espaço de compartilhamento e uma horizontalidade na relação. Naquele momento éramos mais do que professores/cursistas, éramos profissionais professores visitando outros profissionais professores.

Nesta relação baseada na confiança e no respeito, o professor da escola João Estevão, que recebeu o grupo e ficou responsável por orientar nossa visita mostrou o que fazia, como fazia e com que materiais desenvolvia sua ação. Os professores brasileiros que visitavam a escola procuraram observar os ambientes educativos e entender como o processo de ensinar acontecia naquele contexto, tentando fazer relações com a sua própria realidade e ampliar o seu repertório de conhecimentos. Assim houve aprendizagens e estabeleceu-se uma relação fundamentada em condutas sociais e não de trabalho, pois não existiam hierarquias e nem subordinação.

Diante do exposto reflito que na escola éramos profissionais visitando outros profissionais na busca e no compartilhamento de conhecimentos. Na solenidade de entrega dos certificados éramos professores/cursistas, aprendizes, recebendo os resultados da avaliação do desempenho de uma aprendizagem. Uma aprendizagem que supostamente deveríamos ter alcançado e que mensurada numa escala nos classificava como bons, muito bons, médios ou ruins. Assim, compreendo que a visita na escola foi a atividade que atendeu meu principal desejo, mas tudo o que foi vivido me trouxe aprendizagens. A convivência com meus colegas, com os professores portugueses e com outra cultura me mostrou que o aprender ocorre a todo o momento, e que nos damos conta dele quando percebemos que nos transformamos na convivência.

Depois de refletirmos sobre a experiência vivida e os encontros que a mesma nos proporcionou fazendo-nos repensar, acerca da convivência que constituímos nos processos formativos, damos continuidade ao nosso percurso cartográfico e trazemos no próximo capítulo o mapeamento do experimentar das práticas e estágios curriculares das Licenciaturas.

6 MAPEAMENTO DO EXPERIENCIAR DAS PRÁTICAS E ESTÁGIOS CURRICULARES NA FORMAÇÃO DOCENTE

A profissão docente exige conhecimentos científicos e pedagógicos. Além disso, também necessita de conhecimentos experienciais que permitam a reflexão sobre a realidade do campo de atuação profissional. É o conversar entre universidade e escola, na aproximação ideária de seus espaços de convivência, que pode promover a formação teórica e prática ao possibilitar a imersão dos futuros professores no ambiente de trabalho.

A articulação entre teoria e prática nos cursos de formação docente, como afirmam Barreiro e Gebran (2006, p.118), é “um processo definidor da qualidade da formação inicial e continuada do professor, como sujeito autônomo, na construção de sua profissionalização docente”. É nessa direção que os estágios e práticas pedagógicas buscam inserir o licenciando na profissão docente para que, durante sua formação, conheçam e compreendam a partir de vivências e discussões a complexidade do contexto profissional.

6.1. FOCANDO O OLHAR SOBRE AS PRÁTICAS E ESTÁGIOS CURRICULARES³⁷

Ao pensarmos nos estágios supervisionados e nas práticas pedagógicas dos cursos de formação de professores, como espaços possíveis para o conversar entre os profissionais da Educação Básica e Superior, evocamos primeiramente a lembrança de nossas experiências nesse contexto. Tais experiências incluem termos sido estudantes de graduação em cursos de Licenciatura, sermos docentes na formação de professores e ser professora na Educação Básica que acolhe estagiários do curso de Matemática. Isso nos levou a refletir sobre as vivências nesse espaço e as possíveis conversações entre os profissionais das instituições que atuam na Educação Superior e Básica, no âmbito das formações docentes. Segundo Maturana (2001), nós, seres humanos, existimos enquanto tais na linguagem, ou melhor, nas conversações:

Chamo de conversação nossa operação nesse fluxo entrelaçado de coordenações consensuais de linguajar e emocionar e chamo de conversações as diferentes redes de coordenações entrelaçadas e consensuais de linguajar e emocionar que geramos ao vivermos juntos como seres humanos (MATURANA, 2001, p.131).

³⁷ Esse capítulo é uma adaptação do artigo “Práticas Pedagógicas como espaço de interlocução entre educação básica e superior: compreensões dos profissionais da escola” publicado nos anais do XII Congresso Nacional de Educação – EDUCERE realizado de 26 a 29 de outubro de 2015 na PUC/PR e do artigo “O estágio como espaço de profissionalização da docência: cooperação entre universidade e escola” aceito para apresentação do XIII Congresso Nacional de Educação – EDUCERE que acontecerá de 28 a 31 de agosto de 2017 na PUC/PR.

Para darmos voz à memória e às reflexões destas experiências, construímos, juntamente com uma professora integrante do EaD-TeC, narrativas as quais contêm nossos entendimentos e percepções e passaram a compor o portfólio da pesquisa.

Em paralelo, pelo fato de uma de nós fazer parte do corpo docente de uma escola de Educação Básica que acolhe estagiários dos cursos de diversas Licenciaturas, consideramos relevante conversarmos com alguns professores desta instituição sobre suas percepções em relação às práticas e estágios supervisionados. Para tal, elaboramos um roteiro (apêndice 3) a fim de orientar o conversar com sete professores. Para a escolha desses professores consideramos o fato de serem profissionais que já acolheram vários licenciandos para realização de observações, entrevistas, atividades práticas e estágios supervisionados, bem como terem se mostrado receptivos à investigação desde o primeiro contato. Desse grupo, três fazem parte da equipe diretiva da escola (diretor, vice-diretor e coordenador pedagógico) e quatro atuam no Ensino Fundamental e/ou Médio, cada um numa das respectivas áreas do conhecimento: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas.

Ao realizarmos a leitura das discursividades desses profissionais sentimos necessidade de conversarmos com professores das IES responsáveis pelas práticas e estágios dos licenciandos. Nossa intenção era problematizarmos estas atividades e discutirmos as relações do Ensino superior e Básico neste espaço.

Por isso, para construirmos uma compreensão sobre o fenômeno investigado, conversamos com sete professoras orientadoras de estágios em cursos de formação de professores de uma IES pública (apêndice 4), atuantes nas respectivas Licenciaturas: Química, Letras, Matemática (duas professoras), Geografia, Biologia e Pedagogia. As professoras colaboradoras estão identificadas ao longo da pesquisa por um nome fictício para preservar suas identidades. A escolha dessas profissionais levou em conta terem se mostrado receptivas a participarem da investigação e atuarem nos estágios de diferentes áreas do conhecimento.

Assim percorremos esse território com a atenção cartográfica sugerida por Kastrup (2012) que compreendemos como “concentração sem focalização, abertura, configurando uma atitude que prepara para o acolhimento do inesperado” (KASTRUP, 2012, p.39), sentindo emoções e nos deixando envolver por sensações, gestos, palavras orais e escritas que nos afetam e despertam nosso interesse.

Para a escrita que se segue utilizamos o material produzido, composto das narrativas, dos registros realizados no diário de bordo e das conversas realizadas com professoras da instituição de ensino básico e professoras orientadoras de estágio da IES. Em seguida trazemos as percepções e aprendizes no experienciar as práticas e os estágios curriculares

vinculados a dois personagens (Professora Orientadora de Estágio e Professora da Educação Básica).

6.2 PERCEPÇÕES E APRENDERES NO EXPERIENCIAR AS PRÁTICAS E OS ESTÁGIOS CURRICULARES

Nossas experiências estão repletas de percepções, de memória e histórias que se articulam, produzem compreensões e constituem aprendizagens. Dessa maneira como aponta Varela (2003, p.78) “a percepção e a ação, são basicamente inseparáveis na cognição vivida, e não estão simplesmente conectadas de maneira casual nos indivíduos”, ou seja, aprendemos ao corporificarmos nossas experiências, ao atuarmos de acordo com nosso organismo que percebe, atua e cria mundos.

A partir da abordagem enativa da cognição humana é que compartilhamos aqui os conhecimentos que construímos a partir das nossas experiências com o contexto dos estágios. Para partilharmos as percepções dessas experiências, criamos dois personagens que se diferenciam pelos domínios cognitivos e experienciais em que estão envolvidos; são eles: a Professora Orientadora de Estágio e a Professora da Educação Básica. Vinculamos aos discursos destas personagens nossas próprias percepções entrelaçadas com trechos das falas de nossos colaboradores (professores da escola³⁸ e professores orientadores de práticas e estágios nos cursos de Licenciaturas³⁹) e começamos a criar um quebra-cabeça, um território imanente.

Compreendemos que as práticas e os estágios proporcionam ao futuro professor uma aproximação do contexto escolar, e oportunizam um conjunto de experiências e reflexões que lhe permitem fazer relações e estreitamentos entre a teoria e a prática. Segundo Pimenta e Lima (2012, p.61):

O estágio como campo de conhecimento e eixo curricular central nos cursos de formação de professores possibilita que sejam trabalhados aspectos indispensáveis à construção da identidade, dos saberes e das posturas específicas ao exercício profissional docente.

A esse respeito, a Professora da Educação Básica observa que o estágio curricular é o momento no qual as experiências profissionais começam a ser vivenciadas pelo estagiário e a relação teoria e prática vai sendo articulada. *“É um momento privilegiado na formação de*

³⁸ A fim de evidenciarmos as falas dos professores da escola identificadas pela personagem “Professora de Educação Básica” marcamos seus textos com aspas simples e itálico, seguidos de uma letra maiúscula do alfabeto.

³⁹ As falas dos professores dos cursos de Licenciatura identificadas pela personagem “Orientadora de Estágio” foram marcadas com aspas simples e itálico, seguidos de um nome próprio fictício.

professores que propicia a articulação entre a teoria e a prática” como comenta a professora M.

O estágio é uma atividade de diálogo crítico com o contexto profissional baseada em aportes teóricos estudados, de modo a estabelecer uma articulação entre a teoria e a prática, favorecer a reflexão sobre a prática docente e a aquisição da autonomia intelectual. Como afirmam Pimenta e Lima (2006), o estágio não deve ser percebido como um apêndice do currículo, mas como um instrumento pedagógico que contribui para a superação da dicotomia teoria-prática.

Além disso, o estágio como um campo de conhecimento formativo que propicia ao futuro profissional a aproximação e a inserção no ambiente de trabalho no qual irá atuar, lhe permite construir conhecimentos a partir do experienciar. De acordo com Maturana (2001) o conhecimento não é algo externo que possa ser captado por alguém. O mundo e o conhecimento emergem no processo de viver, isto é, só conhecemos a partir do que experienciamos e por isso cada um de nós é autor do seu próprio conhecimento. Assim, o estagiário articulando as teorias estudadas com as situações práticas vivenciadas, refletindo e analisando-as constrói conhecimentos profissionais e avança no seu desenvolvimento.

No mesmo sentido, a Professora Orientadora de Estágio comenta que o estágio é o momento que o aluno se insere na escola para conhecer, experienciar e refletir sobre a organização e funcionamento institucional, as práticas pedagógicas e o trabalho docente, integrando-se ao espaço de exercício do trabalho profissional. É um espaço/tempo que favorece a compreensão da docência numa perspectiva teórico-reflexiva como destaca a professora Nara em seu discurso: *“O estágio é um processo de aprendizagem a partir da prática, é o fazer, o refazer, o repensar em tudo que vem sendo trabalhado e discutido durante o curso”*. Nesse tempo a construção de uma atitude reflexiva conciliando teoria e prática é fundamental para a compreensão da complexidade da profissão. Segundo Barreiro e Gebran (2006, p.22) *“a aquisição e a construção de uma postura reflexiva pressupõe um exercício constante entre a utilização dos conhecimentos de natureza teórica e prática na ação e a elaboração de novos saberes, a partir da ação docente”*. O ato de refletir sobre a experiência possibilita resignificar a prática e melhorar a docência.

