

**UNIVERSIDADE METODISTA DE PIRACICABA
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

KEDMA MADALENA GONÇALVES GARCEZ

**RECONHECIMENTO DAS PRÁTICAS
CURRICULARES NA FORMAÇÃO DOCENTE
INICIAL: atuação do professor formador por sua
narrativa**

Piracaba

2023

KEDMA MADALENA GONÇALVES GARCEZ

**RECONHECIMENTO DAS PRÁTICAS
CURRICULARES NA FORMAÇÃO DOCENTE
INICIAL: atuação do professor formador por sua
narrativa**

Tese apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP) como exigência para obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Renata Helena Pin Pucci

Piracicaba

2023

Ficha Catalográfica elaborada pelo Sistema de Bibliotecas
da UNIMEP Bibliotecária: Joyce Rodrigues de Freitas – CRB: 8/101115

G215r

Garcez, Kedma Madalena Gonçalves

Reconhecimento das práticas curriculares na formação docente inicial:
Atuação do professor formador por sua narrativa / Kedma Madalena Gonçalves
Garcez– 2023.
150 fls.; il.; 30 cm.

Orientador (a): Profa. Dra. Renata Helena Pin Pucci. Tese (Doutorado) –
Universidade Metodista de Piracicaba, Educação, Piracicaba, 2023.

1. Formação docente inicial. 2. Professor formador. 3. Práticas como
componentes. I. Garcez, Kedma Madalena Gonçalves. II. Título.

CDD – 370.1

UNIVERSIDADE METODISTA DE PIRACICABA
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Tese intitulada **RECONHECIMENTO DAS PRÁTICAS CURRICULARES NA FORMAÇÃO DOCENTE INICIAL: atuação do professor formador por sua narrativa**, de autoria de **Kedma Madalena Gonçalves Garcez**, analisada pela banca examinadora constituída pelos seguintes professores:

Profa. Dra. Renata Helena Pin Pucci – Orientadora
Universidade Metodista de Piracicaba

Profa. Dra. Inês Ferreira de Souza Bragança
Universidade Estadual de Campinas

Prof. Dr. Prof. Thiago Antunes Souza
Universidade Federal de São Paulo

Profa. Dra. Luciana Haddad Ferreira
Universidade São Francisco

Profa. Dra. Cláudia da Silva Santana
Universidade Metodista de Piracicaba

Profa. Dra. Kátia Silene da Silva – 1º Suplente
Universidade Federal de Catalão-GO

Piracicaba, 30 de junho de 2023

“Tu és digno, ó Senhor e nosso Deus, de receber glória, honra e poder.”
(Apocalipse 4,11)

“Porque todas as coisas vêm dele, existem por meio dele e são para ele.”
(Romanos 11, 36)

Meu reconhecimento aos Professores Formadores do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE-UNIMEP/SP), após cinco décadas de contato com professores, encontrei em vocês a docência mais competente, mais humana, mais generosa e mais bela. Vocês são professores inspiradores e atesto por suas docências que “[...] ninguém se torna professor sem a colaboração dos colegas mais experientes. Começa nas universidades, continua nas escolas. Ninguém pode ser professor, hoje, sem o reforço das dimensões coletivas da profissão. O futuro escreve-se na **coragem da ação**. Pensar a coisa certa é agir.” (NÓVOA, 2022, p. 74).

AGRADECIMENTOS

Aos meus fortes vínculos familiares: meu marido Ronaldo; meus filhos: Anna Kelita e família, Natanael e família, Márcia Daleth; minha Tia Daleth; meus irmãos: Kelita e família; Isaias e família; Paulo e Família; Ana Lourdes e família, minha gratidão pelo apoio, orações e amor incondicional;

À Luíde, Ana Letícia, Ana Laura, Elisabeth e Nívea, minha família em Piracicaba/SP; À Profa. Dra. Dirlene Santos Barros, minha prima querida, foste uma grande parceira nesta etapa formativa, minha gratidão sempre;

À minha orientadora, Profa. Dra. Renata Helena Pin Pucci, por sua docência competente, generosa que contribuiu para trazer conhecimentos e leveza na trajetória acadêmica de formação doutoral;

Às professoras e colegas que integraram o Núcleo de Estudos e Pesquisa sobre o Trabalho Docente, Formação de Professores e Políticas Educacionais do PPGE/UMIMEP, pois a condução competente e inspiradora das professoras, a aprendizagem colaborativa com os colegas nas trocas de experiências, solidariedade, partilhas de vida e história, promoveram potentes vivências no ambiente de produção acadêmica;

Aos professores formadores que participaram da Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas (Adaptado), a grandeza de suas partilhas possibilitou a pesquisa sobre a formação docente inicial discutida por sua narrativa;

Minha gratidão especial aos professores participantes da Banca de Qualificação e da Examinadora: a Profa. Dra. Inês Ferreira de Souza Bragança, ao Prof. Dr. Prof. Thiago Antunes Souza, a Profa. Dra. Luciana Haddad Ferreira, a Profa. Dra. Cláudia da Silva Santana, suas orientações, correções e reflexões trouxeram contribuições indispensáveis nesta tese;

Aos Gestores da Universidade, Coordenadores dos Cursos de Licenciatura, Professores do Departamento Acadêmico que eu participo, pela disponibilidade em colaborar com a realização deste estudo e seu programa de capacitação docente.

RESUMO

Tese sobre o potencial formativo das práticas curriculares, no *reconhecimento* da atuação do professor formador em seu trabalho docente com esses componentes nas licenciaturas. O estudo tem como ponto de origem a escuta dos concluintes de treze licenciaturas de um Centro de Educação de uma Universidade Pública do Nordeste, quanto à percepção desses licenciandos sobre suas experiências formativas na graduação. O problema de pesquisa busca responder como as práticas curriculares contribuem com a formação docente nas licenciaturas, considerando a atuação do professor formador nas primeiras aproximações de futuros professores no contexto da educação escolar. Objetiva-se analisar o potencial formativo das práticas curriculares nas licenciaturas, a partir de documentação narrativa no coletivo de professores formadores sobre suas experiências pedagógicas. Esses componentes formativos evocam uma reflexão epistemológica de vivências docentes, que podem ser geradoras de resultados mais satisfatórios nos estágios curriculares que ocorrem no final da graduação, e contribuir assertivamente com a formação inicial de professores. A narrativa é construída coletivamente por quatorze professores, que ministraram os componentes de práticas curriculares no primeiro semestre de 2022, a partir de uma adaptação da metodologia de Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas (DNEP adaptado) de Daniel Suárez. A DNEP adaptado possibilitou espaço de diálogos docentes e de produção coparticipada de saber pedagógico nas práticas curriculares. Verificou-se que a aproximação dos licenciandos via práticas curriculares tem enfatizado os problemas sociais da escola, sem a devida prioridade de uma formação docente visando a melhoria da educação escolar. O conhecimento produzido é necessário, porém, essa formação deve contribuir com o trabalho docente nessa educação. É fato que o transbordamento e a intensidade das demandas sociais que se projetam na escola, decorrentes da violação dos direitos da criança, do adolescente, do adulto, são questões sensíveis no trabalho docente, contudo, elas devem ser encaminhadas aos demais segmentos da sociedade. O estudo permitiu concluir que as práticas curriculares deveriam contribuir para que licenciandos analisem a escola como lugar de desenvolvimento individual e social, ao perceberem a grandeza do ensino como profissão, em interações claras e intencionais com os profissionais da Educação Básica. Desse modo, o estudo pode contribuir com o campo da formação docente inicial, ao apontar a necessidade de foco no ensino como profissão, tendo como prioridade a problemática do ensino e da aprendizagem na educação escolar, durante essa articulação da universidade com a escola. A partir desse entendimento, dois aportes são esperados: para a escola, contribuições das licenciaturas com o processo de ensino e aprendizagem das disciplinas, e para a universidade, o reconhecimento dos professores formadores das práticas curriculares, como seres humanos responsáveis pelas melhores escolhas que lhe competem, sendo referência docente para os futuros professores, visando a melhoria da formação docente e da qualidade da educação escolar.

Palavras-chave: formação docente inicial; professor formador; práticas como componentes curriculares; documentação narrativa de experiência pedagógica.

ABSTRACT

This thesis focuses on the formative potential of curriculum practices, recognizing the role of the teacher educator in their instructional work with these components in teacher education programs. The study originates from the perspective of graduates from thirteen teacher education programs at a Public University in the Northeast region of Brazil. The research problem sought to address how curriculum practices contribute to teacher education in these programs, considering the teacher educator's role in the early interactions of future teachers within the context of school education. The objective was to analyze the formative potential of curriculum practices in teacher education, based on collective narrative documentation by teacher educators regarding their pedagogical experiences. These formative components prompt an epistemological reflection on teaching experiences, which could lead to more satisfactory outcomes in the curriculum stages that occur towards the end of the program and contribute effectively to the initial teacher education. The narrative was constructed collaboratively by fourteen educators who taught curriculum practice components in the first semester of 2022, using an adapted version of Daniel Suárez's Narrative Documentation of Pedagogical Experiences (adapted NDPE) methodology. The adapted NDPE provided a space for pedagogical dialogues and co-produced pedagogical knowledge in curriculum practices. The primary finding of the study is that the students' engagement through curriculum practices has highlighted the social issues within schools, often without the necessary emphasis on teacher education aimed at improving school education. While the produced knowledge is essential, this education should align with the work of teaching in schools. Undoubtedly, the overflow and intensity of social demands projected onto schools due to the violation of children's, adolescents', and adults' rights are sensitive issues in teaching, but they should be directed towards other segments of society. The study concludes that curriculum practices should guide teacher candidates to perceive schools as places of individual and social development. This perspective would emphasize the importance of teaching as a profession and foster clear, intentional interactions with professionals in Basic Education. Consequently, this study can contribute to the field of initial teacher education by underscoring the need to prioritize teaching as a profession, focusing on the challenges of teaching and learning within school education during the collaboration between universities and schools. As a result of this understanding, two contributions are anticipated: for schools, contributions from teacher education programs to the teaching and learning process of subjects, and for universities, the recognition of teacher educators in curriculum practices as responsible human beings making significant choices, serving as teaching references for future educators, with the aim of enhancing teacher education and the quality of school education.

Keywords: initial teacher education; teacher educator; curriculum practice components; narrative documentation of pedagogical experiences.

RESUMEN

Esta tesis explora el potencial formativo de las prácticas curriculares mientras reconoce el papel del formador de docentes en su labor instructiva dentro de los programas de formación de docentes. El estudio se origina desde las perspectivas de los egresados de trece programas de formación docente en una universidad pública en la región del Noreste de Brasil. Busca comprender las percepciones de estos egresados sobre sus experiencias formativas durante su educación de pregrado. El problema de investigación tiene como objetivo abordar cómo las prácticas curriculares contribuyen a la formación docente en estos programas, considerando el papel del formador de docentes en las interacciones iniciales de los futuros docentes en el contexto de la educación escolar. El objetivo es analizar el potencial formativo de las prácticas curriculares en la formación docente, basándose en la documentación narrativa en un colectivo de formadores de docentes con respecto a sus experiencias pedagógicas. Estos componentes formativos invocan una reflexión epistemológica sobre las experiencias de enseñanza, que pueden generar resultados más satisfactorios en las etapas curriculares hacia el final del programa de pregrado y contribuir de manera positiva a la formación inicial de docentes. La narrativa se construye de manera colectiva por catorce educadores que impartieron componentes de práctica curricular en el primer semestre de 2022, utilizando una adaptación de la metodología de Documentación Narrativa de Experiencias Pedagógicas (DNPE adaptada) de Daniel Suárez. La metodología adaptada de DNPE facilitó los diálogos entre educadores y la coproducción de conocimiento pedagógico dentro de las prácticas curriculares. Se observó que el compromiso de los estudiantes a través de las prácticas curriculares ha enfatizado los problemas sociales dentro de las escuelas a menudo sin el énfasis necesario en la formación docente destinada a mejorar la educación escolar. Si bien el conocimiento producido es esencial, esta educación debe estar alineada con la labor de la enseñanza dentro del sistema escolar. Es un hecho que el desbordamiento y la intensidad de las demandas sociales proyectadas en las escuelas, derivadas de la violación de los derechos de los niños, adolescentes y adultos, son cuestiones sensibles en la enseñanza. Sin embargo, estas cuestiones deben dirigirse a otros segmentos de la sociedad. El estudio concluye que las prácticas curriculares deben guiar a los candidatos a docentes a percibir las escuelas como lugares de desarrollo individual y social, reconociendo la importancia de la enseñanza como profesión. Este reconocimiento debería llevar a interacciones claras e intencionadas con los profesionales de la Educación Básica. En consecuencia, este estudio puede contribuir al campo de la formación docente inicial al resaltar la necesidad de priorizar la enseñanza como profesión, centrándose en los desafíos de la enseñanza y el aprendizaje dentro de la educación escolar durante la colaboración entre universidades y escuelas. Sobre la base de esta comprensión, se anticipan dos contribuciones: para las escuelas, contribuciones de los programas de formación docente al proceso de enseñanza y aprendizaje de las asignaturas, y para la universidad, el reconocimiento de los formadores de docentes en las prácticas curriculares como seres responsables que toman decisiones significativas, sirviendo como referencias en la enseñanza para futuros docentes, con el objetivo de mejorar la formación docente y la calidad de la educación escolar.

Palabras clave: formación docente inicial; formador de docentes; componentes curriculares como prácticas; documentación narrativa de experiencias pedagógicas.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2 COMO SE FORMAM OS PROFESSORES FORMADORES: CONTEXTOS HISTÓRICOS E PROBLEMATIZAÇÃO SOBRE A FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL DE ENSINO.....	27
2.1 A formação docente no Brasil: desafios de um campo de estudos, em território de interesses diversos	34
2.2 Destaques históricos da formação de professores para Educação Básica.....	40
2.2 A educação escolar como fundamento na formação dos professores formadores de professores da Educação Básica: contribuições das práticas curriculares conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais.....	51
2.3 As práticas curriculares em treze cursos de licenciaturas do centro de educação de uma universidade pública do Nordeste	60
3. FUNDAMENTOS TEÓRICOS DA FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL DO ENSINO PARA A ESCOLA, NA ESCOLA, COM A ESCOLA.....	65
3.1 Formação do professor formador na formação inicial dos licenciandos.....	68
3.2 A dimensão político social das práticas curriculares.....	68
3.3 A dimensão educacional das práticas curriculares	75
3.4 A dimensão escolar das práticas curriculares.....	77
4 PERCURSO METODOLÓGICO	80
4.1 O Método: uma adaptação da Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas	83
4.2 Delimitação do campo empírico e os participantes da pesquisa	86
4.3 Participantes da pesquisa	87
4.4 Investigação-Formação-Ação: formação docente compartilhada nas práticas curriculares por documentação narrativa	91
4.5 A tessitura da Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas (adaptado) das Práticas como Componentes Curriculares.....	92
4.6 A configuração narrativa pela DNEP (adaptado): como agem os professores formadores nas práticas curriculares	96
5. ANÁLISES	99
5.1 Identidade narrativa do professor formador: como agem os docentes nas práticas curriculares	99
5.2 Práticas curriculares por narrativa docente.....	108
5.3 Práticas curriculares: articulações educativas de formação profissional da universidade com a escola	119
5.4 Práticas curriculares nas licenciaturas: avanços necessários visando uma formação profissional desde o início da graduação	126
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	131
REFERÊNCIAS	140
ANEXO 1: CARTA CONVITE.....	148
APÊNDICE A – TERMO DE LIVRE CONSENTIMENTO DA LGPD	150

1 INTRODUÇÃO

Esta tese é um reconhecimento do trabalho do professor formador nas práticas curriculares dos cursos de licenciaturas. Na formação docente inicial, esses componentes têm potencialidade para apresentar a escola como lugar de desenvolvimento humano e inserir os licenciandos na grandeza do ensino como profissão. O recorte investigativo nas práticas curriculares permitiu destacar contribuições da universidade e da educação escolar para a formação de futuros professores na primeira aproximação com a escola¹. Ela é fruto de uma adaptação da metodologia de Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas (DNEP), proposta por Daniel Suarez, com um coletivo de professores formadores, de um centro de educação, com treze licenciaturas, no Nordeste brasileiro.

O estudo demonstrou o potencial formativo das Práticas como Componentes Curriculares na formação docente inicial. O espaço tempo de quatrocentas horas, destinado para a formação pedagógica nas licenciaturas, é estratégico para inserção dos licenciandos no ambiente escolar. O ensino nesses componentes pode gerar aprendizagens tão abrangentes como os relacionamentos humanos; tão complexas e necessárias quanto aprender a docência; muito enriquecedoras pelo conhecimento, pelas vivências e experiências institucionais da escola, da gestão escolar, do convívio com os alunos, suas famílias, com a comunidade; essas aprendizagens movimentam o cotidiano escolar tornando-o um lugar de acolhimento e possibilidades educativas.

Esse processo formativo nas práticas curriculares é resultado de decisões pedagógicas de um(a) profissional do ensino, experiente e comprometido(a) com a formação de futuros professores. Seu trabalho é parte da articulação entre as duas instituições responsáveis pela formação docente, a universidade e a escola. Suas ações têm sólidos fundamentos humanos, científicos, políticos, sociais que são elaborados a partir de reflexões atuais e futuras das condições existentes e desejáveis, provenientes do campo de estudo da formação docente.

O reconhecimento das ações intencionais nessa docência fluiu a partir das reflexões filosóficas de Paul Ricoeur, sobre o *percurso do reconhecimento*.² O fazer

¹ O uso de primeira aproximação visa enfatizar a chegada do licenciando na escola, seu futuro ambiente de trabalho. É uma abordagem diferente do consenso de que professores acumulam experiências de sua escolaridade em seu desenvolvimento profissional.

² É o título da obra de Paul Ricoeur, uma versão francesa de suas conferências sobre o reconhecimento da responsabilidade na tomada das melhores decisões, vista no reconhecer-se a si mesmo, o reconhecimento mútuo e o reconhecimento institucional, publicada em 2006.

docente é um *continuum* de decisões com implicações inimagináveis para os discentes. O âmagô do efetivo trabalho docente é contemplado nesse ensaio filosófico, pois ele permite compreender como o papel docente é decisivo no ensino³, ele traz a alteridade como manifestação humana que acolhe eticamente a presença do outro, gerando uma mutualidade que se reflete também na instituição, quando ela manifesta seu compromisso educacional de amor e a justiça.

O trabalho docente pode ser melhor elucidado e por conseguinte reconhecido em sua abordagem humana quando professores agem intencionalmente para atender às necessidades formativas dos estudantes. Ricoeur (2019) contribuiu para a compreensão do poder realizador docente a partir desse compromisso humano com o outro. É a plena racionalidade que determina o querer, o executar e poder narrar posteriormente todo esse percurso, que não é individual, é para/ com o outro. A alteridade e parceria no trabalho educativo, permite a imediata comunicação das necessidades, avanços e conquistas gratificantes. Desse modo, o reconhecimento é avaliação individual, do outro e da instituição, quando:

[...] certas ações consideradas boas se transferem para o autor dessas ações, essa significação continuará abstrata enquanto lhe faltar a estrutura dialógica introduzida pela referência a outrem. Por sua vez, essa estrutura dialógica fica incompleta sem a referência a instituições justas. (Ricoeur, 2019b, p. 187).

As práticas curriculares são mostras institucionais de como a universidade e a escola básica participam dos processos de formação do professor da Educação Básica no Brasil. À universidade interessa a atuação do professor formador e a formação inicial do licenciando; e à escola básica, interessa os professores formados. Entretanto importa o reconhecimento dos professores formadores nas práticas curriculares, como seres humanos responsáveis pelas melhores escolhas que lhe competem, sendo referência docente para os futuros professores, visando a melhoria da formação docente e da qualidade da educação escolar. As palavras de Ferreira (2020, p.78) destacam ganhos pedagógicos nessa articulação:

Os espaços da universidade e da escola básica são complementares e formativos, sendo necessário esse trânsito

³ O ensino como profissão, cujas decisões docentes são intencionais e fundamentadas: no conhecimento dos alunos, como aprendem e se desenvolvem; no conhecimento do conteúdo da disciplina, com abordagem educacional; no conhecimento do ensino, como ensinar e avaliar a diversidade dos alunos em sala de aula como ambiente educativo, conforme Bransford; Darling-Hammond; e LePage (2019, p. 9)

para que todos os profissionais se percebam mais próximos uns dos outros, favorecendo o estabelecimento de práticas de produção de conhecimento e cooperação entre os níveis de ensino [...]. Aos docentes universitários, o convívio com as questões do cotidiano da escola e a possibilidade de aproximação e convergência entre os saberes por eles detidos com aqueles elaborados na prática docente é movimento necessário para sua constituição como formador de professores.

A presente pesquisa foi desenvolvida junto ao núcleo da linha de pesquisa: Trabalho Docente, Formação de Professores e Políticas Educacionais, espaço de profícuos estudos sobre a formação de professores no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP). As contribuições do núcleo de estudos trouxeram adensamento teórico, delineamento e aprimoramentos importantes. O interesse investigativo foi o potencial formativo das práticas como componentes curriculares na formação docente inicial. Esse processo educativo abrange tanto o professor formador quanto no futuro professor, considerando o seguinte problema de pesquisa: como as práticas curriculares contribuem na formação docente nas licenciaturas, considerando a atuação do professor formador, nas primeiras aproximações de futuros professores no contexto da educação escolar?

Ao responder tal problema, tem-se como objetivo geral: analisar o potencial formativo das práticas curriculares nas licenciaturas, a partir de documentação narrativa no coletivo de professores formadores sobre suas experiências pedagógicas, buscando compreender como são construídas aprendizagens docentes nas primeiras aproximações dos licenciandos com a educação escolar.

A jornada para compreender como o professor formador desenvolve os componentes das práticas curriculares nos ambientes escolares com os licenciandos, iniciou com uma revisão da literatura sobre a articulação da universidade com professores formadores e licenciandos em sua aproximação institucional com a educação escolar, conforme a legislação vigente para formação de professores para a Educação Básica.

A etapa seguinte foi identificar a percepção dos professores formadores sobre a sua atuação nessa etapa formativa inicial dos licenciandos. Ela foi construída a partir dos documentos oficiais sobre as práticas curriculares, documentos institucionais do centro de educação, planos de ensino dos professores e de uma adaptação da

metodologia do pesquisador argentino Prof. Dr. Daniel Suárez denominada Documentação Narrativa de Experiência Pedagógica, a qual será referida como DNEP adaptado.

Essa abordagem metodológica de investigação formação docente entregou um conhecimento construído, de modo colaborativo, com os professores formadores que ministram esses componentes nas licenciaturas, no centro de educação em estudo. Assim, da produção coletiva das experiências pedagógicas dos professores formadores nas práticas curriculares, foi construída uma narrativa sobre a atuação do professor formador nas práticas curriculares, possibilitando conhecimento e possíveis aprimoramentos sobre os processos de formação docente nas práticas curriculares. A DNEP adaptado promoveu uma significativa interação pessoal e profissional entre os docentes, pois é fato que:

Ao partilhar um fragmento da prática docente, um lampejo sobre a formação, é da vida que estamos falando e escrevendo, vida e profissão entrelaçam-se. A pesquisa narrativa é, assim, especialmente, (auto)biográfica e o (auto)biográfico manifesta-se narrativamente. A retomada dos caminhos percorridos reafirma a potência da produção de saberes que se dá no encontro e no diálogo entre universidade e escola, bem como o papel das narrativas (auto)biográficas na mediação de um caminho reflexivo de partilha e construção coletiva do conhecimento pedagógico (Bragança, 2021, não paginado).

Importa conhecer como ocorre a articulação universidade e educação escolar, no processo educativo de adensamento científico, atualização institucional de ciência, saberes, experiência e compartilhamento de possibilidades efetivadas nos desafios educacionais a serem resolvidos conjuntamente. Na etapa final do estudo foi possível considerar o problema da pesquisa: como as práticas curriculares contribuem na formação docente das licenciaturas, a partir de três eixos de análise individualizados no contexto da temática: conhecimento das práticas curriculares, objetivos e propostas educacionais; articulação universidade e educação escolar via licenciandos; avanços e consolidação das práticas curriculares.

O *lócus* da pesquisa ofereceu condições favoráveis, pois as licenciaturas oferecidas pela Universidade seguem as mesmas diretrizes no desenvolvimento das práticas curriculares⁴. Os treze cursos estudados colocaram à disposição seus

⁴ As Diretrizes Curriculares para os Cursos de Licenciatura da Universidade Estadual do Maranhão estão na Resolução nº 1264/2017 -CEPE/UEMA, e as práticas como componente curricular

Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC), os planos de ensino das práticas como componentes curriculares do primeiro semestre de 2022, de onde foram extraídos dados referentes aos objetivos, conteúdos programáticos, procedimentos didáticos e referências bibliográficas, que forneceram elementos sobre como tem sido concebida e executada as dimensões das práticas curriculares. Esse material integrou as discussões sobre as práticas curriculares com os professores formadores, subsidiando a escrita narrativa na DNEP (adaptado).

A DNEP (adaptado) atendeu satisfatoriamente como estratégia pedagógica de investigação-ação-formação. Ela propiciou um conhecimento sobre a atuação do professor formador nas práticas curriculares, nas diversas licenciaturas do centro em estudo, por meio da escrita narrativa produzida individual e coletivamente. O resultado surpreendente foi a interação pedagógica que a metodologia propicia aos participantes, colocando-os em um ambiente de partilhas sobre como e onde as práticas curriculares “[...] acontecem, os sujeitos que os habitam e os fazem, e os entendimentos que os educadores elaboram e recriam para dar conta deles [...]” (Suárez, 2007, p. 7), na formação inicial dos licenciandos.

Nesse sentido, busquei a compreensão nos estudos sobre a formação inicial de professores nos referenciais teóricos propostos por: Freire (1977,1986,1996); Nóvoa (2009a, 2009b, 2015, 2019, 2022); André (2010, 2020); Demo (1996, 2012); Canário (1998); Marcelo (1999, 2009); Roldão (2010, 2017); Tardif (2010,2011,2014); Gauthier (1998, 2010); Gatti (2010,2019); Vaillant e Marcelo Garcia (2012); Saviani (2008, 2020), entre outros.

Também foi fundamental aprender docência com o professor formador por suas narrativas, tendo como base os estudos de Ferreira (2015a, 2015b, 2020); Bragança (2011, 2016a, 2016b, 2011,2021), de Ricoeur (2006, 2010, 2014, 2019); sobre o fazer-docência nas práticas curriculares pela Documentação Narrativa de Experiência Pedagógicas conforme Suárez (2006, 2010, 2014, 2019).

A relevância do estudo se insere na pretensão de contribuir com estudos sobre as práticas curriculares na formação docente inicial, com ênfase na intencionalidade

dispõem de 405 horas, distribuídas até o início da segunda metade o curso, em três etapas de 135h, a dimensão político-social, a dimensão educacional e a dimensão escolar, articulando-se com os componentes curriculares, visando a formação acadêmica do profissional reflexivo, crítico, criativo e atuante na sociedade; a serem integralizadas antes do Estágio Curricular Supervisionado.

do trabalho docente na articulação universidade e educação escolar, espaços formativos fundamentais na formação do professor. O esforço visa atrair a narrativa docente sobre o conhecimento profissional que é construído com licenciandos recém-chegados na universidade e direcionados para seu primeiro contato, como futuros professores na escola pública. A atuação desse professor formador, a partir das abordagens investigativas e reflexivas das dimensões político social, educacional e escolar das práticas curriculares, nessas etapas formativas estratégicas, entre outros, podem contribuir satisfatoriamente com o licenciando em seu engajamento na educação escolar, preparação para seu exercício na docência desde os estágios curriculares e posteriormente em sua carreira profissional, etapa seguinte em sua graduação.

O estudo foi construído a partir da escuta dos estudantes das licenciaturas de do centro de educação já referido, tendo como ponto de origem a percepção dos concluintes de 2017 e 2021⁵ sobre suas experiências formativas nas licenciaturas. Essas percepções reverberaram no âmbito dos componentes de formação docente, a saber: os baixos indicadores quanto a suficiente fundamentação teórica para compreensão da educação escolar na preparação para o exercício da docência, assim como, as escassas vivências e experiências pedagógicas marcantes na Licenciatura. Desse modo, ao considerar a percepção dos licenciandos, a investigação incidiu sobre a atuação do professor formador como os componentes das práticas contribuem para essa formação profissional desde o início da graduação. Reconhecer esse trabalho docente, implica chegar na rotina acadêmica buscando compreender a singularidade do(a) profissional que decide ensinar, pois “[...] longo é o caminho para o homem que ‘age e sofre’ até o reconhecimento daquilo que ele é em verdade, um homem ‘capaz’ de certas realizações [...]” (Ricoeur, 2006, p.85). Essas realizações são notórias em professores que agem na educação, e que são reconhecidos porque eles têm a consciência de si enquanto agentes sociais, que intervêm no cotidiano educativo por meio do saber e do saber agir.

A docência nas práticas curriculares requer uma atuação profissional que pondere uma formação acadêmica que contribui com a educação escolar. O foco do

⁵ A escolha do período entre 2017 e 2021 ocorreu em função de corresponderem as duas últimas edições do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade) que avaliou os concluintes (futuros professores) dos cursos de graduação das licenciaturas de todo Brasil, conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais de cada curso.

professor da educação básica deve priorizar o ensino e a aprendizagem devida em cada segmento escolar dos estudantes. Os futuros professores necessitam aprender essa docência para que possam desenvolvê-la nos estágios supervisionados e em suas carreiras docentes.

Devido à complexidade desse processo educativo, as decisões docentes, quer planejadas ou inesperadas, precisam ser referenciadas adequadamente pelo professor formador. Ricoeur (2006, p.85) assevera, ainda, que “[...] esse reconhecimento de si ainda solicita, em cada etapa, a ajuda de outrem, que fará de cada um dos parceiros um ser-reconhecido [...]”, onde os sujeitos podem ser ativos e passivos; reconhecem e são reconhecidos. Aprender a docência é possível ao lado de bons professores, pois no uso de seu conhecimento profissional docente, são partilhados conhecimento e vida.

Pensar o reconhecimento da responsabilidade do professor formador nas práticas curriculares no diálogo com Ricoeur, evocou a inspiradora vida e a obra de Paulo Freire. O educador consciente tem responsabilidade e age fazendo sua parte nas mudanças necessárias. Desse modo há na memória coletiva da maioria dos educadores a identificação com o legado de Freire como nosso professor formador.

Destaca entre elas que “[...] não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro [...]” (Freire, 1996, p. 23). O autor ressalta, ainda, que compete ao professor formador posicionar-se como agente na ação docente e como ser no mundo, tendo clara compreensão de que “[...] quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender [...]”. Nesse convívio formativo a humildade e gentileza são fatores que abrem as possibilidades de ensino e de aprendizagem.

O diálogo com Paul Ricoeur (2014) elucidou ainda mais a “boniteza” do trabalho humano do professor no processo educativo, pois, como afirmou Freire (1996, p. 134), “[...] vou aprendendo a ser eu mesmo em minha relação com o contrário de mim. E quanto mais me dou à experiência de lidar sem medo, sem preconceito, com as diferenças, tanto melhor me conheço e construo meu perfil”. Esse compromisso ético do professor é referência na disseminação de um elevado padrão humano, que geralmente influencia o ambiente educativo em que “[...] o bem viver não se limita às relações interpessoais, mas estende-se à vida das instituições conteúdo ético do sentido de justiça” (Ricoeur, 2019b, p. 214).

Quer dizer, mais do que um ser no mundo, o ser humano se tornou

uma Presença no mundo, com o mundo e com os outros. Presença que, reconhecendo a outra presença como um “não-eu” se reconhece com “si própria”. Presença que si pensa a si mesma, que se sabe presença, que intervém, que transforma, que fala do que faz mas também do que constata, compara, avalia, valora, que decide, que rompe. E é no domínio da decisão, da avaliação, da liberdade, da ruptura, da opção, que se instaura a necessidade da ética e se impõe a responsabilidade. A ética se torna inevitável e sua transgressão possível é um desvalor, jamais uma virtude (Freire, 1996, p.18).

Outros construtos, igualmente harmoniosos com esse reconhecimento da atuação do professor formador nas práticas curriculares, procedem das contribuições de Nóvoa (2009) que destaca os fundamentos da personalidade e profissionalidade docente quando assevera que o professor é a pessoa bem como a pessoa é o professor.

Nesse contexto, põe em voga, a importância desses componentes das práticas curriculares mais ainda na formação de profissionais humanos, éticos, amadurecidos pessoal e profissionalmente. Considerando que a profissão do ensino, inclui o conhecimento profissional docente, além das ciências da educação e das disciplinas específicas, é dentro da profissão com as práticas curriculares, no contato com professores experientes nas questões de resistência, violência e/ou resiliência, visando o ensino e a aprendizagem, mas provocando nos licenciandos o desenvolvimento das habilidades humanas para lidar com a educação escolar, nos aspectos relacionais, culturais, científicos etc. (Nóvoa, 2009).

Essa dimensão pessoal e profissional pode ser compartilhada, se forem oferecidos ao professor “[...] momentos que permitam a construção de narrativas sobre as suas próprias histórias de vida pessoal e profissional [...]” (Nóvoa, 2009, p.213). Nesse entendimento houve profícuo encontro entre as reflexões de Ricoeur e Nóvoa, pois, elas ampliaram a compreensão sobre a potência da narrativa na construção desse conhecimento profissional docente. Desse modo, a partir da identidade narrativa do professor formador usufruímos um adensamento científico sobre o trabalho nas práticas curriculares.

Meu interesse pela pesquisa resultou da minha história pessoal e profissional. Os últimos vinte anos apontam a convergência de três marcos em minha história de vida⁶:

⁶ A história de vida pode ser construída quando os seres humanos dispoem de uma rede

- a) a culminância de minha trajetória docente, com minha aprovação em concurso público para professora de uma universidade pública, após vivências como professora de Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio;
- b) integrar a equipe docente de formação de professores de um Centro de Educação, que têm discutido as três Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores para Educação Básica (DCNs)⁷;
- c) assumir o exercício profissional na formação docente das práticas curriculares nesse cotidiano acadêmico.

Ser professora foi uma escolha desde minha infância e aos dezessete anos recebi meu diploma de professora normalista. Fui selecionada para trabalhar em uma das melhores e mais caras escolas particulares da cidade, iniciando minha vida profissional antes dos dezoito anos. O elevado padrão pedagógico desse colégio, o trabalho colaborativo com professores experientes, o olhar atento dos pais, que acompanhavam seus filhos e participavam ativamente das reuniões mensais de pais e mestres, induziram uma formação em serviço tão intensa e efetiva, que só não era desesperadora em face das lacunas de minha formação devido a paixão que eu tinha por ser professora.

Concomitantemente, ingressei no Curso de Licenciatura em Geografia, em uma Universidade Federal e vivi a dura realidade de trabalhar, estudar no contraturno, e atender as demandas das escolas particulares fora do horário de trabalho. Assumi turmas no Ensino Fundamental e Médio no referido colégio particular e em outra escola do mesmo padrão. Foi um tempo de muitas dificuldades profissionais, sendo as mais impactantes em meu trabalho docente, não consegui administrar as necessidades peculiares na diversidade das faixas etárias entre onze e dezoito anos, pois as precárias relações humanas acentuavam a complexidade do processo educativo.