Do mesmo modo a Professora Orientadora de Estágio também entende o estágio como um tempo de aprendizagem da profissão tecido nas redes de conversações que se estabelecem entre os envolvidos nesse processo. Ela destaca não somente como um momento do aprender da profissão pelo estagiário, mas também pelo professor orientador da universidade e professor regente. *“Vejo o estágio como um espaço de aprendizagem para o estagiário, para*

mim como professora e também para a escola, porque ela tem contato com a universidade e poderá repassar o que é necessário para a formação do futuro professor” (NARA).

A professora Rita também corrobora na reflexão apontando o estágio como um campo de conhecimento que, em decorrência de sua reconfiguração na formação de professores, pode possibilitar na formação inicial a interação do licenciando com a profissão e também uma oportunidade de formação continuada para os professores formadores das IES e para os professores das escolas que acolhem estagiários.

O estágio é um espaço de formação inicial para quem está cursando a licenciatura e de formação continuada para professores da escola na medida em que eles sejam parceiros no processo, que acompanhem o estagiário. Isso possibilita que eles entrem em contato com outros materiais, outras possibilidades. Também é formação continuada para professores da universidade porque a gente continua aprendendo a ser professor com cada estagiário com quem a gente atua (RITA).

Os estágios dos cursos de Licenciatura são espaços/tempos privilegiados para uma aproximação entre as IES e as IEB. Eles podem favorecer um trabalho cooperativo permitindo que seus interlocutores possam vivenciar e refletir sobre a docência, seu desenvolvimento e significação para o aprimoramento da profissão.

Nos estágios as conversações estabelecidas de forma cooperativa podem levar até a escola aquilo que está sendo discutido na formação e produzido pela pesquisa acadêmica, assim como propiciar que questões cotidianas relativas à profissão sejam compartilhadas com a formação. Maturana (2002) chama de conversar o entrelaçamento da emoção e linguagem e explica que nós seres humanos vivemos em diferentes redes de conversações que se entrecruzam em sua realização através de nossas corporalidades. A constituição dessas redes não se estabelece somente por encontros pontuais, mas na coordenação de ações que ocorrem na escola, na formação como algo que é recorrente e que poderá dar rumo à profissão, pois é compreendendo o que queremos no campo educacional, que conseguiremos estabelecer uma formação produtora de saberes que atualiza a profissão.

Desse modo, dependendo da forma como os estágios se organizam e das redes de conversações que se efetivam no campo do exercício profissional podemos promover mudanças no cenário da profissão e contribuir para o aperfeiçoamento da formação docente.

Todavia, apesar de sabermos o quanto esse movimento proporcionado pelo estágio pode qualificar a formação de professores e o desenvolvimento do campo profissional, nem sempre é fácil estabelecer parcerias e construir a interlocução entre os profissionais da Educação Superior e Básica. Sob esse ponto a Professora da Educação Básica ressalta que “a

distância entre a academia e a escola é grande e antiga, ainda que os docentes da escola tenham passado pela universidade e a formação só tenha razão de existir por causa da profissão” (PROFESSORA B).

A esse respeito a Professora Orientadora de Estágio também acrescenta que avançaremos na profissionalização do trabalho docente, na medida em que, universidade e escola se enxergarem como espaços de formação e compreenderem que o saber está nos dois lugares, nas duas esferas. Nas palavras da professora Ana, *“colocou-se a universidade como lugar do saber, dos especialistas, mas no momento que tu tens na escola professores experientes, tu tens sim, saberes que não estão sendo escutados”*. Essa afirmativa encontra ressonância nas ideias de Tardif (2002) quando o mesmo considera que reconhecer os professores de profissão como sujeitos do conhecimento significa reconhecer que esses devam ter o direito de dizer algo sobre sua própria formação profissional.

Sendo assim, não podemos esquecer que o campo de trabalho é onde a profissão se desenvolve, é onde a docência, para a qual a Licenciatura prepara o futuro professor, se efetiva e acontece. Logo, a escola como um dos espaços da formação é muito mais do que o lugar da prática é onde a profissão se situa e se concretiza. Segundo Nóvoa (2009) o que caracteriza a profissão docente é um lugar no qual as práticas são investidas do ponto de vista teórico e metodológico, dando origem à construção de um conhecimento profissional docente emergente da prática e da reflexão sobre ela.

É importante ressaltar que a formação de professores não pode se restringir a teorias educacionais e práticas didático-pedagógicas de sala de aula. Ela necessita estar imersa na profissão discutindo os desafios para a melhoria da docência e assumindo o compromisso de promover a sua profissionalização. Segundo Canário (2000, p.4) *“não faz sentido continuar a pensar os cursos ou formações de nível superior, à margem de qualquer preocupação profissionalizante”*. As questões relacionadas aos desafios de ensinar e aprender e às condições difíceis que as escolas, em especial as públicas, vêm enfrentando precisam ser debatidas e mobilizadas em conjunto pelos licenciandos, pelos formadores das Licenciaturas e pelos profissionais que atuam na Educação Básica. É a partir de uma reflexão da real situação do exercício profissional e por meio de uma postura crítica ante a realidade que poderemos estabelecer relações de cooperação, que propiciem construir caminhos para o avanço da educação como profissão e como formação.

Para isso não podemos permanecer isolados. Precisamos interagir, criando espaços de convivência profissional constituídos na dinâmica da legitimidade e da escuta sem julgamento. É a partir da convivência baseada na aceitação do outro como um legítimo outro

na convivência, que conseguiremos ouvir e refletir sobre nosso fazer e nossa responsabilidade nesse fazer, nossa autonomia e nossa corresponsabilidade (MATURANA, 2002). E é a partir da consciência de corresponsabilidade de todos – licenciandos, formadores e profissionais da Educação Básica - que construiremos a valorização da profissão.

Assim, diante da fragilidade das relações entre as IES e as IEB marcada pelo distanciamento histórico e o trabalho isolado realizado por seus profissionais a Professora Orientadora de Estágio discute que geralmente não há uma política única na instituição formadora de nível superior, que oriente sobre a parceria com as escolas para a realização dos estágios dos cursos de Licenciatura: *“Não tem diretrizes claras sobre as parcerias com as escolas para os estágios, a gente não tem isso formalizado, então acaba ficando muito na figura de quem está como professor dos estágios naquele curso e aí há diferentes formas de organizar”* (RITA).

Em alguns cursos os alunos escolhem a escola que desejam, fazem o contato com a coordenadora pedagógica e com a professora que irá lhe acolher nessa instituição e depois conversam com a professora orientadora da universidade para efetivarem o estágio. Em outros, existe uma parceria estabelecida antecipadamente entre a coordenação do curso e algumas escolas, nas quais os alunos poderão realizar o estágio.

Quando já existe um projeto de parceria entre a coordenação do curso e algumas escolas a relação entre ambas poderá ser facilitada, contudo não garante que o trabalho de estágio seja cooperativo, nem que os professores regentes atuem como coformadores do estagiário. Tudo dependerá da forma como essa proposta irá se efetivar e da interação do professor orientador, com o regente e o estagiário.

Por outro lado, dar liberdade para que o aluno faça a escolha da escola para realizar o estágio pode favorecer o seu deslocamento e a adaptação de seus horários, levando-se em conta que vários estagiários são alunos que trabalham e alguns ainda cursam outras disciplinas paralelas ao estágio. Todavia também podemos pensar nas relações que se estabelecerão nesse espaço. Como será o engajamento da escola e do professor regente com o desenvolvimento desse estágio? Como o professor orientador irá visitar e acompanhar os estagiários, caso sejam numerosos e distribuídos em diferentes escolas? Como realizar um trabalho conjunto com cada escola? Essas são algumas das indagações que podemos refletir.

Ainda temos cursos em que não existem oficialmente escolas parceiras, mas há professores parceiros com quem as professoras orientadoras realizam formações e que costumam recomendá-los para os alunos estagiários, como comenta a professora Rita: *“Nós temos professores parceiros que são professores com quem a gente vem ao longo dos anos*

com formação continuada, através aqui da universidade, e a quem a gente acaba procurando nas escolas para receber os estagiários”

No mesmo sentido, a professora Ana diz: *“Por toda a história que nosso curso tem na FURG você vai criando parceiros. São parceiros que se fortaleceram muito mais com a vinda do PIBID. Então, nós temos hoje professores que passaram pelo PIBID e que recebem nossos estudantes nos estágios”*.

A partir das discursividades dessas professoras percebemos a importância dos vínculos afetivos e profissionais estabelecidos pelos projetos de formação continuada, desenvolvidos pela universidade e pela política do PIBID, implantada nos últimos anos, para o estreitamento das relações entre as IES e as IEB. A aproximação dos professores das instituições proporcionou um maior apoio e receptividade aos estagiários. Contudo, compreendemos que essa relação precisa avançar para além do acolhimento e das relações interpessoais, na perspectiva de um trabalho conjunto em que escola e universidade percebam-se atuantes nesses espaços como instituições formadoras.

Desse modo, avançaremos para o engajamento da formação na profissão docente ultrapassando as fronteiras institucionais e construindo a mesma com base na cultura profissional. O modo como estabelecemos relações entre o mundo da formação e o mundo profissional pode contribuir para a transformação do contexto real em que a profissão está se desenvolvendo e por extensão contribuir para as mudanças que desejamos realizar na educação como um todo em nosso país.

Com isso entendemos que o estreitamento das relações de parcerias construídas de forma cooperativa implica ir além das relações de amizade dos professores das instituições formadoras e das escolas. Pressupõe construir uma convivência profissional baseada em ações de aceitação do outro como um legítimo outro na convivência, que nos permitam constituir um caminho para integrar a formação no espaço profissional.

Ainda no que se refere a esse ponto, a Professora da Educação Básica comenta que, embora haja tentativas no sentido de aproximar a Educação Básica e Superior, ainda são estabelecidos no espaço das práticas e dos estágios entre algumas instituições, cursos e escola, relações protocolares, constituídas apenas para o cumprimento das normas legais, sem envolvimento e cooperação: *“O professor da universidade vem visitar o estagiário, mas não tem uma relação direta com a escola. Às vezes estamos aqui e conhecemos o professor que chega, então conversamos, mas é só isso”* (PROFESSORA B) *“é tudo apenas uma troca de documentos”* (PROFESSORA E). *“Normalmente não é solicitado nenhum relatório de*

acompanhamento do estágio, nada, geralmente é assinar uma ficha de presença e pronto, mais nada, só para comprovar que ele veio” (PROFESSORA C).

Percebemos que embora o campo das práticas pedagógicas e o estágio das Licenciaturas sejam um acesso importante para estabelecer o diálogo entre os profissionais de ambos os níveis, ainda enfrentamos dificuldades de interagirmos, de construirmos redes de conversação em que possamos estar integrados, compartilhando ideias e ações. Isso acontece porque estamos afastados, não conhecemos o que se passa no interior das instituições de ensino superior e básico, somos coletivos que vivemos isolados nos níveis de ensino em que atuamos. Isso fica evidente quando, a Professora da Educação Básica relata que apesar da escola disponibilizar seu espaço para as atividades práticas do curso de formação, muitas vezes não entende as suas finalidades, porque não conhece o seu contexto e desse modo fica impossibilitada de contribuir com o licenciando:

[...] recebemos muitos alunos aqui na escola que querem consultar o Projeto Político Pedagógico da escola, fazer observações, entrevistar professores, mas para nós é tudo solto, são atividades que não se relacionam, porque não conhecemos o seu contexto, como essas atividades se articulam dentro do curso e por isso não conseguimos contribuir. Assim, como escola, apenas cedemos nosso espaço porque sabemos que os alunos precisam realizar as aulas (PROFESSORA A).