Meu horário de trabalho com duas aulas semanais em cada escola, comportava várias turmas, em média com quarenta alunos, o que resultava em exaustivas jornadas de trabalho com remuneração mensal de dois salários-mínimos. Esse

conceitual usam sua inteligibilidade narrativa para compartilhar o que foi vivido no poder- fazer, saber-ser-poder-fazer, e essa vida examinada, é uma vida narrada, conforme Ricoeur (2006, p.17-29).

⁷ Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação do Professor da Educação Básica (DCNs) dos anos de 2002, 2015 e 2019.

contexto era agravado pelo volume de trabalho docente levado para casa, e nenhuma remuneração pelo trabalho de planejamento docente, elaboração e correção de atividades discentes realizadas no descanso semanal, o que trazia restrições e/ou comprometimento em minha qualidade de vida docente e familiar. Foi uma etapa dolorosamente marcada pelo vilipendiar do capitalismo que esmaga o trabalhador, impedindo-o da reflexão docente que o dignifica. Passados dez anos, participei de um processo seletivo e fui trabalhar em um colégio federal com o Ensino Médio.

Minha carreira profissional foi transformada com as políticas públicas do governo federal para a formação do professor de Educação Básica. Resolutamente, me apropriei das enriquecedoras experiências formativas oferecidas nos mais diversos formatos, tais como: atualizações, especializações e mestrado, que trouxeram uma formação docente inimaginável.

Cabe ressaltar, também, as condições importantes para o trabalho do professor, dentre as quais destaco: a estrutura física, humana e tecnológica do ambiente escolar, vínculos institucionais e de cooperação técnica, plano de carreira docente, aperfeiçoamento profissional e remuneração financeira compatível e escolha por dedicação exclusiva de trabalho docente. De fato, reconheço que jamais chegaria à professora universitária sem desenvolvimento profissional docente vivido nessa instituição federal de Ensino Médio.

Desde o meu ingresso no Centro de Educação, de uma Universidade Pública no Nordeste, devido a minha vivência docente na Educação Básica, fui designada para as disciplinas de formação do professor de Geografia, entre elas os componentes de Práticas Curriculares e dos Estágios Supervisionados. Acompanhei avanços nessa formação docente definidos pelas DCNs desde 2002, entre os quais destaco os ganhos pedagógicos advindos das quatrocentas horas dos componentes das práticas curriculares, que em nosso Centro de Educação contemplam de modo interdisciplinar investigações, intervenções e análises sobre docência, realidade escolar, fins sociais da educação básica, entre outros, em atividades formativas que antecedem os Estágios Curriculares Supervisionados.

Entretanto, as edições de 2017 e 2021 da avaliação nacional dos cursos de licenciaturas do país pelo Exame Nacional do Desempenho dos Estudante⁸ (ENADE),

⁸ O Exame Nacional do Desempenho dos Estudantes (ENADE) é um dos três pilares do Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (SINAES), conforme a Lei nº 10.861, de 14.04.2004, junto com a Avaliação dos cursos de graduação e a Avaliação institucional.

avaliações externas da instituição a partir dos alunos concluintes das graduações - os futuros professores, alertaram para fragilidades na formação docente das licenciaturas desse Centro de Educação, a partir da percepção insatisfatória dos licenciandos, inclusive no âmbito de meu trabalho docente.

Os exames do ENADE destinaram seis questões específicas somente para os estágios curriculares que dispõem de quatrocentas horas e nenhuma questão específica para práticas curriculares que também dispõem de quatrocentas horas.

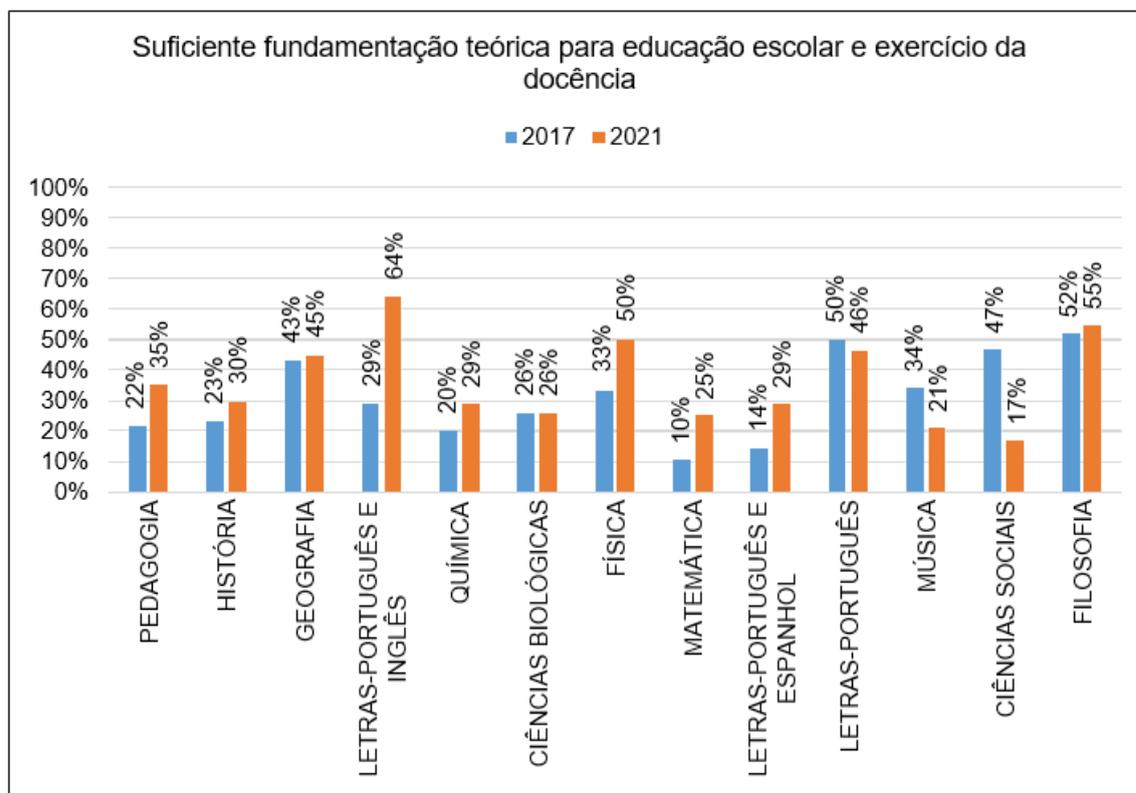
Duas questões serviram ao objeto deste estudo, pois contemplam o trabalho formativo das práticas curriculares, a primeira foi: a fundamentação teórica oferecida no curso de Licenciatura foi suficiente para sua compreensão sobre a educação escolar e sua preparação para o exercício da docência? Os resultados expuseram baixos percentuais quanto à suficiência⁹ da fundamentação teórica para a compreensão da educação escolar, pois oito cursos têm percentuais entre 10% a 35%; quatro atingiram o percentual de 55%; e um curso tem o máximo 64% como demonstrado na Figura 1. A relevância dessa comunicação dos licenciandos está no fato de que as práticas curriculares são desenvolvidas no “[...] contato direto com o espaço escolar e educacional e com o espaço das vivências e experiências acadêmicas ou profissionalizantes [...] que compõem a investigação científica e os campos de conhecimento em educação e ensino [...]”, como destacou Souza Neto e Silva (2014, p. 897-898).

A outra questão destacada, a saber: você vivenciou, durante o curso de graduação, experiências pedagógicas que gostaria de proporcionar aos seus futuros alunos? (Brasil, 2017; 2021). As licenciaturas no Brasil, nas duas últimas décadas, têm estabelecido marca de diferenciação no adensamento das ciências da educação e formação profissional docente ao validar os ambientes educativos em espaços de desenvolvimento pleno individual e coletivo, provenientes das “[...] contribuições das disciplinas cursadas para formação integral, como cidadão e profissional; contribuições para desenvolvimento da consciência ética e exercício profissional e articulação do conhecimento teórico com atividades práticas.”¹⁰

⁹ O termo suficiência foi extraído do questionamento feito aos estudantes no momento da realização do ENADE/2017.

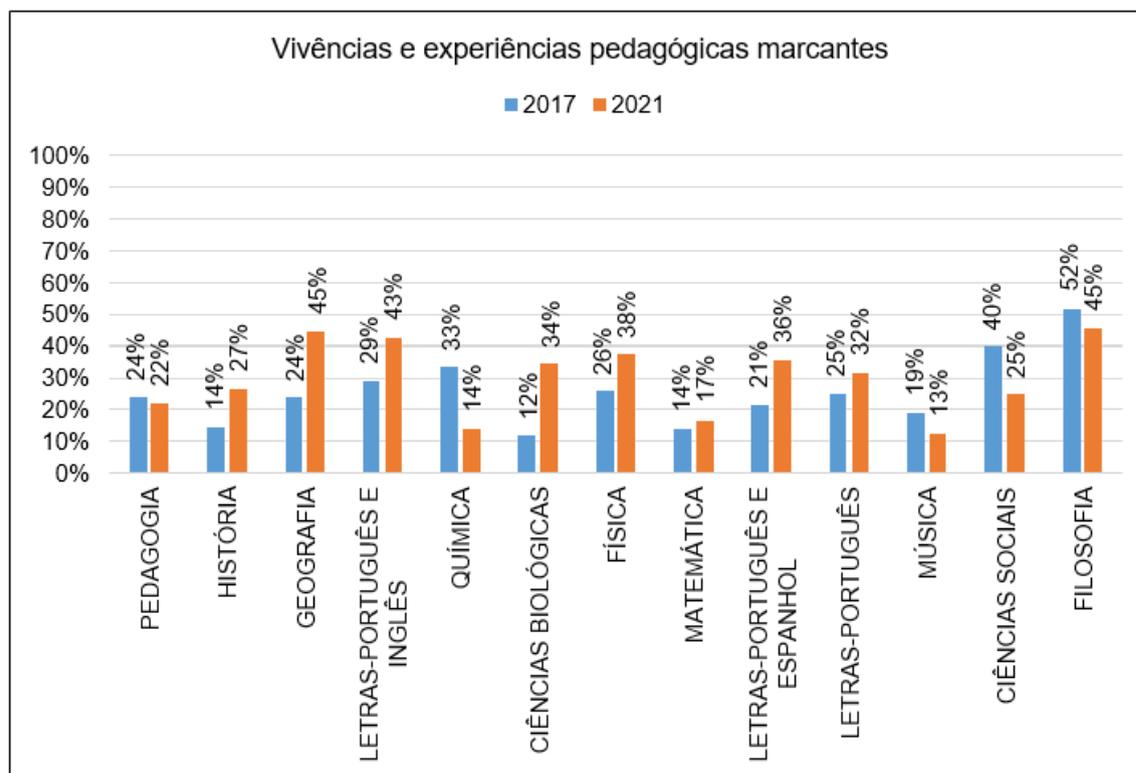
¹⁰ Questões gerais do ENADE 2021.

Figura 1: A percepção dos licenciandos sobre os componentes de formação docente



Fonte: MEC/INEP: ENADE 2017, 2021

Figura 2: A percepção dos licenciandos sobre experiências pedagógicas na graduação



Fonte: MEC/INEP: ENADE 2017, 2021

Assim, a percepção dos licenciados sobre o ambiente formativo em treze cursos de licenciaturas do Centro de Educação em estudo, revela que apenas três cursos promovem 45% de experiências pedagógicas marcantes e possivelmente usadas com seus futuros alunos, sendo que nos outros dez cursos os licenciandos respondem com 12% a 38% como é ilustrada na Figura 2.

De notar que esse constrangimento revelado na percepção desses futuros professores comunica uma escassez de vivências e experiências pedagógicas marcantes em quatro anos de curso de formação de professores. Os alertas trazidos nessa comunicação dos licenciandos repercutiram na formação docente inicial “[...] inscrita no currículo dos cursos de Licenciatura, por exemplo, é aspecto relevante quando tratamos da identidade própria, tendo em vista que o campo da Educação é, eminentemente, o campo de exercício profissional de licenciados/as [...]”, como destacam Farias e Batista Neto (2022, p. 928). Ademais, tornou-se inquietante compreender como as interações humanas nas práticas docentes das licenciaturas desencadearam percepções tão carentes das marcas da amorosidade humana¹¹ e das trocas singulares que transformam vidas nos ambientes educativos, bem exemplificado por Esteve (2009, p.17):

Existem professores que vivem ensinando com alegria, e esse é o eixo de sua autorrealização pessoal, eles pensam em todas as suas aulas como uma aventura imprevisível, para a qual eles estão dispostos a fazer o seu melhor. Ao pensar como usaram toda a criatividade e dedicação, apesar das circunstâncias, eles justificam o valor de sua própria vida pensando que ajudaram milhares de estudantes, ao longo de várias gerações, a serem pessoas melhores e a entender melhor o mundo ao seu redor, tornando-os mais livres, mais inteligentes, mais críticos, mais fortes e mais preparados para viver uma vida própria [...].

Essa problematização inicial encaminhou para o cerne da pesquisa, cravando nas práticas curriculares as questões devidas à formação do professor nessa primeira aproximação da universidade com a educação escolar, via futuros professores. Importou o reconhecimento do trabalho docente do professor nas articulações formativas que as práticas curriculares preveem, considerando as demandas contemporâneas da escola. Foi determinante, também, que a revisão da literatura evidenciou o aumento da produção científica sobre a formação do professor vinculando-a com a qualidade educativa da escola.

¹¹ Característica importante na docência, “[...] amorosidade não apenas aos alunos, mas ao próprio processo de ensinar [...]” (Freire, 1977, p.38).

As tensões externas questionam a formação do professor visto que “[...] em muitas comunidades educativas nacionais e nos fóruns internacionais, se assinala na investigação uma ligação crescente das questões da qualidade das escolas e dos resultados da aprendizagem [...]” (Roldão, 2017, p.192). Foi evidenciado na literatura analisada que são poucas as teses e dissertações sobre professores formadores na docência dos componentes das práticas curriculares.

Na universidade pesquisada, esses componentes promovem a aproximação dos licenciandos com a realidade escolar em projetos educativos em três dimensões: político social, educacional e escolar. Para além das ações pedagógicas desenvolvidas na rotina acadêmica desses componentes curriculares, foi também enriquecedor compreender como essa interação docente dimensionou reflexões sobre o profissional docente, pois conforme Nóvoa (2020, p.90) “[...] não pode haver boa formação de professores se a profissão estiver fragilizada, enfraquecida, pois a participação na profissão é imprescindível numa formação profissional”.

As decisões dos professores formadores nesses componentes formativos invocam reflexões epistemológicas. Esse adensamento pedagógico pode contribuir com resultados mais satisfatórios nos estágios curriculares, que é a etapa seguinte da prática pedagógica na licenciatura, e certamente contribuir com o futuro profissional dos licenciandos.

Desse modo, este estudo contribuir com o campo da formação docente inicial, ao apontar a necessidade de foco no ensino como profissão, tendo como prioridade a problemática do ensino e da aprendizagem na educação escolar, durante essa articulação da universidade com a escola. A partir desse entendimento, dois aportes são esperados: 1- para a escola, contribuições das licenciaturas com o processo de ensino e aprendizagem das disciplinas, e, 2- para a universidade, o reconhecimento dos professores formadores das práticas curriculares, como seres humanos responsáveis pelas melhores escolhas nas articulações fundamentais na/com: a universidade/formação docente inicial; o Núcleo Docente Estruturante (NDE) dos cursos; a escola; os professores da Educação Básica, e, principalmente, com os licenciandos, como referência docente para os futuros professores, visando a melhoria da formação docente e da qualidade da educação escolar.

Sendo assim, o presente estudo doutoral estrutura-se em quatro seções, além da *Introdução* e de *Algumas Considerações Finais*. Na seção 1 – *Revisão da*

Literatura, contextualizo e problematizo a formação do profissional de ensino. Aponto como o cenário da formação docente no Brasil é desafiador como campo de estudos, devido a concorrência de interesses diversos. Apresento um breve histórico da formação de professores para Educação Básica, destacando que as práticas curriculares têm contribuições importantes para a educação escolar, incluindo o que as pesquisas apresentam, na articulação da universidade com a escola, nessa primeira aproximação dos licenciandos. Finalizo a seção, contextualizando o desenvolvimento das práticas curriculares nas licenciaturas em um Centro de Educação, de uma universidade pública no Nordeste.

Na seção 2 – *Referências Teóricas* evidenciam a responsabilidade docente na formação profissional de licenciandos e da formação permanente do professor formador nas demandas formativas para educação escolar. Na seção 3 – *Percurso Metodológico*, destaco as potencialidades da Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas (adaptado) ao proporcionar reflexões sobre como as Práticas como Componentes Curriculares estão sendo desenvolvidas, as principais contribuições e algumas dificuldades presentes na articulação da universidade com a educação escolar, bem como as possibilidades de aprimoramento do trabalho educativo nesses componentes. Ressalto, também, as características pedagógicas da investigação-formação-ação, que promoveu uma afável formação pedagógica em serviço entre quatorze professores formadores na elaboração de uma narrativa sobre a docência nas práticas curriculares.

Na seção 4 – *Análises*, sobre a atuação do professor formador, foram construídas a partir de três temas: a) as práticas curriculares por narrativa docente: atuação do professor formador; b) práticas curriculares: articulações educativas de formação profissional da universidade com a escola; c) práticas curriculares nas licenciaturas: avanços necessários visando a formação profissional de licenciandos.

As considerações finais não assumem qualquer pretensão de ter esgotado a temática e, sim, elas são uma aproximação acadêmica, metodológica e reflexiva sobre a formação inicial nas práticas curriculares. O estudo sugere que o licenciando inicie uma imersão no ambiente escolar com vistas a sua futura docência. O desafio atual é contribuir com a formação de futuros professores que façam sua parte na educação escolar dos que estão nas salas de aula.

A seguir, apresento quem são os professores formadores conforme a legislação, na literatura, e no contexto histórico de formação do professor para a

educação escolar. Os elementos históricos colhidos desde os gregos até os nossos dias são uma tentativa para compor um cenário da importância da educação e da formação de professores. A atuação profissional foi vista pelo primado da mediação reflexiva docente, pelo qual é possível o reconhecimento das decisões do(a) professor(a), a partir da intencionalidade de ações que caracterizam sua responsabilidade no processo formativo.

Essa intencionalidade das ações docentes está também inserida nos marcos regulatórios para formação do professor de Educação Básica, em seus acertos e controvérsias considerando as transformações contemporâneas e em um mundo pós-pandêmico. Diante disso as mudanças temporais no conhecimento e nas relações humanas continuam a requerer a atuação comprometida dos professores, sendo, portanto, convite e encorajamento para produção atual desse conhecimento na formação inicial do professor, via práticas curriculares.

2 COMO SE FORMAM OS PROFESSORES FORMADORES: CONTEXTOS HISTÓRICOS E PROBLEMATIZAÇÃO SOBRE A FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL DE ENSINO

Neste estudo a designação de professores formadores é similar a formadores docentes, encontrada nos documentos normativos em referência aos professores experientes que devem participar das práticas profissionais de licenciandos, conforme a legislação brasileira. Explicado melhor por Vaillant e Marcelo Garcia (2012, p. 64), esses professores formadores “[...] são os profissionais encarregados de delinear e/ou desenvolver um currículo que inclua os componentes necessários para propiciar um legítimo aprender a ensinar os futuros docentes”.

Outrossim, cabe pensar que a amplitude e continuidade do processo formativo docente abrange além dos profissionais do ensino, agentes sociais e diversas instituições, conforme elucidado por Muzikami (2005-2006, não paginado):

Entendo como formadores todos os profissionais envolvidos nos processos formativos de aprendizagem da docência de futuros professores ou daqueles que já estão desenvolvendo atividades docentes: os professores das disciplinas Prática de Ensino e Estágio Supervisionado, os das disciplinas pedagógicas em geral, os das disciplinas específicas de diferentes áreas do conhecimento e os profissionais das escolas que acolhem os futuros professores. Concebe-se aqui formação do formador como um processo continuado de autoformação – envolvendo dimensões individuais, coletivas e organizacionais – desenvolvido

em contextos e momentos diversificados e em diferentes comunidades de aprendizagem constituídas por outros formadores.

Ante ao exposto, busco em Ricoeur (2006, p.100) analisar a ação desse professor formador a partir de suas decisões pedagógicas no desenvolvimento das práticas curriculares junto aos licenciandos, tomando o pressuposto de que “[...] a ação realizada de bom grado é aquela ‘cujo princípio está no interior do sujeito’ e, além disso, está em poder do sujeito realizá-la ou não [...]”. Portanto, nesse estudo as ações desse profissional de ensino trarão entendimento de si, do licenciando, da universidade e da educação escolar.

A amplitude dessa compreensão tem como fundamento Ricoeur (2006), ao enfatizar o conceito do ser humano capaz. As capacidades humanas têm sido pouco estimuladas nos ambientes educativos. Os processos rápidos e prontos do consumismo, disponíveis nos variados formatos, podem não funcionar no processo de ensino e aprendizagem. Os estudantes devem ser estimulados a usar suas capacidades no processo educativo, tendo como referência o professor. Essa decisão docente recoloca os participantes como seres humanos decisivos para seu bem individual e coletivo.

A formação docente inicial deve contribuir com a educação escolar ao ressaltar que somente nós, os seres humanos, temos a capacidade de selecionar nossas melhores ações o para bem dos outros, em decisões intencionais que primeiramente nos fizeram bem e extensivamente podem alcançar outros que as validam e as reconhecem, conforme o êxito dessas decisões.

Por essa via é possível “[...] uma reflexão sobre as capacidades que conjuntamente esboçam o retrato do homem capaz [...]” (Ricoeur, 2006, p.107). Esse reconhecimento da responsabilidade da ação propõe, “[...] dar uma sequência à análise aristotélica da ação, com sua noção de desejo racional, no quadro da filosofia reflexiva, inaugurada por Descartes e Locke, e depois desenvolvida na dimensão prática pela segunda Crítica kantiana e levada por Fichte”.

Essa responsabilidade de pensar e decidir por si, para os outros e em a comunidade, tipifica os valores humanos que estão ficando raros, visto que são assumidos por poucos. A partir da ação aristotélica, tomada emprestada por Ricoeur (2006, p.89-96), pude pensar no professor formador como “centro das decisões formativas” que assume ser responsável por ações docentes que não “dissocia de si

mesmo” todo esse percurso, pois conforme o autor, ele dispõe de poder, de escolha na “estrutura da ação: o homem tem, afirma-se, fora e acima de todas as tarefas particulares, uma tarefa própria, que é viver uma vida ‘completa’”.

As ações intencionais são geradoras de melhor qualidade nas interações humanas. Quando as responsabilidades são recolocadas em/com os envolvidos no processo educativo, a educação tende a ser mais adequada pois, “[...] o bem que buscamos é o bem do homem, e a felicidade que buscamos é a felicidade do homem [...]” (Ricoeur, 2006, p.98). Assim, no caso desse professor formador, por suas ações, ele estabelece a condição do reconhecimento de si mesmo, explicado pelo autor na ação aristotélica: “[...] as virtudes são de algum modo decisões intencionais ou mais exatamente elas não existem sem uma decisão intencional [...]” (proairesis).

Enveredar pelas decisões desse professor formador, seguindo suas ações docentes nas práticas curriculares, é fazer esse percurso discernindo que no estágio inicial “ainda é simplesmente conhecer”. Esse conhecimento, devido as fragilidades das percepções humanas, só pode ser distinguido “[...] do lado das coisas e de suas relações diferentes com a mudança, quer elas sejam objetos usuais, seres animados ou pessoas, que o reconhecer se distingue de modo decisivo do conhecer [...]”(Ricoeur, 2006, p.43). Assim, nessa parte inicial importa considerar o cenário da atual formação docente inicial brasileira, notadamente por suas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professor da Educação Básica (DCNFPEB).

A atuação desse professor formador com os licenciandos ocorre em “[...] 800 (oitocentas) horas, de prática pedagógica distribuídas: 400 (quatrocentas) horas para o estágio supervisionado, em situação real de trabalho em escola, e 400 (quatrocentas) horas para a prática dos componentes curriculares [...]” (Brasil, 2019, não paginado) em abordagem interdisciplinar com “[...] os conhecimentos científicos, educacionais e pedagógicos e fundamentam a educação e suas articulações com os sistemas, as escolas e as práticas educacionais.

Desse modo, como devem ser integrados na “[] aprendizagem dos conteúdos específicos das áreas, componentes, unidades temáticas e objetos de conhecimento da BNCC, e para o domínio pedagógico desses conteúdos [.]” (BRASIL, 2019, p.9).

O interesse desse estudo são as 400 horas dos componentes de Práticas

Curriculares, que dentre outros aspectos, conforme as DCNFPEB2019¹², no capítulo IV, no Art. 15:

§ 3º A prática deve estar presente em todo o percurso formativo do licenciando, com a participação de toda a equipe docente da instituição formadora, devendo ser desenvolvida em uma progressão que, partindo da familiarização inicial com a atividade docente, conduza, de modo harmônico e coerente, ao estágio supervisionado, no qual a prática deverá ser engajada e incluir a mobilização, a integração e a aplicação do que foi aprendido no curso, bem como deve estar voltada para resolver os problemas e as dificuldades vivenciadas nos anos anteriores de estudo e pesquisa. (Conselho Nacional de Educação, 2019, não paginado)

Desse modo, os professores formadores são integrados em um processo institucional de formação acadêmica para início da carreira de professor para Educação Básica. Essa formação inicial docente cumpre funções definidas: preparar os futuros professores, controlar o processo e certificá-los, socializar e reproduzir a cultura dominante. Esse processo decorre de um currículo formativo, desenvolvido por Instituição de Ensino Superior (IES), com sequência e conteúdos previstos em legislação específica e implementada por profissionais qualificados (Vaillant; Marcelo Garcia, 2019).

Essa organização deve atender ao Projeto Pedagógico do Curso (PPC), documento que explicita o perfil do egresso desses cursos. Assim, o processo formativo é institucional e individual, uma vez que o licenciando deve ser responsável por fazer boas escolhas educacionais durante a sua formação. Ademais, importa considerar que continuam inadiáveis uma formação inicial docente conforme Garrido (1997, p.7) afirma:

Para além da finalidade de conferir uma habilitação legal ao exercício profissional da docência, do curso de formação inicial se espera que forme o professor, ou que colabore para sua formação. Melhor seria dizer, que colabore para o exercício de sua atividade docente, uma vez que professorar não é uma atividade burocrática para a qual se adquire conhecimentos e habilidades técnico mecânicas. Dada a natureza do trabalho docente, que é ensinar como contribuição ao processo de humanização dos alunos historicamente situados, espera-se da licenciatura que desenvolva, nos alunos, conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitem, permanentemente, irem construindo seus saberes fazeres

¹² Resolução CNE/CP n.º 2, de 20 de dezembro de 2019, que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e instituiu a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC- Formação). Publicada no DOU de 10/2/2020, Seção 1, pp. 87 a 90 (DCNFPEB, 2019).

docentes, a partir das necessidades e desafios que o ensino, como prática social, lhes coloca no cotidiano. Espera-se, pois, que mobilize os conhecimentos da teoria da educação e da didática, necessários à compreensão do ensino como realidade social e, que desenvolva neles, a capacidade de investigar a própria atividade para, a partir dela, constituírem e transformarem os seus saberes-fazer docentes, num processo contínuo de construção de suas identidades como professores.

Além dessa conjuntura institucional e posicionamento individual, a contemporaneidade trouxe para o ambiente escolar uma escassez de boas interações humanas. Há uma percepção da insignificância nas relações interpessoais e os vínculos humanos parecem enfraquecidos ou prestes a sucumbir nas tensões vividas pela sociedade e que são projetadas nas salas de aula. De fato, nos ambientes educativos, os contatos humanos estão cada vez mais estressantes, desafiadores, exigentes de uma sensibilidade que tornam mais árduas as possibilidades humanas docentes.

Por ser uma profissão, essencialmente humana, a formação docente inicial deve considerar as necessidades atuais de um percurso formativo humano. A perplexidade que parece ganhar espaço no ambiente educativo, pode ser substituída com ações docentes humanas de respeito, acolhimento, ensino e aprendizagem de conteúdos já constantes na legislação educacional relacionados às competências socioemocionais. A resistência ao uso da expressão competência não deveria restringir o desenvolvimento de aprendizagens que validam características humanas tão escassas nos ambientes sociais, inclusive nas escolas.

As contribuições de Ricoeur (2006; 2019b) tratam o uso intencional das características humanas, que por estarem impregnadas pela herança cultural da humanidade, favorecem uma compatibilidade entre as pessoas. Dentre essas características estão as repercussões de autoestima, altruísmo, mutualidade, partilhas que se multiplicam provenientes de ações intencionais para si, para o próximo, para a comunidade que influenciemos. Essas ações demandam o reconhecimento pessoal, do outro, da comunidade, é um círculo virtuoso que precisa iniciar, no caso do estudo, com o professor formador.

As dez competências básicas que devem ser desenvolvidas na educação básica e que devem também integrar os processos de formação docente, conforme as atuais diretrizes curriculares para a formação de professores, orientam o fortalecimento das virtudes humanas individuais, sociais, de modo que elas

contribuam para a “mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho”(Brasil, 2017, p.8). Ricoeur (2014) alinha-se com Bernard Williams¹³, aos “[...] conceitos que colocamos em ação quando interpretamos nossos próprios sentimentos e nossas próprias ações como os sentimentos e as ações dos outros [...]” (Ricoeur, 2006, p. 87), e ressalta que a humanidade partilha precisamente, desde os gregos, das “[...] ideias de responsabilidade na ação, de justiça e das motivações que conduzem os indivíduos a realizar atos que serão admirados e respeitados [...]” (p. 88).

Essa compatibilidade humana ocorre quando assumimos ser “sujeitos de reconhecimento da responsabilidade”. Desse modo, é parte essencial uma formação docente humana que valoriza a escolha de atitudes e decisões admiráveis, solidárias e de respeito mútuo.

Esse reconhecimento devolve o ‘esperançar’ freiriano nos relacionamentos humanos, atualmente tão enfraquecido na rotina escolar diante da sobrecarga do trabalho docente e/ou obstruções nos processos comunicativos do ensino e da aprendizagem. Os estudos sugerem retomar a condição que somente as pessoas têm de (re)construir onde estamos perdendo a ética, o respeito à dignidade humana, a partir do “[...] reconhecimento, pelo homem que age e sofre, de que ele é um homem capaz de certas realizações [...]” (Ricoeur, 2006, p.88). Como tal, cada ser humano deve decidir pelas melhores escolhas que lhe competem – no reconhecimento de sua responsabilidade como docente referencial mais próximo na educação escolar com os alunos,

Assim, as melhores decisões humanas entre docentes e discentes são decisões intencionais, que devem ser referenciadas pelo docente visando interações humanas voltadas para o desenvolvimento pessoal e social dos estudantes. Julgo que uma formação docente que faz essa adesão fortalecerá a generosidade humana que é forte influenciadora nos ambientes educativos, sendo também potentes para influenciar outros segmentos sociais, a exemplo das famílias, que anteriormente mais próximas das escolas, eram mais parceiras nesses empreendimentos humanos.

Esse fazer docente reconhecidamente marcado por ações intensamente racionais é diferenciador de quem é professor(a) de fato. Ricoeur (2006, p.30)

¹³ WILLIAMS, Bernard. Shame and Necessity, The Regents of the University of Califórnia, 1993.

comunga com Nóvoa (2009) ao asseverar que professor e pessoa são únicos no fazer e no ser “[...] pois é nossa identidade mais autêntica, a que nos faz ser o somos, que solicita ser reconhecida [...]”. O educador que tem convicção de sua escolha, faz seu trabalho na força de suas (in)certezas, “[...] é esse próprio sujeito do reconhecer que, um pouco mais adiante, pedirá para ser, ele próprio, reconhecido [...]” (Ricoeur, 2004, p.47).

Esse reconhecimento¹⁴ conforme Ricoeur (2004, 2014) e as relações humanas dele decorrentes, podem ser apreendidos no legado dos educadores desde o século XVII. Vale ressaltar, entre outros aportes, uma docência “[...] posicionando a prática de ensino, sua organização e seus métodos no âmago de uma reflexão inédita. Essa preocupação, a pedagogia, é uma reflexão consciente e ordenada sobre a maneira de fazer e organizar a classe [...]”, como destacam Gauthier e Tardif (2014, p.102), que ao citarem Comenius (1592-1670), C. Démia (1637-1689), J.B. de La Salle (1651-1719) entre outros, ressaltam as contribuições desses educadores aos processos educativos do seu tempo.

Referindo-me, ainda, sobre às necessidades formativas nessa etapa inicial, considero que dois fatos assumiram a dianteira nas demandas educacionais. Um fato abrange as intensas e contínuas transformações da sociedade que ao privilegiar o “[...] papel central da tecnologia na organização social e na produção de bens e serviços estabelece uma corrida vertiginosa pelo aperfeiçoamento contínuo da tecnologia disponível [...]” (Esteve, 2021, p.17).

O outro fato, igualmente desafiador, é que “[...] pela primeira vez na história a sociedade não pede aos educadores que preparem as novas gerações para responder às necessidades atuais, mas sim para enfrentar as demandas de uma sociedade futura que ainda não sabemos como será [...]” (Esteve, 2021, p.26). Nesse contexto a formação de professores deverá responder por meio de ações docentes intencionais e compatíveis com os desafios postos, tendo em vista que responsabilidade docente se antecipará para oferecer atendimento educacional.

Outrossim, cabe aos educadores a proposição de encaminhamentos

¹⁴ O reconhecimento no ensaio filosófico de Paul Ricoeur inclui, inicialmente, as concepções lexicográficas do vocábulo “reconhecer” apresentadas em três sínteses: “1. Apreender (um objeto pela mente, pelo pensamento, ligando entre si imagens, percepções que se referem a ele; distinguir, identificar, conhecer por meio da memória, pelo julgamento ou pela ação); 2. Aceitar, considerar verdadeiro (ou como tal); 3. Demonstrar por meio de gratidão que se está em dívida com alguém (sobre alguma coisa, uma ação).” (RICOEUR, 2006, p.22-23). O autor recorre a Sócrates, Kant, Bergson, Hegel, Descartes, entre outros, para nos ajudar a perceber esse reconhecimento.

pertinentes aos seus mais variados contextos, considerando a reflexão que Nóvoa (2022, p.18) faz:

O modelo escolar serviu bem os propósitos e as necessidades do século XX, mas, agora, torna-se imprescindível a sua metamorfose. Ninguém sabe como será o futuro, mas devemos construir este processo, não com base em delírios futuristas, mas a partir de realidades e experiências que já existem em muitas escolas, a partir do trabalho que, hoje, já é feito por muitos professores. Nada será feito numa lógica centralista de reformas ou por imposição simultânea de mudanças. Tudo surgirá de iniciativas locais, cada uma ao seu ritmo e no seu momento, fruto do envolvimento de professores e da sociedade.

Assim, considerando as referidas mudanças, busco no *reconhecimento* da atuação do professor formador, identificar marcas que essa docência tem construído, pois compartilho com Ricoeur (2004, p.49) “[...] que a mudança coloque sua marca sobre seres do mundo, e do modo mais significativo sobre o ser humano, para que se cave uma hesitação, uma dúvida, que dá ao reconhecimento seu caráter dramático.” O estudo sugere que as marcas humanas construídas nesse ambiente formativo, denotam ações docentes que promoveram rupturas, superações que podem revelar possibilidades de formação de professores da Educação Básica, daí a necessidade de apontar elementos históricos.