Entendemos que isso acontece porque não estamos imersos na mesma história de interações. Não vivenciamos a profissão e a formação em coordenações de ações no domínio profissional. Geralmente não existe interação entre os profissionais atuantes no nível básico – campo da profissão e os que atuam nos cursos de nível superior e, por consequência, não configuram um mesmo espaço de convivência. Não compartilhamos de um mesmo projeto, um propósito fundamental comum que nos permita, mesmo atuando em níveis de ensinosa diferentes, encontrarmo-nos numa concordância emocional, em que possamos fazer conversações articulando a universidade e as escolas.

De acordo com Maturana (2002, p.66),

[...] para que haja história de interações recorrentes, tem que haver uma emoção que constitua as condutas que resultam em interações recorrentes. Se esta emoção não se dá, não dá história de interações recorrentes, mas somente encontros casuais e separações.

Tomando por base essas considerações, a Professora da Educação Básica também reitera que a articulação entre a universidade e a escola no espaço dos estágios é fragmentada, reservada ao período da realização de uma prática e/ou do estágio de regência do aluno na escola. Ela também explica que, em geral, durante esse período são instituídas com o estagiário, redes de conversação independentes: uma na escola e outra na universidade, que se

entrecruzam esporadicamente com a visita do professor da universidade na escola para acompanhar alguma aula ou prática do licenciando. “[...] *nosso contato foi muito rápido até porque minha disciplina é um período semanal, não entramos em detalhe, não passou de cumprimentos, não teve nenhuma conversa mais aprofundada, só com a estagiária.*” comenta a professora E, referindo-se ao seu contato com a professora da universidade, durante o tempo em que acolheu um estagiário.

Normalmente a interlocução começa quando o estagiário ou alguém da Licenciatura faz contato com a escola para verificar a possibilidade de se realizar o estágio naquela instituição. Feito esse acordo, as redes de conversação que se instituem na escola são entre o estagiário, os alunos e o professor regente da turma em que vai acompanhar e atuar.

Durante esse tempo, na maioria das vezes, o professor da escola não participa da rede de conversação estabelecida entre o estagiário e sua comunidade de formação, na universidade; por conseguinte esse professor não compartilha da reflexão do aluno sobre sua prática, nem de sua avaliação. Também não discute, nem reflete sobre o papel que desempenha nesse processo, a forma como o estagiário vem sendo preparado, a concepção de sua formação acadêmica e outras questões profissionais que pudessem emergir desse conversar. Assim, quando o estágio termina e o aluno vai embora da escola, a continuidade do processo que envolveu esta prática é discutida e socializada na instituição formadora, não havendo mais nenhum tipo de interlocução com a escola, até que a mesma seja novamente solicitada para outro estágio.

Diante do exposto, percebemos que nessa dinâmica, os estágios se estabelecem apenas como espaços de acolhimento do estagiário pela escola e por isso se constituem em relações breves e pontuais que pouco contribuem para a interlocução da formação com a profissão. Há de se considerar que nesse contexto, na melhor das hipóteses, o licenciando se envolve com a escola, com a turma, com o professor regente e esse com o estagiário, mas não chegamos a construir uma relação de integração entre escola e universidade reforçando a concepção da racionalidade técnica, em que o campo de estágio é visto apenas para a aplicação da teoria.

Em virtude disso, nosso entendimento e nosso horizonte a ser perseguido é a construção de uma relação que incorpore a formação com a profissão. Uma relação profissional, porém baseada na aceitação mútua e no respeito de todos que como explica Maturana (2002, p. 71) torna-se social ao “operar-se numa congruência de condutas que se vive como espontânea, porque é o resultado da convivência na aceitação mútua”.

Além da disponibilidade do espaço na escola para a realização das práticas e estágios, percebemos que constituirmos redes de conversação entre os coletivos de profissionais das instituições que atuam no Ensino Superior e no Básico integrará essas comunidades e poderá ressignificar as relações entre a formação e a profissão. Aroeira (2014, p. 147) afirma que “o estágio, no âmbito de formação de professores, pode apontar aprendizagens significativas, desde que tenha como referência a escola nas suas possibilidades e limitações, entretanto sem ignorar a troca de experiência e a participação de todos (pares da escola e universidade)”. cremos que para a troca de saberes e a interação entre esses profissionais precisamos de suas participações e do conhecimento dos contextos e dos processos de atualização e funcionamento dos cursos desses respectivos níveis.

A esse respeito, a professora da Educação Básica discute: “*A gente por exemplo desconhece se para todos os cursos de Licenciatura existem regras que são iguais, ou se cada curso tem autonomia para fazer estágios de forma diferentes, na forma de projetos, ou se é o mesmo número de horas*” (PROFESSORA C), “*a gente como escola precisava conhecer os cursos de Licenciatura, conhecer a estrutura, a organização dos cursos de Licenciatura*”(PROFESSORA A). Na mesma linha de pensamento a professora B acrescenta que, “*muitas vezes os alunos que estão chegando para os estágios no Ensino Médio desconhecem a estrutura curricular que mudou, não conhecem a avaliação que é diferente da que se tinha*”.

No bojo dessa discussão a Professora Orientadora de Estágio também destaca a importância da interação dos profissionais dos dois níveis na construção de uma caminhada profissional integrada e manifesta seu desejo de interatuar com a escola “*Adoraria que eles me chamassem para ir lá. Quando eles fazem formação que a gente pudesse participar, porque eu acho que esse diálogo só enriquece tanto o nosso trabalho quanto o deles, já que o fim é o mesmo, é o aluno, é a qualidade do ensino*” (LÚCIA).

Observamos que a aproximação, o diálogo e a cooperação entre os profissionais das diferentes instituições são fundamentais para enriquecer o espaço da profissão de modo que ambas, numa concepção de trabalho cooperativo, possam reconstruir seus currículos, transformar suas metodologias e (re)pensar possibilidades de ações conjuntas. Ainda nessa direção a professora Clara discute a implicação da organização curricular da Licenciatura para os estágios em que atua e a organização do ano letivo da maioria das escolas que recebem estagiários.

O fato de o estágio ser uma disciplina semestral para nós é um problema porque o colégio é anual e as escolas geralmente se organizam trimestralmente, então o segundo semestre para nós que é o de regência do aluno fica no meio do segundo trimestre da escola. Isso é um problema causado dessa desconexão que existe entre nós e a escola (CLARA).

Corroborando com esse debate a professora da Educação Básica acrescenta: *“outra questão que às vezes incomoda é o período que o estagiário vem, porque ele não pode vir naquele período que a universidade acha melhor ou que ele mesmo ache melhor, porque a escola tem sua própria organização”* (PROFESSORA A).

Os relatos anteriores revelam a dissonância entre a formação e o campo da profissão marcado muitas vezes pela falta de diálogo, de interação e até mesmo pela própria desarticulação entre o tempo que a formação se organiza e institui o estágio e o tempo de organização do calendário escolar, ocasionando o afastamento das Licenciaturas com o contexto profissional docente.

Nesse sentido, a Professora Orientadora de Estágio reflete que para a universidade se aproximar da escola precisa rever suas concepções e a forma como seus cursos de formação se organizam, precisa ultrapassar seus muros e construir currículos e projetos a partir do contexto da profissão para a qual está formando seus profissionais. Em outras palavras como afirma a própria professora Clara *“A universidade tem que ir até a escola, lá é o campo de trabalho de quem ela está formando. Essa aproximação precisa partir dela”*. Essa maneira de conceber o papel da formação no cenário da profissão remete ao pensamento de Canário (2000) quando defende que os professores aprendem a profissão na escola e que o mais importante na formação consiste em aprender a aprender com a experiência. No momento em que os cursos de Licenciatura assumirem que o protagonismo de sua ação é a formação do profissional professor, teremos uma valorização desse profissional e da profissão, o que implicará no reconhecimento social da importância da educação para a formação do cidadão.

Por outro lado, embora a universidade e a escola estejam distantes, existe a preocupação de buscar uma aproximação através da concretização de alguns projetos conforme coloca a professora da Educação Básica: *“Uns anos atrás a universidade estava totalmente afastada da Educação Básica, a parte da escola, nos últimos anos eu vejo que ela está se aproximando um pouquinho, está tentando se inserir através de alguns projetos”* (PROFESSORA C). No entanto, notamos que muitos desses projetos não são construídos com a escola, são projetos concebidos, planejados e organizados na universidade para serem aplicados na escola: *“Muitas vezes a gente tá percebendo que o aluno vem, ele quer fazer o estágio conosco, mas ele traz o trabalho pronto. Eu quero trabalhar isso. Ele não quer dar*

prosseguimento aquilo que a gente está desenvolvendo” (PROFESSORA D). Outra professora também faz críticas ao modo como os acadêmicos se inserem na escola sem considerar o seu contexto “Eu vejo que, ultimamente muitos alunos vêm da universidade com projetos prontos, fechados, que junto com seus orientadores foram organizados e aprovados, assim sem conhecer a realidade da escola, a turma [...] eles chegam para aplicar estes projetos” (PROFESSORA A).

Desse modo, mesmo que os projetos em tese possam ser ações que contribuam para a aproximação da universidade com a escola, pouco avançamos na constituição de parcerias se esses não forem construídos juntos. Salientamos que embora muitos desses projetos sejam interessantes, não são significativos para a escola, porque não partem de sua realidade e, muitas vezes, não atendem as suas necessidades e expectativas. Nesses casos não existe a interação, nem a troca entre os saberes escolares e os saberes universitários. Projetos significativos precisam contemplar os interesses de ambas as instituições, e seus envolvidos precisam estar conectados para que possam interagir e colaborar enriquecendo a experiência do licenciando ou estagiário.

Portanto estabelecer a cocriação, ou seja, criar projetos em cooperação, de maneira que eles possam se atualizar e se adequar as situações de cada escola, disciplina, professor e estudantes, pode ser uma forma de selar parcerias. Reafirmamos que é na recorrência dessa atitude de criação parceira que poderemos encontrar outras formas de relações entre essas duas instituições.

Outro aspecto abordado em relação às práticas pedagógicas vinculadas a projetos é quanto ao retorno de seus resultados para a escola. Nesse sentido a Professora da Educação Básica comenta: *“o que mais me intriga nestes projetos é não ter retorno, eu não tenho retorno do que eles levam para a universidade, eles vêm o trabalho daqui, mas e o retorno disso? Não volta para a escola, eu não sei o que eles discutem depois que saem daqui”* (PROFESSORA C).

Na mesma direção, a Professora Orientadora de Estágio considera coerente a crítica e justifica que muitos projetos são concebidos e realizados numa visão aplicacionista, em que a escola é compreendida como local de aplicação de conhecimentos e/ou de coleta de dados para projetos ou pesquisas:

Eu considero a crítica da escola (lá vem a universidade coletar dados, saber o que nós fazemos e pronto) certíssima, porque o modo como a universidade se organiza como pesquisa é o modo que a ciência positivista nos colocou, que a gente tem que ter um monte de dados, que se analisa e sai dizendo coisas na qual quem está na escola nem sabe o que está acontecendo, não participa dessa discussão (ANA).