2.1 A formação docente no Brasil: desafios de um campo de estudos, em território de interesses diversos

Os últimos dez anos marcam a expansão de pesquisas sobre a formação docente em nosso país. Anteriormente, a didática comportava as demandas da atividade docente. Porém, a complexidade das questões educacionais exigiu aportes teóricos e metodológicos para os mais diversos segmentos, desde a educação infantil às pós-graduações. As etapas formativas em seus processos e resultados discentes, o trabalho profissional em cada nível, as condições de trabalho, as intensas e contínuas transformações sociais e as atualizações docentes para atendê-las, entre outros, configuraram a formação docente como um campo de estudos, dinâmico e estratégico para a qualidade da educação.

Desse modo, os objetos de estudo do campo da formação docente, conforme Marcelo Garcia (1999, p. 26), são “[...] os processos de formação inicial ou continuada, que possibilitam aos professores adquirir ou aperfeiçoar seus conhecimentos, habilidades, disposições para exercer sua atividade docente, de modo a melhorar a

qualidade da educação que seus alunos recebem”.

A revisão da literatura sobre a formação do professor apontou um expressivo crescimento dentro das pesquisas educacionais. Essa produção pode ser acompanhada nos dez últimos anos, entre outros, pelos Encontros de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE). O adensamento das pesquisas a respeito da temática formação do professor induziu a um descolamento da área da Didática, da Prática de Ensino e do Currículo.

Percebo que há convergência na produção dessa área: o foco na pesquisa científica são os processos de aprender a docência, sendo a formação inicial o ponto de partida. Portanto, é consenso entre os estudiosos desse campo que desenvolvimento de autoria profissional docente é responsabilidade profissional do professor (André, 2010; Diniz-Pereira, 2013).

Esse entendimento sobre esse campo de formação do professor foi fortalecido por outra importante pesquisa educacional em nosso país. Nessa pesquisa, André (2010, p.175) considerou os indicadores para delimitação de um campo de estudos propostos por Marcelo Garcia (1999), a saber:

[...] objeto próprio, uso de metodologia específica, uma comunidade de cientistas que define um código de comunicação próprio, integração dos participantes no desenvolvimento da pesquisa e reconhecimento da formação de professores como um elemento fundamental na qualidade da ação educativa, por parte dos administradores, políticos e pesquisadores.

Interessante enfatizar que a pesquisa concluiu os avanços oriundos à autonomia dos professores no que concerne a sua formação ao fazer uso dos indicadores de Marcelo Garcia:

Os cinco indicadores sugeridos por Marcelo Garcia (1999) foram bastante úteis para identificar os passos que vêm sendo dados pelos pesquisadores da área de formação de professores no Brasil, na conquista de sua autonomia. Com o intuito de síntese, se pode retomar os avanços até agora percebidos nesta trajetória de constituição do campo e o que ainda precisamos aperfeiçoar (André, 2010, p. 179).

Destaco a seguir as pesquisas mais recentes sobre esse campo da formação docente e que dialogam com o objeto de estudo da atuação do professor formador com futuros professores em sua primeira aproximação com a educação escolar.

A revisão de literatura foi feita na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Ciência e Tecnologia (IBICT), e no

Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior (CAPES), no período de 2015 a 2021. O recorte temporal foi definido pela vigência das duas últimas DCNs para formação do professor da Educação Básica, pois interessa o trabalho do formador para esse segmento da formação inicial.

Quadro 1 – Revisão de Literatura feita na BDTD e Catálogo/CAPES

BDTD e CAPES			
Descritores	Produções científicas		
	Artigos	Válidos	
		Teses	Dissertações
“Formação inicial” + “licenciaturas”	11	2	9
“Práticas curriculares”+ “licenciaturas”	5	0	2
“Práticas curriculares” + “legislação educacional”	10	0	1
“Professor formador” + “professores formadores	20	19	7
TOTAL	46	21	19

Fonte: Dados coletados pela pesquisadora (2022)

A revisão da literatura sobre a formação docente foi realizada com os seguintes descritores: professor formador, formação inicial, licenciaturas, legislação educacional e licenciaturas, tendo em vista o objeto de estudo, que é a atuação do professor formador nas licenciaturas.

Em uma visão geral das produções científicas sobre o professor formador, as teses e dissertações podem ser agrupadas pelas temáticas em quatro eixos, tais como: Aprendizagem docente/formação didático-pedagógica em treze trabalhos, condições do trabalho docente em dois trabalhos, identidade docente e crenças educacionais em sete trabalhos e os desafios da profissionalização em nove trabalhos. A relevância da formação didático-pedagógica é apontada como fundamento para os resultados satisfatórios da escola e o docente deve estar qualificado para trabalhar com o conhecimento (Salsa, 2010). O estudo provoca reflexões sobre os prejuízos dos estudantes mediante o despreparo docente:

[...] podemos ter a escola mais bem equipada e adequada, em termos físicos e, ademais, salários que valorizem o trabalho do professor, mas, se o quadro docente não tiver uma boa formação, essa escola não oferecerá uma educação de qualidade, porque no âmago dessa qualidade, a formação docente é imprescindível

e insubstituível! Por conseguinte, na educação, embora ela – a formação docente – não seja tudo, quando ela é deficiente, contamina tudo (Salsa, 2010, p. 106).

A produção científica que trata da legislação educacional para formação docente a exemplo das DCNs parece deter-se nos embates acadêmicos sobre a elaboração, intencionalidade e falhas comunicativas nos documentos normativos e nos diversos segmentos do sistema nacional de educação, entre outros. A pesquisa mostrou que a amplitude e capilaridade das políticas públicas de formação docente, que deveriam abranger o país, ainda estão distanciadas do espaço escolar, do docente em sala de aula e do licenciando em seu processo formativo, excetuando o caso da educação para o campo.¹⁵

Os estudos recentes sobre a formação inicial discutem pouco ou superficialmente a referida legislação e apontam questões metodológicas e históricas referentes às disciplinas: Biologia (1), Geografia (2), História (1), Matemática (3), Música (1), Química (1). (Nascimento, 2019; Gomes, 2018; Lima Neto, 2018; Nunes, 2017; Torres, 2017; Almeida, 2016; Sá, 2016; Ferreira, 2015).

Dentre esses estudos, somente Sá (2016) apontou como a legislação educacional pode contribuir satisfatoriamente com propostas educativas em que licenciandos se “[...] apropriam de práticas matemáticas escolares, posicionamentos assumidos na tensão entre discursos em relação à proposta curricular do curso e aos modos de ensinar matemática na Educação do Campo.” (Sá, 2016, p. 20).

A relevância desse estudo sobre as práticas como componentes curriculares no ambiente escolar oferece para as instituições formativas (universidade) rever a efetividade de suas contribuições no processo formativo tanto para o professor formador como para o licenciando, e, extensivamente, contribuir com o aprimoramento docente para a educação escolar.

A revisão apontou escassas pesquisas sobre a formação docente inicial no âmbito da legislação vigente. Essa percepção aparece nos questionamentos que envolvem polêmicas sobre as DCNs para a formação de professores da educação básica, tendo em vista encaminhamentos que tanto parecem distanciados da realidade educacional do país, quanto recebem críticas sobre a fragilidade do conhecimento educacional apresentado nos novos arranjos.

¹⁵ O estudo de Josinalva Rodrigues Sá sobre o Curso de Licenciatura em Educação do Campo – Habilitação Matemática da UFMG, 2016.

Garcia (2018) reconhece, em sua pesquisa, professores que têm atendido às demandas atuais da sociedade em rede. Esses docentes mobilizam criatividade e inovação, aprendizagem ao longo da vida e domínio tecnológico em seu desenvolvimento profissional docente para melhorar sua prática de ensino, tendo como fator de motivação os resultados satisfatórios nas aprendizagens dos estudantes. O autor destaca o papel do professor inovador na cultura de inovação, na qual as experiências e vivências incluem *literacia* de rede, *literacia* de mídia, *literacia* digital, *literacia* técnica, formação para inovação, relações afetivas e de valores com a profissão, entre outros. O estudo também destaca que a “[...] tecnologia ainda tem um uso bastante incipiente e pouca conexão com a aplicação de metodologias.” (Garcia, 2018, p.114).

Farias (2020) defende em sua tese o compromisso do professor formador com as ciências da educação referentes as concepções do ensino e as dimensões didáticas, considerando as transformações sociais que reconfiguraram o trabalho em todas as escalas, influenciam o trabalho do docente universitário na formação dos professores nas licenciaturas. A intencionalidade do trabalho docente deve abranger “[...] a multidimensionalidade do processo ensino-aprendizagem traz em seu bojo os reclames de conhecimentos técnicos como instrumentos para a organização e dinamização do ensino” (Farias, 2020, p. 208).

Desse modo, o aporte teórico dessas ciências, contribuem efetivamente para que reflexões, análises e a produção do conhecimento ocorra por meio do diálogo crítico com as teorias existentes no processo de (re) alimentação:

[...] reflexões críticas acerca da complexidade do ensinar, englobando, portanto, a análise dos condicionantes socioculturais, políticos, econômicos, técnicos, éticos, cognitivos e humanos, que se interconectam na construção/reconstrução de saberes historicamente constituídos [...]. (Farias, 2020, p. 208).

Salces (2020) traz um completo levantamento das pesquisas sobre o professor formador de 2009 a 2019. Seu estudo descreve condições de trabalho e de desenvolvimento profissional do professor formador nas licenciaturas muito problemáticas, principalmente nas universidades privadas. Em sua revisão bibliográfica ela analisou trinta e cinco teses e dissertações, cujas temáticas foram distribuídas nas seguintes categorias: aprendizagem da docência/processos formativos; condições de trabalho docente/precarização do trabalho docente; desafios e dificuldades docentes; identidade docente/profissional; desenvolvimento

profissional; concepções e práticas pedagógicas; representações dos professores sobre docência. Importante destacar que “[...] aprendizagem da docência/processo formativos’ e ‘condições de trabalho docente/precarização do trabalho docente’ foram as que se destacaram, por estarem presentes no maior número de pesquisas, com sete estudos em cada uma.” (Salces, 2020, p. 34).

Nunes (2019) discute a formação docente a partir de pesquisa desenvolvida com estagiários das licenciaturas, que conforme as DCNs em vigor já desenvolveram os componentes das práticas curriculares, contribuindo para a compreensão desses componentes nessa formação docente inicial. Ao priorizar uma formação docente reflexiva, Shön (2000) propõe que um professor reflexivo está atento as demandas educacionais dos alunos, pois esses estudantes estão profundamente influenciados pela interatividade da sociedade atual e as metodologias ativas no trabalho docente pode contribuir para a valorização do protagonismo dos estudantes. Assim, o estudo apresenta análises sobre atuação profissional nos ambientes de ensino, nas quais as bases reflexivas da formação docente ainda estão mais no plano das ideias e nas práticas docentes predominam as metodologias tradicionais.

Soares (2019) contribuiu com este estudo ao permitir a compreensão da atuação de professores na docência das licenciaturas em instituições de ensino superior da região Norte do Brasil por suas narrativas.

Nesse contexto, urge focar que a pesquisa narrativa traz um conhecimento profissional docente por duas vias importantes: a produção de conhecimento de dentro da profissão, apreendidas no compartilhamento das experiências pedagógicas narradas pelo professor ao socializar como seus aportes teóricos fundamentam sua prática docente em seu cotidiano, e igualmente importante é aprender com a história de vida do professor formador.

As questões da pesquisa elucidaram elementos das trajetórias formativas de professores formadores ao indicar compromissos pessoais como profissional inconcluso (Freire,1996), o necessário rigor científico com fundamentos sobre como “[...] ensinar e aprender são constituídos por meio do exercício crítico da prática pedagógica, da experiência em sala de aula, de sentidos e significados atribuídos ao fazer docente ao longo da trajetória de vida [...]” (Soares, 2019, p. 329).

Desse modo, ainda são poucas as teses e dissertações sobre a formação do professor formador, sendo mais escassas sobre professores formadores na docência dos componentes das práticas curriculares. As quatrocentas horas destinadas para

as práticas curriculares são estratégicas na formação profissional do futuro professor, preparando-o para chegar na escola crendo que “[...] a educação de qualidade constitui um bem inestimável das sociedades, cada vez mais indicador do acesso ou da exclusão numa sociedade dita da informação e do conhecimento [...]” como afirma Roldão (2017, p. 201).

Os referidos estudos testificam a complexidade das questões educacionais referentes à formação do professor, que entre outros, também se projetam nas salas de aulas, no cotidiano dos professores da Educação Básica. A sociedade demanda de suas instituições ajustes e/ou intervenções, porém, a realidade tem mostrado que, entre as diversas instituições sociais, foram as escolas que absorveram papéis de outros segmentos sociais, comprometendo o trabalho escolar.

Nóvoa (2009) contribui ao explicar como nas últimas décadas foram surgindo diferenças na educação escolar e na formação dos professores. Nos países com problemas de desenvolvimento socioeducacional, entre eles o Brasil, foram transferidas para as instituições escolares responsabilidades de outros seguimentos e sem a infraestrutura para atendimento dessa demanda. Esse contexto foi agravado pela falta dos investimentos necessários para que a educação escolar acompanhasse os avanços da informação, comunicação, entre outros, caracterizando um transbordamento de problemas sociais.

Na próxima seção, desta pesquisa, evidencio elementos históricos da formação de professores para a educação escolar, segmento para o qual se dirige os participantes da pesquisa. A educação escolar aqui concebida “[...] tem duas grandes finalidades: por um lado, a transmissão e apropriação dos conhecimentos e da cultura; por outro lado, a compreensão da arte, do encontro, da comunicação e da vida em conjunto [...]” (Nóvoa, 2009, p. 62). Assim, considerando essa referida educação escolar busco compreender como tem sido construída a formação docente nesse contexto de transformações sociais.

2.2 Destaques históricos da formação de professores para Educação Básica

Para compreender o processo de formação de professores para a Educação Básica tomei duas vias: a educação formal e a formação docente institucional. Cabe apontar que o interesse do estudo é a educação para a escola e a formação de profissionais para a educação escolar.

A escola é uma instituição que historicamente tem contribuído para o desenvolvimento pleno da humanidade. Isso acontece porque a “[...] educação é um processo pessoal de apropriação do conhecimento, através do qual nos tornamos mais preparados e capazes [...]” (Nóvoa, 2022, p.19). Assim a educação dá um sentido maior para cada um dos envolvidos, estudante, docente, demais educadores. Nóvoa (2002, p.15) esclarece essa diferenciação apontando que:

[...] primeiro, porque as aprendizagens são decisivas, mas a educação não se reduz apenas às aprendizagens, e não se podem ignorar as dimensões de socialização e de convivialidade; depois, porque as questões da personalização são de grande importância, e respondem a um propósito antigo de assegurar a diferenciação pedagógica, mas a escola não se esgota no plano individual e constitui uma instituição central para a vida social; finalmente, porque a escola não pode ser vista apenas como um bem privado, arrastando uma lógica consumista, e tem de ser pensada também como um bem público e um bem comum.

A educação é inerente aos seres humanos, logo, sem origem em nenhum grupo específico, sendo extraordinária e produtiva em cada povo conforme seus desafios de sobrevivência. Para Gauthier e Tardif (2014, p.16), “[...] a origem da educação é, pois, contemporânea ao aparecimento da vida em grupo, da linguagem, do trabalho, da arte, em suma do nascimento do ser social, da humanidade.” Essa educação foi sendo socializada nos processos educativos cotidianos e expandidos nas trocas sociais espontâneas ou intencionais, por meios naturais ou tecnológicos, conforme os aparatos de comunicação disponíveis.

Apreendo, desse contexto, que a educação ser essencial para que os seres humanos respondam satisfatoriamente às crises, pois a criatividade humana com responsabilidade pode produzir contribuições adequadas para as mudanças, inclusive nos desafios da contemporaneidade.

A partir das contribuições de Gauthier e Tardif (2014, p.161) é possível reconhecer “[...] que se todas as sociedades educam, nem todas ensinam, necessariamente”. Historicamente as intensas transformações sociais abriram espaços para a sociedade pensar como a humanidade pode responder adequadamente aos desafios do seu tempo. Desde a Grécia Antiga, foi defendido por Sócrates (470-399 a.C.) que o processo educativo deveria estimular o pensar, assumir e validar escolhas a partir de interações cognitivas e verbais com outros. Platão (427-347 a.C) aprofundou essa compreensão ao pensar em uma educação capaz de transformar o mundo, uma educação capaz de apontar saídas para crises culturais e

políticas.

Na História da Educação, tanto mundial como nacional, as crises socioeconômicas, culturais, deram visibilidade às fragilidades ou mesmo impotência da humanidade diante da gravidade do contexto vivido, e fizeram surgir novas ideias para confrontar suas dificuldades, superando-as. Assim, o racionalismo e o humanismo, são exemplos de narrativas dessa época firmadas como esclarecem Gauthier e Tardif (2014, p.26) “[...] na convicção de que os seres humanos, são capazes de subtrair-se à violência, aos preconceitos, as coações, e, determinar-se graças a sua própria força interior, à sua razão”.

Ainda, nos referindo à História da Educação, cabe pensar no percurso da educação e da escola nos períodos seguintes. Os gregos responderam ao choque cultural com a racionalidade, os romanos imprimiram um ordenamento jurídico que foi importante para administrar o império, porém, foi “[...] uma educação de camponeses, muito ligada à terra, à tradição e aos costumes ancestrais, à família, ao bem público, ao gosto pelo trabalho obstinado e pela frugalidade” (Gauthier; Tardif, 2014, p.51-52).

Entretanto, na Idade Média no contexto mundial do encontro das três grandes culturas da época: a grega, a romana e a judaica, “[...] sob influência do cristianismo apareceu um novo modelo de homem instruído, emergiu uma nova visão de mundo e da educação, visão que provocou a criação de uma instituição cultural nova: a escola” (Gauthier; Tardif, 2014, p.51). O autor explicita ainda mais que:

O cristianismo é, pois, influenciado pelas suas fontes judaicas, notadamente a que dá o mais alto valor às Escrituras. Alimenta-se também do pensamento grego e nas suas exigências de racionalidade [...]. Enfim, o cristianismo se difunde em pleno Império Romano. Como nos surpreendermos então que o latim, a língua do Império, se torne a língua da Igreja? [...] Mas, o que é mais importante é que, além de uma fé e de um conjunto de ritos, a Igreja transmite aos seus fiéis um sistema de ideias, um conjunto de raciocínios, um corpo de doutrinas solidamente constituído. Fornece também uma cultura, uma visão de mundo, uma maneira de apreender a realidade que se inspira nas fontes grega, romana e judaica (p. 57).

As principais características dessa escola como instituição cultural, conforme os referidos autores, eram: “[...] unidade de objetivo, direção moral definida: cristianizar; tenta-se tocar a alma: o mais profundamente possível, mestres diferentes unidos compartilhando o mesmo objetivo, concentração, em um mesmo lugar, contatos estreitos, consistentes e permanentes.” (Gauthier; Tardif, 2014, p.51). Importa ressaltar que tanto as transformações sociais do mundo na época, quanto a

riqueza cultural das sociedades envolvidas, serviram de fundamentos para o desenvolvimento dessa escola. O contexto social dessa escola é apontado por Valentin (2010, p.63) como sendo um “[...] período marcado por uma nova forma de pensar, pela ascensão da classe burguesa, pelo desenvolvimento nas relações de produção de capital e trabalho e pela formação dos Estados absolutistas.”

Desse modo, “[...] as escolas surgem como uma importante alternativa para essa realidade e, com o poder aquisitivo da nascente burguesia, era possível transferir muitas das tarefas educacionais aos professores” (VALENTIN, 2010, p.66).

Essa escola traz “[...] uma ênfase na obrigação à leitura, compreensão e a interpretação da Bíblia. Assim, era fundamental oferecer instrução às pessoas [...]” (VALENTIN, 2010, p.66). Dois aspectos importantes dessa escola e que foram extensivos ao mundo da época, e que a meu juízo precisam ser retomados com maior intencionalidade pela escola na atualidade, são: 1- “[...] o homem é posto no centro das atenções e o pensamento científico começa a questionar algumas afirmações vigentes até então, inclusive religiosas [...]”; 2- “[...] a possibilidade de discussão leva as pessoas a questionar e refletir sobre as novas possibilidades de respostas aos dramas da existência. Isso alimentará o discurso a respeito da igualdade, da liberdade e de futuras revoluções [...]” (VALENTIN, 2010, p.66).

O efeito benéfico dessa educação contribuiu em parte para mobilizações políticas e sociais profundas na época e que reverberam ainda hoje, como educação para todos, como destaca o autor:

A Paz de Augsburgo¹⁶, trata-se de uma iniciativa política com o objetivo de estabelecer padrões de convivência garantindo a dignidade humana. Direitos são reconhecidos e a possibilidade de escolha caracteriza-se como marca daquele período. A liberdade representará uma conquista capaz de mudar os rumos da história. O poder é concedido a outros principados e a relação Estado-Igreja tende a se constituir em novos contornos. **A educação para todos torna-se uma das principais bandeiras**, tanto pelos segmentos protestantes como pelos católicos (Valenti, 2010, p. 65-66, grifo nosso).

Nos séculos seguintes as demandas educacionais que delinearam o sistema escolar eram impregnadas por compreensões religiosas, políticas e econômicas, entre outras, de cada época. Explicando melhor, foram os interesses das classes

¹⁶ Conforme Valentin (2010, p.62), a Paz de Augsburgo foi um tratado, datado de 25 de setembro de 1555, feito pela Dieta do Sacro Império Romano-Germânico, visando a pacificação das lutas religiosas internas na Alemanha do século XVI.

dominantes, tais como: os conflitos religiosos; a concentração populacional nas cidades, impondo organização urbana com expansão e valorização das escolas; uma educação e formação moral das crianças visando a sociedade adulta; os principais modeladores das “[...] dimensões da prática educativa [...] em função do controle e gestão – grupo-classe, tempo, espaço, conduta e postura do aluno, conteúdos de saber, formação dos mestres – e submetidas a uma codificação estrita e detalhada [...]” (Gauthier; Tardif, 2014, p.125).

É fato também, que desde o final do século XIX, o sistema escolar foi associado ao interesse da produção econômica das sociedades. “No plano econômico, com o desenvolvimento industrial, comercial e agrícola da Europa, a sociedade precisa, para o seu funcionamento, de outros docentes além dos humanistas instruídos à maneira clássica [...]”, destacam Gauthier e Tardif (2014, p.162). Assim, identifico historicamente como a educação e a escola têm contribuído com as sociedades nas transformações sociais em cada época.

O conceito de modernização refere-se a um feixe de processos cumulativos que se reforçam mutuamente: à formação de capital e mobilização de recursos, ao desenvolvimento das forças produtivas e ao aumento da produtividade do trabalho, ao estabelecimento de poderes políticos centralizados e à formação de identidades nacionais, à expansão de direitos de participação política, de formas urbanas de vida e **de formação escolar formal**, refere-se à secularização de valores normais etc. (Habermas, 1990, p. 14, grifo nosso).

Do ponto de vista de que as crises mundiais ou locais foram impulsionadoras de grandes transformações sociais, como refletir sobre a educação escolar e a formação docente nesses três últimos anos deste século XXI? Sob o impacto de uma pandemia que abalou certezas na economia, na ciência, na tecnologia, na política, na educação etc., fomos surpreendidos pelo poder devastador de um vírus que exterminou vidas, famílias, economias, instituições, trouxe e ampliou empobrecimento individual e coletivo com fechamento temporário ou prolongado da oferta desigual de educação escolar, entre outros problemas sociais.

Não conceber essa pandemia como inexorável (Freire,1996), permitiu o reconhecimento de necessidades do processo educativo que tinham sido ignoradas ou desconhecidas nos últimos séculos, consolidou a profissão docente no processo educativo formal da sociedade e revelou necessidades formativas do profissional da Educação Básica para atender às novas demandas contínuas e diversificadas.

É possível que a crise mundial de pós-pandemia, as novas conjunturas

socioeconômicas oriundas desses abalos estruturais, tais como, maior empobrecimento social, abram espaços para processos formativos docentes mais satisfatórios.

Uma formação adequada de professores para crianças, adolescentes, jovens e adultos resulta de um processo científico, complexo e dinâmico. No Brasil, esse processo de formação docente, assumiu maior relevância com a demanda imposta pela Constituição Federal de 1988, que determinou educação básica a todos¹⁷ como bem social, à frente dos demais direitos.

É fato, que essa educação é o mecanismo social mais acessível para o desenvolvimento pessoal e coletivo nas sociedades. Portanto, é inadiável valorizar a formação docente que respeita a dignidade humana e que contribui intencionalmente com o potencial humano de produzir ideias criadoras e fazer escolhas que podem reverberar em bem comum.

Formar professores para esse padrão de educação, não parece ter sido o fundamento do contexto histórico de formação docente do país. O recorte que trará os elementos para apreensão desse processo formativo “[...] coincide com a etapa histórica em que as relações sociais passam a prevalecer sobre as relações naturais estabelecendo-se o primado do mundo da cultura [...]”, conforme Saviani (2020, p.15). O marco inicial do processo formativo docente é no Século XIX, com a Constituição de 1824. Assim, no Brasil, o contexto que tornou obrigatória a educação primária e impôs a necessidade de formação de professores para atender essa instrução escolar.

O desenvolvimento histórico do processo educativo para formação docente, teve como indutor a necessidade de formar professores para os vários segmentos sociais, até o ensino superior, conforme sintetiza o Quadro 2, em um contexto intrinsecamente ligado aos movimentos políticos nacionais e internacionais, imbricado às demandas de organização de interesses religiosos, administrativos, mercantilistas, capitalistas, priorizadas pelas demandas econômicas. Portanto, esse processo esteve suscetível ao atendimento de outras prioridades, e não, ao elevado padrão de qualidade da educação nos vários níveis.

Quadro 2 - Formação Histórica dos Professores no Brasil

¹⁷ No Art. 205, a Constituição Federal do Brasil, pontua que: A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Períodos	Principais eventos
1827-1890	Lei das Escolas de Primeiras Letras
1890-1932	Escolas Normais, anexo escola-modelo
1932- 1939	Institutos de Educação
1939-1971	Curso de Pedagogia e Licenciatura Escolas Normais
1971-1996	Habilitação específica de magistério
1996-2006	Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores e o novo perfil do Curso de Pedagogia

Fonte: Saviani (2009, p.143-144), adaptado pela autora.

Outro aspecto interessante desse processo histórico foi a permanência prolongada por séculos de uma formação docente marcada por dupla finalidade. As ênfases que foram dadas à formação de professores, ajustam-se em dois modelos, conforme Saviani (2009, p.148-149): o modelo de “[...] conteúdos culturais-cognitivos”, que equivale à formação geral e ao ensino de uma área específica do conhecimento e o modelo “pedagógico-didático”, que além de ampliar o modelo anterior, aprofundava a formação pedagógica do professor. É fato que esses modelos trouxeram suas contribuições educacionais, mas, considerando a complexidade educacional das últimas décadas, vale o convite de Nóvoa (2009, p.79) para avançar reflexivamente sobre a atual formação docente para a escola.

Em meados do século XIX, há cerca de 150 anos, consolidou-se e difundiu-se em todo o mundo um modelo de escola que, apesar de muitas críticas, resistiu bem até aos nossos dias. Todos conhecem as características deste modelo escolar. A sua força é tal que já nem sequer conseguimos imaginar outras formas de educar. Mas, neste início do século XXI, a escola revela-se incapaz de responder aos desafios da contemporaneidade. O modelo escolar está em desagregação. Não se trata de uma crise, como muitas que se verificaram nas últimas décadas. Trata-se do fim da escola, tal como a conhecemos.

Outrossim, há reflexões importantes sobre o histórico da formação docente em nosso país nos estudos de Coimbra (2007; 2019; 2020), a partir de “[...] pesquisa documental dos marcos regulatórios (legislações) relativos à formação de professores/as no Brasil, além de uma consistente revisão bibliográfica sobre a temática [...]” (Coimbra, 2020, p.2).

A autora descortinou historicamente momentos e contextos legislativos,

acadêmicos, entidades, fóruns, associações profissionais, com destaque para a “[...] conquista histórica da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope) em reconhecer as bases para a formação de professores/as no Brasil, desde a década de 1990, como se lê na Resolução CNE/CP Nº 2/2015” (Coimbra, 2020, p.3).

[...] os princípios que norteiam a base comum nacional para a formação inicial e continuada, tais como: a) sólida formação teórica e interdisciplinar; b) unidade teoria-prática; c) trabalho coletivo e interdisciplinar; d) compromisso social e valorização do profissional da educação; e) gestão democrática; f) avaliação e regulação dos cursos de formação (Brasil, 2015, p. 8).

De fato, a partir das legislações educacionais, a referida autora discute amplamente os três modelos formativos para professores da Educação Básica no Brasil: o modelo conteudista, o modelo de transição, o modelo de resistência. Interessante destacar a potência desses modelos para reportar contextos históricos; interesses dominantes; dificuldades de avaliação dos processos educativos em cada modelo e sua conseqüente finalização ou sobreposição, em suas contribuições as práticas e os estágios curriculares são consolidados na formação pedagógica do licenciando, discutindo a complexidade da formação docente. Assim, nas palavras da autora:

A formação de professores/as no Brasil, em uma perspectiva histórica, passa por três momentos que consideramos três modelos formativos, nessa concepção já anunciada. O primeiro momento compreende a ideia brzezinskiana¹⁸ do esquema 3+1, e que denominamos de *modelo conteudista (1939-...)*; o segundo momento, que consideramos um *modelo em transição (2002-...)*, ao assumir a prática como eixo da formação, e o terceiro e atual momento, que denominamos de *modelo de resistência (2015-...)*, em que o termo formação amplia-se, tendo um mesmo princípio de formação inicial e continuada. A duração de cada modelo não é determinada, pois sabemos que a história da educação, as teorias e concepções educacionais não são lineares e estáticas, são processos e, portanto, encontramos os três modelos em nossa prática educativa. (Coimbra, 2020, p. 5).

As reflexões históricas sobre a formação docente trazem para o debate: a atualidade das temáticas formativas relacionadas às aprendizagens dos estudantes; as bases teóricas da concepção e dos percursos de formação do professor; as

¹⁸ Conforme Coimbra (2020, p.7), durante muitas décadas, perdurou no Brasil uma concepção de formação de professor e professora que Brzezinski (1996) denominou de esquema 3+1, ou seja, três anos de formação voltados para o bacharelado, para o conhecimento específico e, no último ano, a formação pedagógica para a docência.

condições e precarização do trabalho docente e suas implicações sociais, entre outras questões.

Como visto, nas quatro últimas décadas essa qualidade docente assumiu a pauta nos debates nacionais e internacionais sobre os processos formativos dos professores, pois a eles têm sido relacionados os resultados escolares. Ainda que compreendamos que a formação docente não é a responsável pelos problemas educacionais, entendemos que os professores são parte importante no processo de aprendizagens dos estudantes e nas intervenções voltadas para o sucesso escolar que garante conhecimento, valores e atitudes para o bem comum.

Como visto historicamente, os sistemas formativos são desafiados a responder teoricamente às intensas mudanças sociais:

No que concerne à formação de professores, é necessária uma verdadeira revolução nas estruturas institucionais formativas e nos currículos da formação. As emendas já são muitas. A fragmentação formativa é clara. É preciso integrar essa formação em currículos articulados e voltados a esse objetivo precípua. A formação de professores não pode ser pensada a partir das ciências e seus diversos campos disciplinares, como adendo destas áreas, mas a partir da função social própria à escolarização - ensinar às novas gerações o conhecimento acumulado e consolidar valores e práticas coerentes com nossa vida civil. (Gatti, 2010, p. 1374).

Desse contexto histórico importa, também, ressaltar a complexidade dos problemas da educação escolar. Situar que a formação docente tem parte nessa problemática, é reconhecer sua responsabilidade na educação escolar e na demanda de professores qualificados para atendê-la. Há reconhecimento da responsabilidade formativa docente tanto nos casos exitosos de educação de qualidade, que ocorrem em algumas localidades, quanto nos processos educativos desiguais, seletivos, com pouca ou escassa qualidade que, no geral, são predominantes no Brasil.

Arroyo (2013, p.26) explicita que o processo de formação docente é partilhado “[...] em processos de formação na totalidade de potencialidades humanas e em formas de viver tão precarizadas, assumir essa complexa tarefa [...] é realização profissional e humana a que todo docente tem como ser humano pleno que é [...]”.

Essa *formação na totalidade de potencialidades humanas* é o fundamento da formação docente que produz o amálgama com a educação escolar. O conteúdo dessa educação, nas palavras de Saviani (2020, p. 8) “[...] é a escola em pleno funcionamento”, expresso pedagogicamente no currículo, visto no cotidiano escolar

“[...] mobilizando todos os seus recursos materiais e humanos, na direção do objetivo que é a razão de ser de sua existência: a educação de jovens e crianças [...]”. Entretanto, a capilaridade dos diversos arranjos, principalmente os econômicos, têm colocado em segundo plano essa formação humana com e para o desenvolvimento sociedade pela educação, é nesse tensionamento que o docente fará as escolhas decisivas para a educação escolar, como sujeito de reconhecimento de responsabilidade pelas ações educativas pessoais, individuais (para seus alunos) e coletivas (com seus pares e comunidade) que lhe compete (Ricoeur, 2006).

Essa responsabilidade docente inclui uma ampla visão das demandas educacionais, sendo importante nesse contexto nas palavras de Imbernón (2009, p.24):

[...] desenvolver (e reivindicar) em e com o professorado novas competências profissionais, no âmbito do conhecimento pedagógico, científico e cultural revisto numa nova escolarização democrática da sociedade, para poder transmitir aos futuros cidadãos e cidadãs certos valores e modos de comportamento democrático, igualitário, respeitoso da diversidade cultural e social do meio ambiente etc. Assumir essas novas competências comporta uma nova forma de exercer a profissão e de formar o professorado nessa complexa sociedade do futuro, complexidade esta que se verá incrementada pela mudança radical e vertiginosa das estruturas científicas, sociais e educativas que são as funções de caráter institucional do Sistema Educativo.

O cenário descrito por essa educação é de desigualdade, sua finalidade é oferecer produtividade, sendo dirigida para os espaços humanos precarizados por baixos indicadores socioeducacionais, entre outros. Sobre esse aspecto, a formação docente deve assumir a resistência pelo ideal de “[...] educação como processo de formação de competência humana na história [...]”, visando fundamentar que “[...] o ser humano pode alcançar a necessária consciência crítica para compreender sua situação histórica, e a partir daí, elaborar o confronto dialético com os obstáculos, em especial com a exclusão”, desafia Demo (1996, p. 271).

Em nosso país, Candau (2020, p.29) faz menção “[...] das relações dos processos educacionais e o contexto político-social em que se inserem [...]”, notadamente de “[...] diferentes movimentos sociais que vêm se organizando em torno de questões identitárias [...]”, como indutoras das políticas públicas destinadas a promover escola pública de qualidade.

Desse modo, a formação docente assumiu sua relevância pelo desafio da educação de todos ‘os excluídos’, que foram espoliados pela desigualdade histórica e

estrutural do país, bem como prover a inclusão dos estudantes na sociedade da informação e do conhecimento, resultante dos “[...] processos de transformação social sintetizados no tipo ideal de sociedade em rede que ultrapassam a esfera das relações sociais e técnicas de produção: afetam a cultura e o poder de forma profunda [...]”, destaca Castells (2006, p. 572).