A concepção de formação de professores hegemônica por muitos anos foi a da Racionalidade Técnica e ainda está presente em alguns cursos de Licenciatura. Como aponta Diniz-Pereira (2008) essa concepção é alicerçada numa visão aplicacionista e no discurso prescritivo. Do ponto de vista da racionalidade técnica, o ensino é tido como uma ciência aplicada em que o professor executa programas previamente elaborados pelos especialistas. Nessa perspectiva, os conhecimentos teóricos são produzidos por um grupo de especialistas ou pesquisadores, no espaço da universidade, e são implementados nas escolas pelos professores.

Ainda discutindo possibilidades de ampliar a interlocução entre a formação e o campo profissional, a Professora Orientadora de Estágio argumenta que a construção de um espaço institucional reconhecido pela universidade e pela escola pode possibilitar o conversar entre os responsáveis pelo estágio nas IES e nas IEB: *“É a universidade e as redes públicas de ensino garantindo esses espaços como importantes para o professor receber e orientar estagiários entendendo que isso vai além das relações interpessoais”* defende a professora Tânia.

Com isso poderíamos colaborar para a melhoria das condições interinstitucionais de trabalho dos professores abrindo possibilidades para a realização de encontros sistemáticos, organizados dentro de suas respectivas cargas horárias. Um espaço institucional que proporcionasse um tempo para que os professores supervisores, os estagiários e os professores regentes das escolas pudessem organizar planejamentos em conjunto, partilhar as aprendizagens construídas, problematizar a realidade dos cursos de formação e das escolas, discutirem o sentido da profissão na sociedade em que vivemos, entre outras questões. A garantia institucional desse espaço/tempo contribuiria para o entendimento do significado do estágio como uma relação de troca de saberes entre esses sujeitos e poderia legitimar o professor da escola como também um formador.

Além disso, a criação desse espaço favoreceria a discussão sobre o papel e atribuição dos responsáveis pelo acompanhamento do estágio (professor regente da escola e professor orientador da universidade), nem sempre visivelmente definidos nesse processo. Referindo-se às funções a serem desempenhadas pelos profissionais da escola no acompanhamento dessa atividade, a Professora da Educação Básica comenta: *“Não tenho clareza, é um espaço que não está bem definido”* (PROFESSORA B).

Na mesma linha de pensamento a professora G argumenta:

[...] eu acho que temos pouco diálogo sobre isso, por exemplo, quando eu recebo um estagiário, não sei bem qual é o meu papel, porque isso nunca é conversado, muitas vezes fico na dúvida de como proceder: se fico na sala de aula penso que o aluno pode se sentir intimidado, se saio parece que sou descomprometida. Eu converso com o aluno sobre essa situação, mas nós não temos intimidade, geralmente mal nos conhecemos e aí fica uma situação estranha.

As preocupações explicitadas pelas professoras B e G fazem emergir a falta de clareza das atribuições para quem desempenha essa função, e o papel que a escola ocupa no processo de formação do estagiário. Mobilizar os professores dessa instituição como coformadores dos futuros docentes e reconhecer a contribuição da escola nesse processo implica legitimar os saberes que transitam nessa instituição.

Por outro lado, também requer comprometimento dos profissionais da escola e preparação/orientação para exercer essa função como explica a Professora Orientadora de Estágio quando comenta que o professor ao acolher um estagiário, não estando consciente de suas responsabilidades como coformador pode dificultar o processo de formação desse estagiário e desqualificar a formação. *“A escola às vezes também tem um discurso em relação a universidade que traz um certo prejuízo para as nossas orientações do tipo: o que vocês aprendem lá não dá certo, não vai funcionar. Isso é só lá na universidade, aqui é de outra forma”*(NARA).

Esse discurso demonstra o descompasso de dois contextos que deveriam se complementar, mas que na prática não ocorre, prejudicando a aprendizagem do estagiário. Frente a isso o licenciando pode sentir uma emoção de frustração que o desestimule e o leve, inclusive, a desistir da profissão.

Do mesmo modo são necessárias condições de trabalho para que o professor da escola também possa cumprir com as funções de receber, acompanhar e orientar os estagiários, isto é, a garantia de um espaço/tempo para se dedicar às atividades relacionadas à formação dos futuros docentes. Essas questões precisam ser debatidas no sentido de encontrar possibilidades reais para o acompanhamento e orientação do estágio supervisionado pelos profissionais da escola.

Além disso, é importante que cada sujeito reflita sobre o próprio papel que desempenha na formação de professores e que seja construído um projeto de estágio, planejado, executado e avaliado em conjunto, no qual ambas as instituições assumam as responsabilidades e se auxiliem mutuamente.

Nessa perspectiva percebemos que a realização das práticas envolve muito mais do que um acolhimento, requer participarmos de um projeto coletivo em que cada um de seus

protagonistas desempenhe um papel específico, de acordo com suas atribuições e responsabilidades e que vise contribuir para a profissionalização do estagiário e para o desenvolvimento profissional da própria docência. A geração de um projeto conjunto nos unifica no espaço dos desejos que conforme Maturana (2002) constitui um espaço de aceitação mútua no qual pode dar-se a convivência: uma convivência fundada no respeito que reconhece a legitimidade do outro num projeto comum.

Diante disso a Professora Orientadora de Estágio também corrobora na discussão ressaltando ser importante *“ter uma parceria efetiva que não seja apenas um espaço de abertura, mas uma parceria no sentido de formação mesmo”* (NARA). Por isso, somente a assinatura de convênios não garante o conversar, necessitamos do envolvimento, das discussões e do comprometimento dos professores participantes e das mudanças estruturais e organizacionais nos contextos de trabalho que contemplem carga horária diferenciada para essas atividades, além de uma política de ações construída coletivamente.

É uma mudança de lógica na própria concepção do estágio que ultrapassa a visão de acolhimento e acompanhamento para assumir um caráter essencialmente formativo em que a parceria escola/universidade assuma um trabalho conjunto baseado em conversações que constituirão o mundo profissional que queremos viver.

A respeito dessa conversa e da relação entre Educação Básica e Superior, em sua narrativa a Professora Orientadora de Estágio explicita que a ação cooperativa é fundamental e que a recorrência dela é que a efetiva culturalmente; no entanto, é a institucionalização que respalda e legaliza a possibilidade dessa ação. Ela aponta que a construção de um projeto conjunto, o qual atenda às necessidades de ambas, IES e IEB, poderia legitimar a coinspiração dessas instituições. Para Maturana (2001), quando o outro tem presença enquanto outro, isto é, quando aceito o outro como outro, estou em uma conspiração, ou melhor, em uma coinspiração. *“A palavra conspiração vem de co-inspiração, ou seja, podemos fazer coisas juntos, mas o elemento fundamental que nos une no fazer coisas juntos é uma co-inspiração na aceitação mútua”* (MATURANA, 2001, p. 109).

Assim, na compreensão do professor regente da escola como um parceiro importante para o processo de formação realizado no espaço do estágio, a professora Clara convida esse professor para acompanhar o processo de construção da proposta do estágio, bem como o seu desenvolvimento e significação. Para isso ela cria um grupo em que participam juntamente com ela, o professor supervisor de conteúdo do curso de formação, o aluno-estagiário, a professora regente e a coordenadora pedagógica da escola. *“Nesse grupo o aluno manda para nós por e-mail o planejamento. Eu leio e faço minhas contribuições assim como os demais*

colegas também podem interagir, contribuir dentro daquele planejamento, todos podem dar sugestões” (CLARA). Por intermédio dessa dinâmica, a professora Clara entende que oferece a oportunidade para que o estagiário possa estabelecer um diálogo com todos os professores envolvidos no processo do estágio e constrói uma forma de minimizar o distanciamento entre universidade e escola que fragiliza os processos formativos.

Acreditando nessa integração e na importância da participação do professor regente como um coformador, a referida professora submeteu para apreciação de seu instituto um projeto de extensão universitária para certificar os professores que acolhem alunos nas escolas parceiras. Ela explica o porquê da construção desse projeto: *“Porque ele é um coformador, ele é um sujeito que participa de todo processo, ele recebe o aluno na escola, dá todo suporte, acompanha-o nas atividades. Ele responde pelo aluno dentro da escola em qualquer momento”* (CLARA).

Na mesma linha de pensamento a professora Ana também entende ser importante o reconhecimento do professor regente por esse trabalho e propõe, igualmente, uma certificação. *“É um reconhecimento para esse professor que não é financeiro, mas é um reconhecimento em termos de certificação”* (ANA).

Em nossa cultura atual marcada ainda em muitos casos por uma relação distante entre universidade e escola entendemos que a certificação é uma forma de reconhecer e valorizar a importância da figura do professor da Educação Básica como um dos partícipes do processo formativo do estagiário. Contudo, percebemos que reconhece e valoriza, mas não o legitima se ele não participar do processo como um todo. Por isso, mais uma vez reafirmamos nosso posicionamento e nossa compreensão da necessidade de avançarmos no sentido de construirmos uma nova cultura cooperativa entre a formação e o campo da profissão. Uma cultura que se consolide a partir do diálogo e da cooperação interpares e que como resultado nos permita ter novos olhares sobre a formação e a profissão. De acordo com Maturana (2014, p. 211) “uma cultura é uma rede de conversações que define um modo de viver, um modo de estar orientado no existir tanto no âmbito humano quanto no não humano, e envolve um modo de atuar, um modo de emocionar, e um modo de crescer no atuar e no emocionar”. Assim, as mudanças culturais só ocorrem quando há transformações no emocionar que guia as ações de seus membros e que definem as redes de conversações em que se vive.

Para tal transformação sabemos que muitos esforços terão que serem empreendidos, porém nada se fará sem o desejo para a mudança. Mas será que estamos mesmo dispostos a mudar e a aceitarmos as consequências geradas no nosso modo de viver a profissão provocada

pelo nosso desejo de mudança? Queremos melhorar as condições para o exercício da profissão? De que modo contribuímos para sua valorização social?

Os desejos de mudança surgem a partir da tomada de consciência resultante de uma reflexão que nos leva a querer viver de outra maneira. Quando nos damos conta da nossa participação com o outro na configuração do mundo que vivemos ou que queremos viver, fazemo-nos responsáveis pelos nossos atos e aceitamos as consequências que eles podem ter.

Em outras palavras, não basta ter um projeto de estágio que reconheça a importância de um trabalho coletivo para transformar as aprendizagens se não houver o desejo e a responsabilidade de seus participantes em mudar suas ações e aceitar as consequências das mesmas. Em concordância com Maturana (2001) importa-nos saber sobre nossos desejos e se queremos ou não sermos responsáveis por nossos desejos, isto é se queremos os resultados que irão emergir ao realizarmos nossos desejos.

Nesse aspecto refletimos sobre a responsabilidade que cabe a cada um de nós nesse processo de querermos ou não as consequências de nossas ações, na liberdade individual de nossas escolhas. Para Maturana (2002; p.33) “[...] a responsabilidade surge quando nos damos conta de se queremos ou não as consequências de nossas ações, e a liberdade surge quando nos damos conta de se queremos ou não nosso querer, ou não querer as consequências de nossas ações”.

Ainda no âmbito do debate, a Professora Orientadora de Estágio complementa suas reflexões salientando que a atualização e melhoria da profissão docente, dos cursos de formação e da organização da educação podem ser impulsionadas e repensadas pela via dos estágios. No entanto esse espaço não é visto e reconhecido na sua importância nem pela escola, nem pelos cursos universitários.