A abordagem curricular de formação docente precisa ocupar seu lugar social na universidade e na escola, como instituições formadoras por excelência. Essa docência que deve ser intencionalmente construída e compartilhada em plena interação também com os discentes, tem sido observada como potente em criar um ambiente de desenvolvimento pessoal e social. Bragança (2011, p.158) contribui ao destacar que a educação se coloca “[...] como prática social, tanto em sua vertente institucionalizada como em sua vertente informal. Já a formação é um processo interior; ela liga-se à experiência pessoal do sujeito que se permite transformar pelo conhecimento.” Assim, os currículos formativos devem ativar o compromisso pessoal e coletivo visando atender as demandas educacionais nesse atual contexto de crise considerando que:

Enquanto o Estado proclama a universalização do ensino fundamental como superação das desigualdades, sua titulação apenas permite o acesso a empregos desqualificados, elementares, de sobrevivência, reproduzindo e aprofundando as desigualdades, quebrando o vínculo prometido entre escolarização, emprego e igualdade. O trabalho perde a capacidade de mediar a relação entre educação, superação e diminuição das desigualdades e passa a mediar a produção-reprodução e aprofundamento das desigualdades. Escolarizados, mas sem emprego ou em trabalhos precarizados, logo, em formas de viver precarizadas, vulneráveis, instáveis. As desigualdades aprofundadas são polarizadas quando a universalização da escolarização prometia aproximá-las. Esta é uma realidade que nos obriga a repensar relações lineares, mecânicas, entre escolarização, trabalho e igualdades. Obriga-nos a repensar as análises de políticas educacionais. (Arroyo, 2010, p.1399).

Nesse processo educativo, tanto educadores como educandos têm necessidades convergentes. Desde a Didática Magna, Jan Amos Comenius apontou as necessidades de aprendizagem nas diversas áreas do conhecimento, e em nossos tempos de revolução técnica, científica e informacional, as necessidades de processo educativo para desenvolvimento pleno são mais complexas. Já os educadores necessitam intervir e agir no sentido da necessidade que outros têm dessa educação, eles se movem vendo e criando possibilidade de ensino e potentes para gerar

aprendizagens para ambos. Aprender essa docência implica em reconhecer, também “[...] inspirados em António Nóvoa, que é impossível separarmos a vida de um educador de sua prática educativa [...]”, como afirma Aguiar (2012, p. 31). Esta marca de humanidade fundamenta a vida e o legado desses professores.

Por fim, esse contexto histórico de formação docente desvela como a presença de educadores contribui para reposicionar o ser humano em sua condição pensar e agir individual e coletivamente na superação das crises cotidianas, visando o bem comum. “Sou esse ser que pode avaliar suas ações e, estimando bons os objetivos de algumas delas, é capaz de avaliar-se, estimar-se bom. Mas a tônica principal deve ser posta no verbo, no poder-fazer, ao qual corresponde no plano ético o poder – julgar”, explica Ricoeur (2014, p.198).

A falta de educação básica de excelente qualidade exclui os seres humanos, impedindo-os de uma leitura crítica e proativa de sua realidade cada dia mais complexa, pois, “[...] o mundo que habitamos não é mais apenas aquele físico e visível, mas um conjunto complexo e inseparável de mundos e combinações informativas e materiais ao mesmo tempo. Um infomundo. Uma rede de redes [...]”, como alerta Di Felice (2021, p.23). Portanto, a educação deve contribuir com a valorização de seres humanos críticos, responsáveis em suas escolhas e criativos na superação das crises, fortalecidos na condição humana de ser ágil e assertivo ao discernir situações de risco pessoal e coletivo, tendo por certo a necessidade de inclusão de todos em concordância com Nóvoa (2022, p.36):

Hoje, não é possível pensar a educação e os professores sem uma referência às tecnologias e à “virtualidade”. Vivemos conexões sem limites, num mundo marcado por fraturas e divisões digitais. É preciso enfrentar com lucidez, e coragem, estas tensões: entre um empobrecimento da diversidade e a valorização de diferentes culturas e modos de viver; entre uma diminuição da privacidade e liberdade e a afirmação de novas formas de democracia e participação; entre a redução do conhecimento ao digital e a importância de todo o conhecimento, humano e social.

2.2 A educação escolar como fundamento na formação dos professores formadores de professores da Educação Básica: contribuições das práticas curriculares conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais

A educação escolar centraliza atualmente o que a sociedade convencionou como educação (Saviani, 2020). Os processos educativos estão (como sempre

estiveram) nos relacionamentos humanos de sobrevivência, de apropriação, de organização e das transformações que a sociedade empreendeu ao longo da história para se adaptar à natureza ou criar mecanismos para subjugar a natureza às suas necessidades, seus interesses ou ideologias, por vezes desastrosas e geradoras de situações caóticas. A diversidade dos arranjos econômicos passou a exigir conhecimentos e saberes que foram deixados ao encargo da escola, devido ao “[...] predomínio da cidade e da indústria sobre o campo e a agricultura [...]”, destaca Saviani (2020, p.12). Assim, é a educação escolar que assume o padrão educacional dos demais processos educativos, por seu currículo, suas finalidades e resultados sociais. Segundo o autor:

Pode-se dizer, à guisa de síntese, que, ao deslocamento do eixo do processo produtivo do campo para a cidade, da agricultura para a indústria e ao deslocamento do eixo do processo cultural do saber espontâneo, assistemático para o saber metódico, sistemático, científico, correspondeu o deslocamento do eixo do processo educativo de formas difusas, identificadas com o próprio processo de produção da existência, para formas específicas e institucionalizadas, identificadas com a escola. E as necessidades postas por essa nova forma de organização da sociedade conduziram a uma nova forma de estruturação do currículo. Assim, são as necessidades sociais que determinam o conteúdo, isto é, o currículo da educação escolar em todos os seus níveis e modalidades. (Saviani, 2020, p.13).

Esse currículo escolar é efetivado por meio dos educadores, dentre os quais os(as) profissionais do ensino têm ações específicas para sua concretização. A qualidade do ensino como profissão também requer a escola como *lócus de aprendizagem*, tanto na formação inicial quanto na formação continuada.

Na formação inicial, a qualificação para ser professor(a) é concebida formalmente nas instituições designadas, nelas devem ser valorizadas as experiências vividas na escola e para a escola, visando uma certificação de habilidades para a docência. Igualmente importante, é a escola na formação continuada, mais bem definida por desenvolvimento profissional docente (Nóvoa, 2008; Imberon, 2009; Marcelo, 2009), pois a escola é “[...] lugar decisivo da aprendizagem profissional dos professores[...]”, nela eles mobilizam toda a sua formação para responder aos desafios da docência (Canário, 1998, p.14).

É a efetivação desse processo formativo de licenciandos dentro da escola, que as práticas curriculares e os estágios supervisionados devem aprofundar, com planejamento colaborativo entre as instituições e avaliação de qualidade na

aprendizagem docente nesses espaços. As práticas curriculares como etapa de conhecimento, investigação e intervenção crítico-reflexiva, e, os estágios como exercício supervisionado da docência, podem cumprir satisfatoriamente a formação inicial docente, quando há criteriosa parceria institucional entre a universidade e a escola.

Portanto, é essencial nas etapas iniciais das licenciaturas que essas interações da universidade com a educação escolar, sejam orientadas por um professor experiente considerando que:

O trabalho do professor formador é significativo e, ao mesmo tempo, de suma importância para a constituição da profissionalidade dos futuros professores. Ao exercer sua atividade profissional, o formador implica diretamente na formação e concepção pedagógica do futuro professor, pois não só os conteúdos, mas as formas de trabalhá-los e os valores a eles associados atuam como um referencial na aprendizagem da docência, no desenvolvimento de sua prática na sala de aula e na constituição da profissionalidade. (De Souza Hobold; Schüler Menslin, 2012, p. 787).

Na universidade, a formação em áreas específicas do conhecimento é realizada nos Cursos de Licenciaturas, e os estudantes desses cursos têm seu primeiro contato com a escola, conforme as DCNs, nos componentes curriculares chamados Práticas Curriculares nas dimensões Político-Social, Educacional e Escolar, como são designadas na universidade onde a pesquisa foi realizada. Esses componentes curriculares são destinados à imersão na prática docente, sendo estratégicos para conhecimento do ambiente escolar, reflexão teórico-metodológica sobre as interações sociais do ensinar e aprender na participação de todos envolvidos, desde o educador e educando, escola, família e demais instituições educativas.

É um processo formativo que se desenvolve quando a “[...] relação cognitiva com o trabalho é acompanhada de uma relação social: os professores não usam o ‘saber em si’, mas sim saberes produzidos [...] por meio desse ou daquele mecanismo social (formação, currículos, instrumentos de trabalho, etc.)” (Tardif, 2014, p. 19).

Na realidade, no âmbito dos ofícios e profissões, não creio que se possa falar do saber sem relacioná-lo com os condicionantes e como contexto do trabalho: o saber é sempre o saber de alguém que trabalha alguma coisa no intuito de realizar um objetivo qualquer. Além disso, o saber não é algo que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola etc. (Tardif, 2014, p.11).

Há vinte anos, a Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002, instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena (DCNF2002), conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Pautados nos artigos 13 e 61 da LDBEN de 1996, que tratam da formação dos profissionais da educação e como atender os níveis e modalidades do ensino no Brasil. Essas DCNs apontaram ordenamentos que já deveriam estar consolidados em nosso sistema formativo. Esse marco regulatório para a formação de professores determinou domínios epistemológicos, éticos e sociais para o conhecimento da prática docente, indicou as responsabilidades profissionais do professor com as aprendizagens dos estudantes, o direito de aprender e de sucesso escolar.

É consenso entre os estudiosos da formação docente inicial que as quatrocentas horas de práticas curriculares inseridas nas licenciaturas foi uma inovação educacional trazida por essas DCNs. Ela trouxe a prática pedagógica para os períodos iniciais da graduação e oferece ao licenciando uma articulação interdisciplinar da teoria e prática permeando toda a formação.

A ampliação da carga horária total do Curso, de 2800 horas para 3200 horas, coloca a formação de professores/as como um curso próximo de outras carreiras no Brasil. Assim, enfatiza a necessidade de formação para o/a professor/a, além de entender o tempo como algo materializador de determinados princípios formativos. Quando se deu, em 2002, a integralidade ao Curso de Licenciatura, identificou-se a necessidade de mais tempo para esta formação integral. Por isso, a ampliação configura-se como uma **conquista do espaço de profissionalização da docência no Brasil. Entendida como profissão, requer uma formação inicial condizente** (Coimbra, 2020,p. 12, grifo nosso)

Treze anos após as primeiras DCNs, o processo de formação docente recebe a Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015 que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada (DCNF2015).

Há consenso entre os estudiosos dos avanços trazidos por este documento para os processos educativos. Interessa destacar no âmbito do estudo, a melhor sistematização que as práticas curriculares receberam e as possibilidades integradoras da formação inicial com a continuada.

Em menos de cinco anos, foi lançada a última Resolução CNE/CP nº 2, de 20

de dezembro de 2019, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica (DCNF2019) e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).

A DCNF2019 revogou as demais diretrizes e em articulação com Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica (BNCC) explicita competências gerais docentes e competências específicas que se complementam da ação docente. Envolve em fortes polêmicas devido ao pouco debate com a sociedade e entidades acadêmicas, este documento é alvo de críticas e resistências quanto aos interesses, indicativos e ordenamentos que essas DCNs orientam.

Estes documentos legais trazem princípios, fundamentos e procedimentos para a organização institucional e curricular dos cursos para a formação docente em todas as Instituições de Ensino Superior (IES). Suas proposições normativas são imprescindíveis nos processos de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos superiores de licenciatura, bem como no processo avaliativo do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes).

A abordagem avaliativa é formada por três componentes principais: a avaliação das instituições, dos cursos quanto ao atendimento às DCNs vigentes e do desempenho dos estudantes considerando o Projeto Pedagógico do Curso que deve ser instruído conforme essa legislação.

Esses marcos regulatórios para a formação de professores da Educação Básica têm trazido aspectos controversos, que implicam em debates a serem considerados nesses últimos vinte anos, dentre os quais destaco alguns que interessam ao estudo. A primeira DCNF2002 apresentou dificuldades comunicativas, pois o documento oficial comportava várias interpretações ou apresentava lacunas a serem esclarecidas. Era necessário estabelecer “[...] que a prática passa a se distinguir do estágio, ganhando espaço próprio como componente curricular, estabelecendo eixo de integração entre a dimensão teórica do curso e a atividade profissional a ser desenvolvida no estágio.” (Real, 2012, p.56). Nesse contexto, o Parecer n. 28/2001 trouxe esclarecimentos importantes tais como:

Definir prática e estágio como componentes curriculares distintos, e inclusive não empregando mais o termo “prática de ensino” de forma restrita, e sim utilizando a expressão “prática como componente curricular”, conforme conceituação a seguir expressa: **A prática como componente curricular [...] deve ser planejada quando da elaboração do projeto pedagógico e seu**

acontecer deve se dar desde o início da duração do processo formativo e se estender ao longo de todo o seu processo. Em articulação intrínseca com o estágio supervisionado e com as atividades de trabalho acadêmico, **ela concorre conjuntamente para a formação da identidade do professor como educador.** Esta **correlação teoria e prática é um movimento contínuo** entre saber e fazer na busca de significados na gestão, administração e resolução **de situações próprias do ambiente da educação escolar** (Conselho Nacional de Educação, 2001b, p. 11, grifo nosso)

Entretanto, as duas últimas DCNF2015 e a DCNF2019 estão no centro de debates educacionais sobre a formação para o professor da Educação Básica. A DCNF2015 foi construída, discutida e implementada envolvendo a sociedade civil organizada, órgãos governamentais, instituições de ensino superior, associações acadêmicas e de profissionais, fóruns etc. em um processo democrático que gerou a “Resolução CNE/CP N° 2/2015, que por sua parte, introduziu novos elementos fundamentais à formação docente, porque incorporou, ao texto legal, questões básicas da sociedade contemporânea [...]” (Farias; Batista Neto, 2022, p. 939).

Cinco anos após foi aprovada a DCNF2019 “[...] por um CNE cujos conselheiros haviam sido recém-nomeados pela gestão pós 2016, uma nova Resolução que regulamenta diretrizes nacionais de cursos de Licenciatura [...] [e trazem] abismos interpuseram-se entre a DCNF2015 e a DCNF2019.” (Farias; Batista Neto, 2022, p. 941).

Assim, sem ampla discussão como houve com a DCNF2015 e no contexto de mudanças políticas, no tensionamento das discussões sobre outros documentos educacionais vinculados ao Plano Nacional de Educação, BNCC, BNC-Formação, entre outros, a DCNF2019 nas palavras dos autores

Traz considerações iniciais indicando que o texto está baseado, fortemente, na LDB – Lei N° 9.394/1996 – e na BNCC da Educação Básica. Isso nos mostra que a base epistêmica do documento negligencia e até silencia, senão desconhece completamente, questões postas pelas Resoluções anteriores. Desloca-se, ainda, o eixo da formação para a construção de competências como princípios, concebidas e atreladas por uma relação de correspondência entre competências gerais estabelecidas pela BNCC e competências gerais docentes (Farias; Batista Neto, 2020, p. 941)

A pesquisa apontou que essas questões comunicativas e polêmicas sobre DCN(s) têm contribuído para desconhecimento da legislação vigente para a formação do professor da educação escolar, isso será visto adiante no texto. Esse

desconhecimento e a fraca participação docente nas questões centrais da formação docente, pode indicar as causas da lenta valorização processos formativos de professores compromissados com a educação escolar de qualidade. A permanência desse cenário pode explicar uma educação escolar que entrega cumulativamente resultados de aprendizagem questionáveis ou de perdas, principalmente para as classes menos favorecidas economicamente.

Depois de 27 anos de inserção da “Prática como componente curricular” no marco regulatório da formação docente para a Educação Básica, pois foi “[...] constituído pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei n. 9.394/1996, e instruiu uma reforma da formação docente no Brasil [...]” (Real, 2012, p.50), por que não conseguimos avançar na formação de professores da Educação Básica? Estaria essa fragilidade formativa relacionada ao fraco aproveitamento da Prática como componente curricular?

No tocante a essa percepção, enfatizo alguns destaques do Parecer 9/2000, que apontam fragilidades no cenário educacional brasileiro e que ainda permanecem em níveis importantes. Essa realidade foi profundamente agravada pelas intensas transformações sociais das duas últimas décadas, tais como: a formação inadequada de professores no domínio e uso das novas tecnologias; currículos fragmentados e reduzidos fundamentos educacionais; poucas habilidades docentes socioemocionais que favoreçam interações inclusivas, com os mais diversos alunos e suas histórias; um ensino descomprometido com as aprendizagens adequadas a cada nível; poucas experiências colaborativas de formação continuada e de práticas investigativas para superação das situações-problemas do cotidiano escolar, entre outros.

Nesse sentido, a partir dessas atuais demandas formativas, ressalto nas DCN para a Formação do Professor da Educação Básica, as orientações referentes às práticas como componentes curriculares e reflexões sobre o seu desenvolvimento nos currículos das licenciaturas.

O espaço e tempo para as práticas curriculares foram entendidos como necessários para uma formação docente desde os períodos iniciais da graduação. Antes de 2002, seguindo o modelo conteudista e esquema 3 + 1, já abordado nesta tese, os futuros professores só chegavam no ambiente escolar no final da graduação, para desenvolvimento dos estágios curriculares supervisionados.