Para falar desse assunto a professora Nara relata que no curso em que atua como orientadora dos estágios, a coordenação tem parceria com algumas escolas e adota a seguinte sistemática para organizar os estágios: *“Primeiramente é feita uma reunião com os representantes das escolas. Quem costuma vir é o coordenador pedagógico ou o diretor, mas é o coordenador que fica responsável por essa interlocução de receber o estagiário e de encaminhar para as turmas”* (NARA). Contudo ela percebe que em alguns casos existe dificuldade na organização interna das escolas para receber esses estagiários:

Muitas vezes a informação fica no nível de coordenação e da direção e os professores não ficam sabendo sobre os estagiários que vão chegar, já teve caso do estagiário ser encaminhado para uma turma que não tinha sido acordada, porque o coordenador não estava na escola naquele momento [...]. Então a gente vê que às vezes a informação que é repassada aqui na universidade não chega até o professor mesmo que é de sala de aula (NARA).

Assim, percebemos que falta comunicação a respeito desse processo dentro da escola. O estágio é um dos momentos mais importantes para a formação docente. Nele o licenciando tem a oportunidade de observar, investigar e intervir no contexto profissional. Todavia, como a escola também está distante da formação e acostumou-se a considerar isso uma normalidade, o acompanhamento do estágio de um futuro profissional nem sempre é visto como parte de suas atribuições. Apreendemos e temos vivenciado o estágio como algo burocrático, uma exigência legal, um acolhimento do licenciando e não o enxergamos ainda como uma oportunidade de problematizar e contribuir para a profissão. Nesse sentido problematizamos: Será que ao usarmos este espaço apenas para ajudar o estagiário a cumprir uma obrigatoriedade, ou por outro lado, quando permitimos que este licenciando realize suas práticas e estágios na escola, numa relação de compensação, de ajuda para suprir as carências da escola - como a falta de professores e de recursos materiais e humanos - não estamos sendo coniventes e perpetuando a situação de precarização na qual a profissão e a educação pública brasileira se vê mergulhada ao longo de tantos anos?

Ainda, na mesma perspectiva, a Professora Orientadora de Estágio reafirma o menor *status* acadêmico com que o estágio é reconhecido pelos formadores da licenciatura quando comparado com as disciplinas científicas. *“A carga horária do estágio já é um desafio, porque é uma carga horária grande, e dentro do nosso instituto nós também ministramos disciplinas científicas e isso às vezes gera desconfortos com os colegas. Então falta também um reconhecimento da área da educação”* (ANA).

Historicamente na universidade, o ensino tem tido menor prestígio que as atividades de pesquisa, reservando às Licenciaturas um lugar inferior ao Bacharelado. A esse respeito Marques (2000, p. 172) comenta que

Às licenciaturas se tem reservado o último lugar na universidade, que as considera incapazes de produzirem o próprio saber, mero ensino profissionalizante no sentido da preparação para a execução de tarefas por outrem pensadas, versões empobrecidas dos bacharelados e com algum recheio didático-operativo apenas, como se educar não exigisse um saber próprio, rigoroso e consistente.

Consequentemente, o que temos visto na universidade é que também não existe uma valorização dos estágios, pois em geral a área de ensino é desprestigiada na carreira universitária. Portanto, concordamos com Pimenta e Lima (2012, p. 195) quando afirmam que “pensar o estágio é repensar os cursos e a importância da pesquisa na formação docente” de modo, a valorizar as Licenciaturas. Além disso, ultrapassar a visão da fragmentação do saber e o isolamento das disciplinas promovendo um relacionamento mais próximo dos professores

que atuam nos estágios das Licenciaturas com os docentes das demais disciplinas, poderá conferir mais qualidade ao curso.

Assim, desacomodar os docentes formadores da universidade e os profissionais das escolas para um diálogo reflexivo sobre a importância e o lugar do estágio na formação de novos professores e na profissionalização da docência representa um desafio. Contudo, também é uma possibilidade de abrirmos caminhos para um trabalho cooperativo entre todos os envolvidos e para a integração da formação e profissão.

7 SENTIDOS DO CARTOGRAFADO

Enquanto pesquisadoras⁴⁰ implicadas na pesquisa, o que observamos depende de nossas experiências, de nossas interações e emoções. Desse modo, para a composição deste último capítulo revisitamos as escritas anteriores a fim de fazer emergir os sentidos produzidos do que foi cartografado ao longo da pesquisa e a explicação do fenômeno que queremos explicar.

Ao rever a escrita cartográfica “Traçados Memoriais”, dou-me conta da conexão entre os tempos históricos que vivi e as concepções pedagógicas subjacentes às formações experienciadas, que vêm sustentando minha prática docente. Assim, identifico em minha atuação, como professora, traços desses momentos e dessas visões teóricas ressignificadas em minhas práticas e em meus discursos pedagógicos. Também reconheço a importância das redes de conversação que participei e venho participando, e do emocionar que cada uma delas me desperta.

Percebo que o emocionar causado pelas conversações das quais participo na universidade, como professora em formação e/ou como pesquisadora, afeta o emocionar das conversações que compartilho com meus colegas atuantes na Educação Básica, com meus alunos e com a comunidade escolar a qual pertenço e, num processo contínuo, dinâmico, essas redes de conversações e emoções se entrecruzam e fazem surgir um novo emocionar que produz mudanças no meu atuar.

Dessas conversações entendo que o distanciamento entre a profissão e a formação fragiliza os processos profissionais e formativos, assim como também dificulta a troca de ideias e a concretização de novas teorias. Essas fragilidades restringem o desenvolvimento da profissão e o avanço da formação.

Do traçado cartográfico de minha caminhada escolar, acadêmica e profissional, percebo a importância da predisposição para escutar, pois a mesma é necessária para que o professor se permita ser perturbado e para que essa perturbação gere coordenações de coordenações de pensamentos e ações na construção de novos conhecimentos. A partir da escuta atenta, reconhecemo-nos uns aos outros como pessoas e como profissionais que, na configuração de um espaço de convivência baseado na aceitação do outro como legítimo

⁴⁰ Este texto apresenta em alguns momentos a 1ª pessoa do singular quando referir-se à autora refletindo sobre os sentidos da escrita ou à experiência vivida e, em outros momentos a 1ª pessoa do plural, em referência às reflexões cartográficas realizadas pela conversa entre as cartógrafas.

outro sentimo-nos valorizados e com autonomia para nos transformarmos e modificarmos nossas ações docentes.

Na vivência dessas experiências e na reflexão do emocional proporcionado pelas conversações que as atravessaram surgiram as inquietações que desencadearam esta pesquisa, no âmbito da formação docente, e levaram a investigar: Como o conversar dos profissionais da Educação Básica e Superior, na formação de professores, pode contribuir na profissionalização da docência?

Como observadoras implicadas na pesquisa, imersas em processos de formação, que ora ocorrem na escola, ora na universidade, nos propusemos a cartografar formações e ações que articularam os níveis de ensino da Educação Básica e Superior integrantes do Sistema Nacional da Educação Brasileira. Nosso desejo era percorrer espaços, no âmbito da formação docente, que possibilitassem a interlocução entre esses níveis de ensino e o conversar entre seus profissionais.

Desse modo trilhamos o campo investigativo acompanhando os processos formativos do curso “Quartas com a Geometria”, do curso vinculado ao PDPP na UA, em Portugal, e o espaço das práticas e estágios curriculares dos cursos de Licenciatura. Paralelamente discutimos as normativas e as políticas públicas educacionais, após a promulgação da LDB e fizemos uma retomada histórica da profissão docente na busca de compreender as relações entre o campo da formação e o de atuação dos professores da Educação Básica.

O recuo histórico da profissão docente no Brasil e as alterações nas legislações e políticas educacionais nos mostram que a formação docente no país vem gradativamente modificando-se, exigindo a realização em níveis cada vez mais elevados dentro do sistema de ensino. Essas mudanças se deram em decorrência da complexidade que o espaço do trabalho docente foi adquirindo ao longo do tempo, resultantes das diferentes concepções relativas à escola e à ampliação dos conhecimentos necessários para o exercício da docência.

Percebemos que em vários momentos históricos as legislações apontaram para a exigência de uma formação mais qualificada para o exercício do Magistério, ainda que o sistema educacional continuasse a admitir no quadro da profissão, profissionais com níveis inferiores de qualificação. Isso aconteceu no período de implantação das escolas Normais que conviveram com o sistema de mestres adjuntos, com a transformação do curso Primário Complementar em curso de formação de professores, e na atualidade, com a continuidade da oferta do curso Normal apesar da obrigatoriedade de formação em cursos superiores prevista na LDB.

Essa situação vem sendo historicamente justificada pela necessidade de um número sempre maior do que a quantidade disponível de profissionais qualificados para atuarem na Educação Básica. Isso é recorrente no cenário educacional sem que haja uma real disposição por parte do governo para a solução desse problema, levando a erros do passado, que se repetem sucessivamente, prejudicando o avanço da profissão e consequentemente o desenvolvimento da educação de nosso País.

Na mesma linha de pensamento refletimos sobre a experiência vivenciada no PDPP em Portugal: as alterações que a profissão nesse país sofreu nos últimos anos, os efeitos da crise econômica sobre a carreira profissional e sua implicação no desejo pela formação continuada e as mudanças realizadas na infraestrutura e nos currículos das escolas que tanto impactaram os professores cursistas. Compreendemos que a discussão da profissionalização também está implicada nessas questões que perpassam a profissão docente.

Percebemos pela historicidade da profissão, que à medida que as redes de ensino foram se consolidando, a partir do final do século XIX, ela passou a ter características diferentes quanto aos tipos de vínculos para atuação em sala de aula - contratos em caráter efetivo decorrente da aprovação em concurso público ou a título precário através de contratos temporários - quanto à estrutura das carreiras no quadro do funcionalismo público e os níveis distintos de remuneração. Isso nos leva a refletir sobre a heterogeneidade da categoria profissional e suas divisões internas decorrentes dos níveis que atuam e da exigência de formações para atuação nesses níveis. Essa diversidade da categoria tem implicações profundas quando pensamos numa unidade da profissão docente e no processo de profissionalização do Magistério, bem como, no desafio de estabelecer redes de conversação entre seus profissionais.

No Brasil, a organização do sistema educacional envolve uma heterogeneidade de sistemas de ensino formando um grupo social diverso em seu interior. Assim, constituem-se coletivos profissionais públicos (municipais, estaduais federais) e coletivos profissionais pertencentes à rede privada que muitas vezes, mesmo atuando nos mesmos níveis de ensino, seguem legislações, currículos e avaliações peculiares a cada sistema.

Em decorrência desses fatores nos deparamos com coletivos que culturalmente se identificam pelos sistemas que atuam e estabelecem suas rotinas de trabalho de forma isolada dificultando a constituição de redes de conversação interpares. Assumirmo-nos enquanto docentes responsáveis pela profissionalização da docência, independente do nosso nível de atuação e do vínculo empregatício que mantemos, é um dos passos na direção de construirmos

uma identidade docente que nos permita compartilhar projetos comuns e promovermos conversações.

Os percursos que surgiram e se conectaram no decorrer da pesquisa permitiram a produção de sentidos sobre as implicações da formação docente com a profissão de professor e o conversar entre os profissionais atuantes nas Licenciaturas e os profissionais atuantes nas escolas e sobre como esta relação cria o campo profissional da docência.

Os dados produzidos no acompanhamento da formação “Quartas com a Geometria” possibilitaram perceber que sendo, os formadores, professores com experiências de atuação na Educação Básica, suas vivências influenciaram nas escolhas feitas nos processos de elaboração e de operacionalização do curso de formação. Essas vivências permitiram-lhes conhecer algumas das necessidades e anseios dos professores em formação, mesmo antes de conversar com os mesmos, bem como compreender as potencialidades e os limites para a aplicação na escola das metodologias discutidas no curso.

No contexto do PDPP, em Portugal, ficou evidente que os gestores e formadores, não conhecendo as perspectivas, o desejo e as necessidades dos professores da Educação Básica que realizariam o curso, propuseram temáticas de estudo e atividades que não atenderam às expectativas dos professores cursistas. Desse modo, a dissonância do propósito do curso e o desejo dos formandos despertaram uma emoção de insatisfação manifestada por meio de seus discursos. Assim a reflexão sobre as duas experiências cartografadas, permitiu perceber as diferenças entre as redes de conversações constituídas por interlocutores que experienciaram um mesmo domínio de ações e aquelas estabelecidas entre formandos e formadores que julgam “conhecer” uma realidade, mas não escutam seus interlocutores. Como Maturana (2014, p.22) afirma “conhecer é viver e viver é conhecer”, pois o viver não se separa do conhecer e é nesse adágio, nesse movimento, que criamos mundos. Isso nos instiga a repensar os tipos de formações que desejamos e planejamos, pois se o que queremos é um modo de atuar na formação de profissionais da educação que nos possibilite criar um mundo cooperativo que produza modos de viver, que tragam sentido para esse coletivo, precisamos organizar processos formativos interativos, já que o processo do conhecer é constituído nas interações com o mundo.

Essa concepção epistemológica trazida pelos autores também nos leva a pensar sobre a importância do conhecimento científico, pedagógico e experiencial do professor regente da escola, e a relevância do papel mediador que esse desempenha na aproximação e inserção do licenciando no ambiente profissional. O licenciando/estagiário experiencia a docência, na escola, acompanhado pelo professor orientador de estágio da IES e pelo professor regente da

escola. Ambos são responsáveis pela interlocução entre teoria e prática, bem como pela possibilidade de promover junto com o estagiário uma reflexão coletiva sobre a docência. Diante disso, para que o professor regente possa ser reconhecido e legitimado como um coformador consideramos urgente discutir e repensar suas atribuições no processo formativo do licenciando, nem sempre claras, conforme evidenciado nas discursividades de alguns professores entrevistados. O estágio é o espaço legalizado da formação, uma via de acesso disponível e importante para estabelecer redes de conversação recorrentes entre os professores que atuam na Educação Básica e Superior e contribuir na constituição de uma convivência profissional que integre a formação e o contexto profissional.

Por isso acreditamos que se as relações entre os profissionais que atuam em ambos os níveis avançarem na perspectiva de um trabalho conjunto, baseado em ações que legitimem o outro e que a escola e a universidade se percebam e atuem como espaços de formação, tornaremos essa convivência cooperativa e exerceremos nossa profissão legitimados por nossos pares. Assim, entendemos que o papel do professor regente precisa avançar para além do acolhimento do estagiário, estabelecendo relações de trocas que contribuirão tanto para a formação como para a profissão.

O traçado cartográfico também elucida questões relacionadas com os sistemas de convivência que constituímos na vida profissional. Segundo Maturana (2014) os diferentes sistemas de convivência que formamos se diferenciam conforme a emoção que configura o espaço básico de ações em que se dão nossas relações com o outro e com nós mesmos. No curso “Quartas com a Geometria” as relações se efetivaram de forma não hierárquica, em que professores formandos e formadores compuseram um sistema de convivência e ações baseadas no respeito mútuo e na aceitação do outro como um legítimo outro, abrindo espaços de escuta e acolhida que permitiu a troca de saberes e de experiências, ampliando a possibilidade da construção de novas aprendizagens para todos.

Além disso, na configuração desse espaço, geramos um mundo em que o contexto cotidiano da escola se tornou visível, sendo possível discutir e contribuir em atividades que transcorriam naquele momento na escola, sem que as mesmas fizessem parte do planejamento prévio do curso. Isso aconteceu porque criamos um espaço relacional de aceitação constituído no linguagem e no emocionar que permitiu o compartilhamento e a cooperação de ideias que extrapolaram as fronteiras do curso.

Por outro lado, a cartografia do PDPP revela que nesse curso as relações entre os formadores e os professores cursistas se estabeleceram de forma hierárquica, constituídas sob a emoção do compromisso e da obrigação na realização de tarefas com fins avaliativos. A avaliação utilizada em consonância com a concepção conteudista do curso, tendo subjacente a lógica da seleção e da classificação, contribuiu para a constituição de uma convivência de distanciamento na qual emergiu a hierarquia de poderes.

Além disso, a visão de ensino e aprendizagem que permeou as ações formativas baseada na ideia de “transmissão e recepção de conhecimentos”, em que, supostamente quem conhece (formador) transmite e quem não conhece (formando) recebe passivamente os conhecimentos, suprimiu o protagonismo dos professores em formação e contribuiu para o estabelecimento de uma relação de obediência e concessão de poder. Essa relação hierárquica, constituída por ações que negaram a legitimidade dos formandos na convivência profissional, prejudicou a troca de saberes, pois dificultou a abertura de espaço para escutar nossos desejos, limitando o conversar entre pares. Nessa convivência não houve o conversar no sentido de “dar voltas com o outro” (MATURANA, 2014) entre os formadores e os formandos, o que restringiu o potencial formativo esperado pelos vários protagonistas desse projeto.

As relações constituídas no campo da profissão são diferentes, porque mesmo sendo interações com finalidades profissionais, dependem da emoção em que vivemos esses encontros e que conseqüentemente configuram diferentes domínios de ações. A forma como essa convivência se estabelece influi e determina o conversar que, por conseguinte, ocorrerá no espaço ou não das interações sociais. Desse modo, é na dinâmica das relações de aceitação mútua que desaparecem as figuras profissionais que, muitas vezes, marcam a hierarquia, e surgem as pessoas, tornando a convivência entre elas uma convivência social.

No espaço dos estágios observamos conversas pontuais e protocolares entre os profissionais da Educação Básica e Superior, gerativas de uma convivência fragmentada, que se restringe ao tempo em que o licenciando está na escola desenvolvendo uma prática ou o estágio supervisionado. Embora os professores entrevistados, de ambos os níveis, manifestem em seus discursos a importância e a necessidade da aproximação entre a universidade e a escola, a formação ainda se mantém distante, afastada da profissão. Percebemos que os professores da escola, mesmo acolhendo estagiários, não conhecem o currículo, a concepção do curso de Licenciatura, nem seus formadores e as linhas teóricas que apoiam suas práticas. Da mesma forma, os professores da IES também, muitas vezes, desconhecem a organização curricular da escola, a avaliação dos alunos e os problemas enfrentados pelas comunidades escolares. Isso demonstra o distanciamento entre a escola e a universidade e ratifica que a

escola, embora sendo o campo principal de trabalho da docência, nessa concepção é apenas o espaço para a realização das práticas.

Outra questão discutida a partir da aprovação da LDB no contexto educacional é o aumento da carga horária de “prática de ensino” nos cursos de Licenciatura, a fim de promover uma melhor articulação das dimensões teóricas e práticas na formação docente. A partir desse entendimento, a prática docente deve acontecer desde o início do curso e, do envolvimento do aluno com o contexto profissional, devem emergir temáticas a serem discutidas em consonância com a teoria.

Desse modo, observamos que a legislação parece ser consonante com a nova forma de conceber a formação, baseada na ideia de formar o professor investigador, isto é, aquele profissional que incorpora a pesquisa no seu trabalho cotidiano na escola e é “reflexivo em sua prática” (SCHÖN, 1983). Por essa perspectiva, vemos a necessidade da integração dos cursos de formação e das escolas para proporcionarem ao licenciando tal formação e, por conseguinte, a partir desse novo marco legal, também vislumbramos a possibilidade de intensificarmos o conversar entre os profissionais que atuam na formação da Educação Superior e os profissionais das escolas. Todavia constatamos no mapeamento dos espaços cartografados, fragilidades na interlocução e nas novas maneiras de se concretizar a formação docente. Isso demonstra que, o fato da legislação avançar na proposta de articular a formação inicial e a prática profissional vigente nas escolas, nem sempre proporciona um progresso no conversar entre os profissionais que atuam nesses dois espaços.

Além disso, refletimos sobre o lugar que o estágio ocupa nas Licenciaturas e no dia a dia das escolas. A falta de reconhecimento do estágio nos cursos de formação como explicam Pimenta e Lima (2012, p. 34) “se traduz em espaços desiguais de poder na estrutura curricular, atribuindo-se menor importância à carga horária denominada ‘prática’”, o que se constitui como um conhecimento secundário em relação ao conhecimento teórico.

Pensar em como avançar na profissionalização da docência a partir dos estágios, um lugar da formação desenvolvido no campo da profissão, implica reconhecer que escola e universidade são ambientes de formação. Para isso, demanda constituirmos em conjunto, um espaço de interações recorrentes com outro, no qual as presenças sejam legitimadas e que, por conseguinte, nos leve a uma convivência profissional baseada na confiança, no respeito mútuo e na validação dos saberes.

A partir dessa convivência poderemos refletir sobre os nossos fazeres e as nossas responsabilidades nesses fazeres. A reflexão leva à consciência da responsabilidade e é a consciência de nossa corresponsabilidade que poderá levar a valorização da profissão como um todo, independente do nível de atuação dos profissionais. Assim, pensamos como Maturana (2002) que se queremos uma convivência profissional na qual não surja a hierarquia dos saberes, dos poderes, da diferença de status social como modos legítimos de viver a profissão, nossa tarefa é colaborar na criação cotidiana de uma convivência fundada no respeito, que reconheça a legitimidade do outro num projeto comum, numa realização em que a hierarquia de saberes, de poderes, da diferença de status social possa ser superada.

Desse modo importa saber o que queremos como profissionais da educação. Quais são nossos desejos, cientes de que o mundo que vivemos depende deles? Caso a resposta seja lutar por uma melhor educação em nosso País, precisamos ser conscientes de que todos nós somos responsáveis, independente do nível de ensino em que atuamos. Portanto a articulação da Educação Básica e Superior passa pela mudança de postura dos dois segmentos e pela corresponsabilidade.

Embora os domínios de ação dos sujeitos professores sejam distintos por pertencerem a espaços educacionais diversos, a diferentes instituições empregadoras e pelo conjunto de coerências operacionais que as constituem, todos são profissionais da educação. Essa conscientização e concordância vão além do respeito pessoal e do reconhecimento traduzido por palavras em discursos orais ou escritos. Envolve a ação recursiva de nos enxergarmos e nos aceitarmos profissionalmente tão legítimos quanto o outro, embora este outro esteja, momentaneamente, atuando noutro espaço da profissão. Desse modo, a profissionalização da docência passa pela aceitação de que vivenciamos domínios experienciais distintos, porém legítimos.

Entendemos que a diversidade de sistemas educacionais, a desigualdade salarial entre as instituições empregadoras, principalmente quando nos referimos a instituições públicas e privadas, instituições públicas de nível básico (estaduais e municipais) e instituições de nível técnico e superior (federais) influenciam nessa relação. Levando em conta a projeção social que a elas se associam e a representatividade no imaginário social que se criou pela história elitista de nossa educação, talvez possamos conjecturar o quanto esses diferentes contextos têm contribuído com as dificuldades encontradas para a formação do profissional docente.

Sabemos que as mudanças na forma de conceber a formação docente são lentas e implicam em modificações no modo de realizarmos o trabalho docente nas escolas e de relacionarmos a formação e a profissão. A ideia recente da pesquisa em ensino nos cursos de

Licenciatura, o redirecionamento para a formação de um professor pesquisador, o aumento das horas de prática de ensino, a partir da implantação da LDB em 1996 e seus desdobramentos na legislação educacional suscitaram diversas discussões sobre a formação de professores e a integração entre os sistemas que formam os docentes e os que os empregam.

Porém ressaltamos que estas novas possibilidades se desenvolvem gradativamente, entre outras, pela dificuldade da mudança da cultura universitária que historicamente privilegiou a pesquisa em detrimento do ensino. A Lei da Reforma Universitária de 1968 estabeleceu o princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e com isso a pesquisa passou a ser a principal atividade acadêmica. Como aponta Diniz-Pereira (2006), o ensino de graduação passa a ser gradativamente desvalorizado perdendo espaço institucional e importância simbólica, enquanto a pesquisa ganha *status* acadêmico e passa a ter um alto preço no campo universitário brasileiro. Concordando com o autor evidenciamos que a separação das duas atividades na universidade e a valorização de uma em detrimento da outra, tem provocado prejuízos à formação profissional, especialmente à formação de professores, pois nessa perspectiva, a Licenciatura forma o professor de Ensino Fundamental e Ensino Médio e não um pesquisador, produtor de conhecimentos. Superar essa hierarquia poderá contribuir para a formação do futuro professor e, por conseguinte, colaborar para uma mudança de postura da universidade frente à escola - campo principal da profissão docente.

Assim em concordância com o Maturana (2001; 2002; 2014) de que conversar é dar voltas com o outro e, compartilhando as ideias defendidas por autores como Nóvoa (1999), Sacristán (1999) e Veiga (2012), com quem dialogamos ao longo da pesquisa, de que a profissionalização é um processo que envolve: aptidões, atitudes, valores, habilidades, saberes, conhecimentos específicos, formação, status social da profissão, condições de trabalho, remuneração, compreensões da profissão nas dimensões interacionais, políticas e sociais e está implicada no contexto histórico da profissão, entendemos que na formação docente, o conversar entre os profissionais atuantes na Educação Básica e Superior poderá contribuir na profissionalização da docência quando estiver pautado:

- na emoção do respeito mútuo;
- no reconhecimento, na legitimação e no compartilhamento dos saberes e das experiências dos profissionais;
- na ação recorrente da escuta;
- numa concordância emocional que permita a aceitação do outro em sua legitimação;

- numa coinspiração, isto é, quando geramos e realizamos um projeto colaborativo no prazer do coinspirar e colaborar;
- na recorrência de atitudes que constituam relações não hierárquicas;
- na corresponsabilidade de todos os envolvidos;
- no reconhecimento das instituições de ensino Superior e Básico como espaços de formação que produzem saberes.

Além disso, percebemos que esse conversar tem que partir de um conhecimento dos contextos escolares e acadêmicos em que os profissionais estão inseridos, porque só respeitamos, legitimamos e nos responsabilizamos por aquilo que conhecemos. Por outro lado, também compreendemos que o conversar irá se efetivar a partir da geração do desejo recíproco e da corresponsabilidade das consequências desse desejo, por meio da constituição de redes recorrentes de conversação e da configuração de espaços e tempos para uma convivência coinspirativa.

Portanto defendemos a tese de que **na construção recorrente de redes de conversação, baseadas no respeito mútuo, na legitimidade do outro e na validação dos saberes, gerados a partir do desejo de mudança e da corresponsabilidade dos profissionais da Educação Básica e Superior, estabelecemos uma convivência profissional coinspirativa que contribui para a profissionalização da docência.**

REFERÊNCIAS

- ALVAREZ, J.; PASSOS, E. Cartografar é habitar um território existencial. In: PASSOS, E; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. (orgs.), **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre, RS: Sulina, 2012. (p. 131-149).
- ARANHA, M. L. A. **Filosofia da Educação**. 3ª ed. São Paulo: Moderna, 2006.
- AROEIRA, Kalline Pereira. Estágio supervisionado e possibilidades para uma formação com vínculos colaborativos entre a universidade e a escola. In: ALMEIDA, Maria Isabel de; PIMENTA, Selma Garrido (orgs.). **Estágios supervisionados na formação docente**. São Paulo: Cortez, 2014. Cap. 4, p. 113–151.
- AZZI, S. Trabalho docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico. In PIMENTA, S. (Org.), **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 8. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2012. (p. 39-69).
- BARROS, L. P.; KASTRP, V. Cartografar é acompanhar processos. In: PASSOS, E; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. (orgs.). **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto alegre, RS: Sulina, 2012. (p. 52-75).
- BARREIRO, I. M. de F.; GEBRAN, R. A.; **Prática de ensino e estágio supervisionado na formação de professores**. São Paulo: Avercamp, 2006.
- BELLO, J. L. P. Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBRAL. História da Educação no Brasil. Período do Regime Militar. **Pedagogia em Foco**, Vitória, 1993. Disponível em <<http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/heb10a.htm>> Acesso em 10 jun. 2016.
- BERGSON, H. **Matéria e Memória**: ensaio sobre a relação do corpo com o espírito. 2. ed. Trad. Paulo Neves. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- BRASIL. **Movimento Brasileiro de Alfabetização**: Documento Básico MOBRAL. Rio de Janeiro, 1973. Disponível <<http://livros01.livrosgratis.com.br/me002467.pdf>> Acesso em 12 jun. 2016.
- _____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 5692 de 11 de agosto de 1971. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>> Acesso: 10 mar. 2016.
- _____. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm> Acesso: 10 mar. 2016.
- _____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996. São Paulo: Editora do Brasil.
- _____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. **Plano Nacional de Educação**. Brasília: Senado Federal, UNESCO, 2001. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001324/132452porb.pdf>> Acesso em 12 abr. 2016.

_____. Ministério da Educação. **Plano de Desenvolvimento da Educação**: razões, princípios e programas. Brasília: MEC, 2007 Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/livro.pdf>> Acesso em 12 abr. 2016.

_____. Secretaria de Educação Básica (SEB). **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**: Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias. V. 2. Brasília: MEC/SEB, 2008.

_____. **Decreto n. 6.755**, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior–CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, ano 146, n. 21, 30 jan. 2009, p. 1 – 2.

_____. MEC. **Decreto n. 7219** de 24 de junho de 2010. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência – PIBID e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7219.htm> Acesso em 10 jan. 2016.

_____. Capes. **Portaria nº 72/2010**. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. Brasília. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/diversos/Portaria72_Pibid.pdf> Acesso em: 20 abr. 2016.

_____. Ministério da Educação/Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (MEC/SASE). **Planejando a Próxima Década**: conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação. MEC/SASE, 2014.

_____. Ministério da Educação/ Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP 2/2015**, de 1º de julho de 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=21028&Itemid=866>. Acesso em: 10 ago. 2015.

CANÁRIO, Rui. A prática profissional na formação de professores. In: **Colóquio Formação Profissional de Professores do Ensino Superior**, Aveiro: INAFOP, 2000.

CANDAU, V. M. F. (coord.). **Novos rumos da licenciatura**. Brasília: INEP, 1987.

COORDENADORIA DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. **Programa de Desenvolvimento Profissional para Professores – PDPP**. Disponível em <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/Edital_074_2013_PDPP_Portugal.pdf> Acesso em: 12 nov. 2016.

_____. **História e Missão**. Disponível em < <http://www.capes.gov.br/historia-e-missao>> Acesso em: 12 nov. 2016.

COSTA, L.B. Cartografia: uma outra forma de pesquisar. **Revista Digital do LAV**. Santa Maria, Vol. 7, nº2, p.66-77 - mai./ago.2014. Disponível em: <<http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/revislav/article/view/15111>> Acesso 14 dez. 2015.

D'AMBRÓSIO, U. **Educação Matemática**: Da teoria à prática. 9. Ed. Campinas: Papirus, 2002. (Coleção Perspectivas em Educação Matemática).

DAVIES, N. **Legislação educacional federal básica**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

DELEUZE, G. **Derrames**: entre el capitalismo y la esquizofrenia. 1. ed. Buenos Aires: Cactus, 2005.

_____.; GUATTARI, **Mil Platôs**: capitalismo e esquizofrenia, V. 3. São Paulo: Ed. 34 LTDA, 2004.

_____.; GUATTARI, F. **Mil Platôs**: capitalismo e esquizofrenia 2. 2 ed. Trad. Ana Lúcia de Oliveira, Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. São Paulo: Ed. 34, 2011. (Coleção TRANS; V.1).

_____.; PARNET, C. **Diálogos**. Trad. Eloísa Araújo Ribeiro. São Paulo: Escuta, 1998.

DINIZ-PEREIRA, J. E. **Formação de Professores**: pesquisas, representações e poder. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

DINIZ-PEREIRA, J. E. A formação acadêmico-profissional: compartilhando responsabilidades entre universidades e escolas. In: Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, 2008, Porto Alegre, RS **Trajetórias e processos de ensinar e aprender: lugares, memórias e culturas**. 14. ENDIPE. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

_____, J. E. O ovo ou a galinha: a crise da profissão docente e a aparente falta de perspectiva para a educação brasileira. **RBEP**. Brasília. V.92, n. 230, p.34-51, jan/abr.2011. Disponível em <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/rbep/article/viewFile/541/524>> Acesso em 15 maio 2016.

DUBAR, C. **A socialização**: construção das identidades sociais e profissionais. Porto: Porto Editora, 1997.

ENS, R. T. GISI, M.L ; EYNG, A. M. Profissão docente em questão: tensões e desafios. In: ENS, R.T.; BEHRENS, M. A. (orgs) **Formação do Professor**: profissionalidade, pesquisa e cultura escolar. Curitiba: Champagnat, 2010. (Coleção Formação do professor).

FARIA, E. **Dicionário escolar latino-português**. 3. ed. Rio de Janeiro: MEC, 1962.

FERREIRA, F. T. Rizoma: um método para as redes?. **Liinc em Revista**, v.4, n.1, 28-40. 2008. Disponível em: <<http://revista.ibict.br/liinc/index.php/liinc/article/viewFile/251/1422008>> Acesso em 25 abr. 2016.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Políticas Docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002121/212183por.pdf>>. Acesso em 2 jun 2016.

GHIRALDELLI JR, P. **História da educação brasileira**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

HADDAD, W. D. **Le processus de planification et de formulation des politiques d'éducation: théorie et pratiques**. Paris: Unesco, 1995.

HOUAISS, A.; VILLAR, M.S.; FRANCO, F.M.M. **Minidicionário Houaiss da língua portuguesa**. 3. ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Trad. Juliana dos Santos Padilha. Porto Alegre: Artmed, 2010.

KASTRUP, V. O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. (orgs.). **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre, RS: Sulina, 2012. (pp. 32-51).

LIBÂNEO, J.C. **Adeus professor, adeus professora?** Novas exigências educacionais e profissão docente. São Paulo: Cortez, 1998. (Coleção Questões da nossa época; V.67)

LÜDKE, M. Universidade, escola de educação básica e o problema do estágio na formação de professores. **Formação Docente**, Belo Horizonte, v.01, p. 95-108, ago./dez.2009. Disponível em:<<http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>>. Acesso em 15 jul 2015.

MARQUES, M. O. A **Formação do Profissional da Educação**. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2000.

MATURANA, H. R. VARELA, F. G. **A árvore do conhecimento: as bases biológicas do entendimento humano**. Trad. Jonas Pereira dos Santos. Campinas.SP: Editorial PSY, 1995.

____. **Cognição, ciência e vida cotidiana**. Trad. C. Magro & V. Paredes. Belo Horizonte, MG: Ed. UFMG, 2001.

____. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Trad. José Fernando Campos Fortes. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2002.

____. DÁVILA, X. P. Biologia do Conhecer e Biologia do Amar: educação a partir da matriz biológica da existência humana. In: **PRELAC** Projeto regional de educação para América Latina e o Caribe. nº 2. Fev. 2006. (P. 30 -39).

____.; VERDEN-ZÖLLER, G. V. **Amar e Brincar: fundamentos esquecidos do humano**. 2. Ed. São Paulo: Ed. Palas Athena, 2004.

____. **A ontologia da realidade**. 2. ed. Belo Horizonte, MG: Editora UFMG, 2014.

MEDEIROS, C. F. Por uma Educação Matemática como intersubjetividade. In: BICUDO, M. A. V. (Org). **Educação Matemática**. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2005. (13-44).

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=15944>> Acesso em 12 nov. 2016.

NÓVOA, A. **Le Temps des Professeurs**. Analyse sócio-historique de La profession enseignante au Portugal (XVIII – XX siècle). Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica, 1987.

_____. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (org). **Os Professores e sua Formação**. Tradução Graça Cunha, Cândida Hespanha e Conceição Afonso. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

_____. Esboço de um modelo de análise da profissão docente. In: NÓVOA, A. (org). **Profissão Professor**. 2ª ed. Porto: Porto Editora, 1999.

_____. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, A. (org.). **Profissão Professor**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1999.

_____. Diz-me como ensinas, dir-te-ei quem és e vice-versa. In: Fazenda, I. (org.). **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento**. 2ª. ed. Campinas: Papirus, 1997.

_____. **O Regresso dos Professores**. Lisboa: Educa, 2007.

_____. **Professores – Imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

PAIS, L. C. **Didática da Matemática**; uma análise da influência francesa. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no Ensino Superior**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2010. (Coleção Docência em Formação).

_____. Saberes pedagógicos e atividade docente. In: PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes Pedagógicos e Atividade Docente**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. Estágio e docência: diferentes concepções. **Revista Poíesis**, v. 3, n 3 e 4, p. 5 – 24, 2006. Disponível em: <http://nead.uesc.br/arquivos/Biologia/reoferta_estagio_3_4/estagio_3/material_de_apoio/PI_MENTA_e_LIMA-estagio_supervisionado-diferentes_concepcoes.pdf>. Acesso em: 28 out. 2016.

_____.; **Estágio e Docência**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012. (Coleção docência em formação – Série saberes pedagógicos)

PORTARIA Nº 112/2010. **Programa Novos Talentos**. Brasília. CAPES. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria112_NovosTalentos_04jun10.pdf> Acesso em: 20 abr. 2016.

POZZANA, L. A formação do cartógrafo é o mundo: corporificação e afetabilidade. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; TEDESCO, S. (Org.). **Pistas do método da cartografia: a experiência da pesquisa e o plano comum**. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2014. (p.52 – 65).

PRIMO, A. O aspecto relacional das interações na Web 2.0. **E- Compós** (Brasília), v. 9, p.1-21, 2007. Disponível em <<http://www.moodle.Ufbabr/mod/resource/view.php?id=18900>> Acesso em: 2 agosto 2015.

ROCHA, C. As redes em saúde: entre limites e possibilidades. In: Fórum Nacional de Redes em Saúde. **Organização Pan Americana da Saúde**, Belo Horizonte, MG, 2005.

ROLDÃO, M. C. Formar para a excelência profissional – pressupostos e rupturas nos níveis iniciais da docência. **Educação & Linguagem**, São Bernardo do Campo, ano 10, n. 15, p.18-42, jan./jun. 2007.

ROLNIK, S. **Cartografia Sentimental**: Transformações contemporâneas do desejo. 2. ed. Porto Alegre, RS: Sulina; Editora da UFRGS, 2014.

ROMANELLI, O. O. **História da Educação no Brasil**: (1930/1973). 32. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

SACRISTÁN, J. G.; Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão Professor**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1999.

SAVIANI, D. O Plano de Desenvolvimento da Educação: Análise do Projeto do MEC. **Educação & Sociedade**, Campinas, V.28, N. 100 – Especial, p.1231 – 1255, out. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010173302007000300027&script=sci_abstract&tlng=pt> Acesso em 03 abr. 2016.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, V. 14, N. 40, jan./abr. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf>> Acesso em 15 mai. 2016.

SCHÖN, D. **The reflective practitioner**. Nova York: Basic Books, 1983.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

_____. Saberes Profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, V. 13, p. 5 – 24, jan./fev./mar./abr. 2000. Disponível em: <http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE13/RBDE13_05_MAUICE_TARDIF.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2016.

TAUCHEN, G.; DEVECHI C. P. V.; TREVISAN, A. L. Interação universidade e escola: uma colaboração entre ações e discursos. **Revista Diálogo Educação**, V.14, n. 42, p. 369 – 393, maio/ago. 2014. Disponível em: <<http://www2.pucpr.br/reol/idex.php/dialogo?dd99=pdf&dd1=1275>> Acesso em 20 abr. 2016.

TANURI, L. M. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, p 61 – 88, mai./jun./jul./ago., 2000.

Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a05>>. Acesso em 20 nov. 2015.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID.

Disponível em: <<http://furg.sistemaspid.com.br/site/paginas/200>> Acesso em 12 nov. 2016.

VARELA, F.J. O Reencantamento do Concreto. In PELBART, P. P.; COSTA, R. (org.). **Cadernos de Subjetividade: O Reencantamento do Concreto**. São Paulo: HUCITEC, 2003. P.71 - 86 Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/106730002/Cadernos-de-Subjetividade-O-Reencantamento-Do-Concreto#scribd>> Acesso 13 junho 2015.

VANIEL, V. V. **(Co)educar em rede de conversação: formação de professores em educação a distância**. Tese de doutorado, Universidade Federal do Rio Grande , Rio Grande, RS, 2012.

VEIGA, I. P. A. Docência como atividade profissional. In: VEIGA, I. P. A.; D'ÁVILA, C. (org.). **Profissão Docente: Novos sentidos, novas perspectivas**. 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

_____; ARAUJO, J. C.; KAPUZINIAK C. **Docência: uma construção ético-profissional**. Campinas: Papirus, 2005.

VICENTINI, P. P.; LUGLI, R. G. **História da profissão docente no Brasil: representações em disputa**. São Paulo: Cortez, 2009. (Biblioteca básica da história da educação brasileira; V. 4).

ZOCCOLI, M. M. S. **Educação Superior Brasileira: política e legislação**. Curitiba: Ibepex, 2009. (Metodologia do ensino na educação superior; V.3).

APÊNDICES

APÊNDICE 1

Questionário - Curso “Quartas com a Geometria”

Universidade Federal do Rio Grande – FURG
Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências:
Química da Vida e Saúde

Curso “Quartas com a Geometria”

Identificação:

Sexo: (☐) Masculino (☐) Feminino

Idade:

Profissão:

Rede de atuação: (☐) Municipal (☐) Estadual (☐) Federal

Formação Acadêmica:

Questionário:

- 1) Como você percebe a interlocução entre a Universidade e a Escola de Educação Básica no âmbito da formação docente (formação inicial e formação continuada)? O que pode ser melhorado?

- 2) Na sua opinião como você acha que os professores de Educação Básica enxergam a Universidade e como os professores formadores da Universidade enxergam a escola de Educação Básica?

- 3) Qual era a sua motivação e suas expectativas para participar deste curso de formação docente?

- 4) De que forma esta formação contribuiu para sua profissionalização docente e sua carreira profissional?

- 5) Na sua opinião que ações podem ser realizadas no âmbito da profissionalização docente envolvendo a Universidade e a escola de Educação Básica?

APÊNDICE 2

Roteiro da entrevista com os professores cursistas do Programa de Desenvolvimento Profissional para Professores

Universidade Federal do Rio Grande – FURG
Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências:
Química da Vida e Saúde

1) Identificação:

- a) Estado do Brasil da escola em que atua:
 - b) Programa que está vinculado (PIBID ou PARFOR):
 - c) Tempo de exercício do Magistério:
- 2) Qual a sua expectativa em relação ao PDPP quando veio para Portugal?
- 3) Qual a sua percepção sobre a experiência do PDPP que está sendo vivenciada em Portugal?
- 4) Quais os aspectos que você julga importantes serem contemplados numa formação continuada para professores da Educação Básica?

APÊNDICE 3

Roteiro da entrevista com os professores colaboradores da escola

Universidade Federal do Rio Grande – FURG
Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências:
Química da Vida e Saúde

1) Identificação:

a) Formação Acadêmica:

b) Função que desempenha na escola:

c) Tempo de exercício de Magistério:

2) Como você percebe a relação entre a universidade e a escola no campo das práticas e estágios curriculares?

3) Como acontece a conversa no espaço dos estágios entre você, o licenciando e o professor orientador da universidade?

4) Como a integração entre a universidade e a escola no espaço das práticas e estágios pode ser potencializada?

APÊNDICE 4

Roteiro da entrevista dos professores colaboradores da IES

Universidade Federal do Rio Grande – FURG
Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências:
Química da Vida e Saúde

1) Identificação:

- a) Formação Acadêmica:
- b) Instituto a que pertence na universidade:
- c) Tempo de exercício de Magistério:
- d) Tempo de experiência na Educação Básica:
- e) Cursos em que atua na universidade
- f) Cursos em que atua como orientador de práticas e estágios curriculares:

1) Como são organizadas as práticas e os estágios nos cursos de Licenciatura que você atua?

2) Como você percebe a relação entre a universidade e a escola no campo das práticas e estágios curriculares?

3) Como a integração entre a universidade e a escola pode ser potencializada?

APÊNDICE 5

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Universidade Federal do Rio Grande – FURG
Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências:
Química da Vida e Saúde

Projeto de Pesquisa: Conversas entre profissionais da Educação Superior e Básica no campo da Formação Docente.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PARTICIPANTES DO PROJETO DE PESQUISA

Intencionalidade da pesquisa: Discutir as potencialidades do conversar entre profissionais da Educação Superior e Básica, no contexto da formação docente, para a profissionalização dos professores.

INFORMAÇÕES GERAIS

- ☐ Você está sendo convidada(o) para participar da produção de dados para fins de uma pesquisa de doutorado.
- ☐ A sua participação na pesquisa é totalmente **confidencial** e **voluntária**. Seu verdadeiro nome não será escrito ou publicado em nenhum local. Toda informação será guardada com número de identificação.
- ☐ Os registros obtidos das conversações e entrevistas farão parte do projeto de pesquisa para a tese da doutoranda Rejane Conceição Silveira da Silva em Educação em Ciências da FURG.
- ☐ A pesquisa é orientada pela professora Dr^a Débora Pereira Laurino.
- ☐ Sua participação é voluntária.

VERIFICAÇÃO DO CONSENTIMENTO

Declaro que li o termo de consentimento acima e aceito participar da pesquisa.

Assinatura do/a participante

Assinatura da pesquisadora

____/____/____
Data