Dessa forma, foram corrigidas lacunas na formação do professor, tais como: o não conhecimento prévio da realidade escolar, a visão reducionista que relacionava o

professor somente ao ensino de conteúdos específicos, entre outros problemas, com implicações para qualidade das experiências pedagógicas em sala de aula durante os referidos estágios e na vida profissional.

A inserção das quatrocentas horas para formação pedagógica no ambiente escolar ou educativo foi considerada uma inovação na DCNF 2002. A clareza textual da designação desse tempo e espaço nas DCNs 2015 e 2019, conforme descrito no Quadro 3, apontam a importância da “[...] formação pedagógica, inscrita no currículo dos cursos de Licenciatura, por exemplo, é aspecto relevante quando tratamos da identidade própria, tendo em vista que o campo da Educação é, eminentemente, o campo de exercício profissional de licenciados/as” (Farias; Batista Neto, 2022, p. 928).

Interessante destacar que essas DCNs (Quadro 3) trazem a concepção das práticas como componentes curriculares na designação de uma práxis pedagógica. É clara a intencionalidade de uma formação intrinsecamente vinculada ao saber-fazer docência no ambiente escolar, sem modelos prontos, distribuídas ao longo do curso, desde o seu início, segundo o PPC da instituição formadora.

Porém, ante ao exposto, sobressai uma ambiguidade da legislação vigente para formação do Professor de Educação Básica, que pode ser resumida na seguinte questão: Como as instituições formativas podem atender ao seu PPC, atender a DCN2019 em sua proposição de alinhamento da formação docente com a BNCC¹⁹ e ajustar-se à estruturação proposta na BNC-Formação?

Penso que o atual contexto educacional em nosso país, a partir da referida legislação, tornou-se ainda mais complexo e expõe uma disputa de interesses geradora de uma desagregação entre aqueles que deveriam considerar a centralidade da qualidade da formação docente, pois formar o(a) professor(a) “[...] é assegurar aprendizagem docente e o desenvolvimento profissional dos professores: articulação da formação inicial, indução e formação em serviço numa perspectiva ao longo da vida, [...] uma formação de professores baseada na investigação”, conforme Nóvoa, (2009, p.14). Pois, em suas palavras:

A escola parece perdida, inadaptada às circunstâncias do tempo presente, como se ainda não tivesse conseguido entrar no século XXI. É certo que há muitas promessas do passado ainda por

¹⁹ A Resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019, definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica (DCNF2019) e instituiu a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), explicitando competências gerais docentes e competências específicas a serem articuladas com as competências da Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica (BNCC).

cumprir, a começar pelo compromisso de uma escola pública de qualidade para todos. Mas a escola revela, sobretudo, uma grande incapacidade para pensar o futuro, um futuro que já faz parte da vida das nossas crianças. (Nóvoa, 2022, p.52).

Quadro 3 – Espaço e Tempo das Práticas Curriculares na Formação Docente

Indicativos	DCNF2002	DCNF2015	DCNF2019
Carga horária	400 horas	400 horas	400 horas
Disposição curricular	<p>Art. 12.</p> <p>§ 1º A prática, na matriz curricular, não poderá ficar reduzida a um espaço isolado, que a restrinja ao estágio, desarticulado do restante do curso</p> <p>§ 2º A prática deverá estar presente desde o início do curso e permear toda a formação do professor.</p> <p>§ 3º No interior das áreas ou das disciplinas [...], todas terão a sua dimensão prática.</p>	<p>Art. 13.</p> <p>I - Distribuídas ao longo do processo formativo;</p>	<p>Art. 11.</p> <p>distribuídas ao longo do curso, desde o seu início, segundo o PPC da instituição formadora.</p> <p>Art.15.</p> <p>deve estar intrinsecamente articulada, desde o primeiro ano do curso, com os estudos e com a prática previstos nos componentes curriculares</p>

Fonte: Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professor para Educação Básica (2015 - grifos nossos)

Igualmente importante nas DCNs é que essas práticas curriculares estão relacionadas ao professor formador. Profissional experiente no saber-fazer docência e que deve ser participar da formação inicial de licenciandos. Sua liderança acadêmica e profissional tem fundamentos pedagógicos, habilidades, atitudes crítico-reflexivas, entre outros.

Entretanto, a pesquisa apontou que as práticas curriculares têm priorizado a aproximação dos licenciandos com problemática social da realidade escolar. Sem perder de vista que esses componentes são para a prática pedagógica, é fato que nessa articulação da universidade com a escola, o futuro professor não pode ignorar os desafios contemporâneos do cotidiano escolar.

A complexidade do ambiente escolar traz questões sensíveis no trabalho

docente, elas trazem uma sobrecarga profissional, emocional, social, conforme as decisões docentes que eles precisam tomar cotidianamente. O transbordamento de problemas sociais no ambiente escolar, ainda mais agravados nesse contexto de pós-pandemia, o enfraquecimento ou extinção de instituições familiares, religiosas, comunitárias, entre outras, que formavam uma rede social de apoio mútuo, pode explicar a transferência de tarefas de outros segmentos sociais para o ambiente escolar (Nóvoa, 2009). Os conflitos sociais que chegam na sala de aula não podem ser ignorados na formação docente inicial.

Igualmente problemático são as fragilidades dos fundamentos didáticos-pedagógicos são recorrentes e predominantes na produção científica nos últimos dez anos. A aprendizagem docente e os processos formativos, com a precarização do trabalho docente estão no centro das tensões cotidianas dos professores formadores (Salces, 2020).

Portanto, é interessante observar que as instruções normativas constantes nas três DCNs, trazem uma dinâmica formativa com elementos essenciais para melhoria das licenciaturas. As práticas curriculares devem considerar as possibilidades formativas para a docência, aprender a ensinar no contexto multirreferencial da sala de aula.

A construção desse conhecimento profissional desde o início da graduação à luz das ciências da educação, pode contribuir com habilidades docentes na compreensão e intervenção no contexto escolar. É fato que a finalidade da escola é efetivar o processo de ensino e aprendizagem, com sensibilidade e profissionalismo nas situações-problema do cotidiano escolar, como ilustra o Quadro 4.

2.3 As práticas curriculares em treze cursos de licenciaturas do centro de educação de uma universidade pública do Nordeste

A universidade, *lócus* da pesquisa, é a segunda maior instituição pública e gratuita de Ensino Superior no Estado e tem de autonomia didático-científica, administrativa, de gestão financeira e patrimonial. É uma Instituição de Ensino Superior com quarenta e cinco anos de existência e compromissos socioeducacionais bem definidos em sua missão institucional de “[...] produzir e difundir conhecimento, orientado para cidadania e formação profissional, comprometido com o desenvolvimento sustentável” (PDI, 2023).

Tem a visão de “Ser uma Instituição socialmente reconhecida pela formação

acadêmica, produção de ciência, tecnologia e inovação, comprometida com a sustentabilidade e a internacionalização” (PDI, 2023). Sua expansão acadêmica abrange todo o estado em diversas modalidades, a saber: presencial, de ensino à distância e nos programas especiais de formação docentes, visando minimizar o impacto da falta de formação docente na Educação Básica.

Essa universidade tem entre seus objetivos, promover o ensino de graduação e pós-graduação; a extensão universitária e a pesquisa; a difusão do conhecimento; a produção do saber e de novas tecnologias; e a interação com a comunidade, com vistas ao desenvolvimento social, econômico e político do Estado. Também oferece cursos de graduação, pós-graduação, ensino à distância, programas especiais de formação docentes nas diversas áreas, a saber, Ciências Agrárias; Ciências Biológicas; Ciências da Saúde; Ciências Exatas e da Terra; Ciências Humanas e Filosofia; Ciências Sociais Aplicadas; Educação; Engenharias; Linguística, Letras e Artes; e Tecnologia. Sendo que 65% de seus cursos, são licenciaturas.

O recorte empírico da pesquisa é um Centro de Educação, que oferece treze licenciaturas na modalidade presencial, a saber: Ciências biológicas, Ciências Sociais, Língua Portuguesa e Literatura, Língua Portuguesa e Inglês, Língua Portuguesa e espanhol, História, Geografia, Matemática, Música, Física, Química, Filosofia e Pedagogia Licenciatura, das quais somente Matemática e Química não participaram da pesquisa.

Esses cursos de formação inicial de professores para Educação Básica em nível superior têm 3.255 horas de efetivo trabalho acadêmico e duração de oito semestres ou quatro anos. Seguindo a Resolução CNE/ nº 2/2015, de 1º de julho de 2015, o objeto de estudo da atuação do professor formador nas Práticas Curriculares como componentes dispõem de 405 horas (quatrocentas e cinco), distribuídas em três dimensões desenvolvidas do segundo ao quarto período e antes do Estágio Curricular Supervisionado, sendo discriminadas em: Prática na Dimensão Político-Social (135h), Prática na Dimensão Educacional (135h), Prática na Dimensão Escolar (135h), antes do Estágio Supervisionado Obrigatório (BRASIL, 2015).

Quadro 4 – Instruções Normativas sobre as Práticas curriculares

	DCNF2002	DCNF2015	DCNF2019
Dinâmica Formativa	<p>Art. 13. Em tempo e espaço curricular específico, a Coordenação da dimensão prática transcenderá o estágio e terá como finalidade promover a articulação das diferentes práticas, numa perspectiva interdisciplinar.</p> <p>§ 1º A prática será desenvolvida com ênfase nos procedimentos de observação e reflexão, visando à atuação em situações contextualizadas, com o registro dessas observações realizadas e a resolução de situações-problema.</p> <p>§2º ...poderá ser Enriquecida com tecnologias da informação, incluídos o computador e o vídeo, narrativas orais e escritas de professores, produções de alunos, situações simuladoras e estudo de casos.</p> <p>Art. 14 cada instituição formadora construa projetos inovadores e próprios,</p> <p>§1º A flexibilidade abrangerá as dimensões teóricas e práticas, de interdisciplinaridade, dos conhecimentos aos diferentes âmbitos do conhecimento e da autonomia intelectual e profissional.</p> <p>§ 2º Oferta de formação continuada com retorno planejado e sistemático dos professores às agências formadoras.</p>	<p>Art. 13. Organizados por componente curricular ou por campo de conhecimento e/ou interdisciplinar, considerando-se a complexidade e multirreferencialidade dos estudos que os englobam, bem como a formação para o exercício integrado e indissociável da docência na educação básica, incluindo o ensino e a gestão educacional, e dos processos educativos escolares e não escolares, da produção e difusão do conhecimento científico, tecnológico e educacional, estruturam-se por meio da garantia de base comum nacional das orientações curriculares</p>	<p>Art. 15.</p> <p>§ 1º O processo instaurador da prática pedagógica deve ser efetivado mediante o prévio ajuste formal entre a instituição formadora e a instituição associada ou conveniada, com preferência para as escolas e as instituições públicas.</p> <p>§ 2º A prática pedagógica deve, obrigatoriamente, ser acompanhada por docente da instituição formadora e por 1 (um) professor experiente da escola onde o estudante a realiza, com vistas à união entre a teoria e a prática e entre a instituição formadora e o campo de atuação.</p> <p>§ 3º A prática deve estar presente em todo o percurso formativo do licenciando, com a participação de toda a equipe docente da instituição formadora, devendo ser desenvolvida em uma progressão que, partindo da familiarização inicial com a atividade docente, conduza, de modo harmônico e coerente, ao estágio supervisionado, no qual a prática deverá ser engajada e incluir a mobilização, a integração e a aplicação do que foi aprendido no curso, bem como deve estar voltada para resolver os problemas e as dificuldades vivenciadas nos anos anteriores de estudo e pesquisa.</p> <p>§ 4º As práticas devem ser registradas em portfólio, que compile evidências das aprendizagens do licenciando requeridas para a docência, tais como planejamento, avaliação e conhecimento do conteúdo.</p>

Fonte: Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professor para Educação Básica (2015, grifos nossos).

O componente de prática curricular integra o PPC dessas licenciaturas e acordo com o Regimento Interno dos Cursos de Graduação deve ser desenvolvido em ambiente educativos. Desse modo, os conteúdos específicos e pedagógicos devem ser concebidos em práticas compatíveis com a futura atuação profissional do licenciando, buscando atender às demandas socioeducacionais dos processos educativos. Sua abordagem está sempre relacionada ao ensino, devendo articular-se com os demais componentes curriculares, de modo interdisciplinar e orgânico. Essa prática pedagógica é conduzida por um professor experiente e envolverá instituições educativas escolares ou não, conforme o PPC, tendo em vista uma sólida formação acadêmica que contribua para um professor reflexivo, criativo, atuante na sociedade atual.

A dinâmica formativa das práticas curriculares nesta universidade está relacionada às vivências teórico práticas com a carga horária de 405 h, que o licenciado deverá cumprir para fins de integralização curricular. A universidade tem feito os ajustes para o cumprimento das DCNs para formação do Professor de Educação Básica, pois elas fundamentam o regimento dos cursos de graduação. A universidade ganhou dois anos para fazer as adequações referentes às DCNs 2019. Portanto, as análises que serão feitas nessa pesquisa correspondem às DCNs 2015. As licenciaturas desse Centro de Educação seguem as mesmas ementas nas práticas curriculares e as orientações metodológicas devem seguir abordagens investigativas, com revisão de literatura, planejamento e execução de projetos de pesquisa sobre temáticas que permitam a compreensão e intervenção nas situações problemáticas da realidade escolar.

O que constitui as Práticas Curriculares e como desenvolvê-las nas licenciaturas se alicerçou em algumas categorias das práticas educativas: saberes e fazeres docentes precisam ser estimulados a partir da perspectiva criativo-investigativa; exercitar a transversalidade de conteúdos e metodologias de ensino; praticar a contextualização dos temas, didáticas, metodologias e recursos didáticos; tentar agir de forma interdisciplinar; exercitar a metodologia da problematização; aguçar os olhares para a prática educativa inclusiva, cidadã e ética no labor da pesquisa educacional visando uma formação docente de qualidade; proporcionar vivências formativas nas escolas (e fora dela); discutir temas educacionais regionais relevantes; vivenciar situações do campo educacional que possam ser percebidas como práticas docentes a complementar (ampliar) as ações formativas do estágio supervisionado e de outros componentes curriculares da formação professoral (Sá-Silva, 2019, p. 12).

Nesse Centro de Educação as licenciaturas iniciam as práticas com a Prática Curricular na Dimensão Político-Social desenvolvida, no segundo período dos cursos. Elas ocorrem concomitante com disciplinas pedagógicas, tais como: História da Educação, Filosofia da Educação, Sociologia da Educação, Psicologia da Educação. A perspectiva é que esses fundamentos teóricos orientem e contribuam na articulação da universidade com a escola, na concepção dos projetos educativos que serão desenvolvidos nessa dimensão, conforme o interesse da escola campo.

As atividades educativas devem ser contextualizadas e interdisciplinares, buscando nos conteúdos possibilidades para a compreensão das funções sociais e políticas da Educação, da escola como instituição social inserida em uma comunidade, a partir de projetos educacionais temáticos priorizando questões relevantes e investigando também as demais instituições que podem contribuir com o trabalho escolar.

A Prática Curricular na Dimensão Educacional desenvolvida no período seguinte é concomitante com disciplinas pedagógicas tais como: Psicologia da Educação, Didática, Política Educacional Brasileira, Avaliação Educacional e Escolar. Visa contribuir na formação dos saberes da docência, considerando as concepções sobre a significação social da profissão, a relevância da atividade docente e no espaço pedagógico do professor. Essa prática deverá permitir a organização docente voltada para sua atuação, na direção do ensino, da pesquisa e da extensão, considerando a inserção das tecnologias e o uso das metodologias ativas no trabalho docente. Nessa prática curricular devem ser considerados os professores da Educação Básica e construção da identidade do ser professor.

A Prática Curricular na Dimensão Escolar é a última prática a ser desenvolvida antes do Estágio Curricular Obrigatório. O adensamento teórico e metodológico que está acontecendo com as disciplinas pedagógicas de Currículo, de Planejamento e Organização da Ação Pedagógica, de Metodologia do Ensino do conhecimento específico da licenciatura e Tecnologias Aplicadas ao conhecimento do curso, é importante devido as atuais demandas do contexto escolar.

A proposta dessa dimensão é a mais abrangente, devendo considerar nessa aproximação a escola como espaço cultural, de inclusão, de acesso e permanência com desenvolvimento individual e social, entre outros. Nesse sentido os projetos educativos devem contemplar as temáticas sobre a igualdade de acesso e permanência na escola; a liberdade de ensinar, aprender, pesquisar, divulgar a

cultura, o pensamento, a arte e o saber; a pluralidade de ideias e de concepções pedagógicas; o respeito à liberdade e o apreço a tolerância; a valorização do profissional da educação; a gestão democrática do ensino público; a garantia de um padrão de qualidade; a valorização da experiência extraescolar; a vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais, o respeito e a valorização da diversidade étnico-racial, entre outros, constituem princípios vitais para a melhoria e democratização da gestão e do ensino.

Na próxima seção dialogo com autores cujos aportes teóricos fundamentam ações docentes necessárias nessa etapa da formação docente inicial. A docência é uma profissão humana e a construção desse conhecimento profissional requer muito mais que uma formação em área específica. Ela se aprimora nas experiências e vivências docentes, com os nossos pares, nossos alunos, a partir das decisões mais intencionais visando a qualidade do ensino e da aprendizagem que atende as necessidades formativas, inclusive as docentes.

3. FUNDAMENTOS TEÓRICOS DA FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL DO ENSINO PARA A ESCOLA, NA ESCOLA, COM A ESCOLA

À profissionalidade docente “[...] interessa sobretudo debater como se formam bons profissionais, melhores do que se tem feito até agora [...]”, esclarece Roldão (2017, p. 201), tendo em vista que a qualidade da formação tem sido temática recorrente nas últimas décadas (Nóvoa, 1995, 2009, 2015, 2019, 2022; André, 2010, 2011, 2018; Canário, 2016; Marcelo, 1999, 2009; Roldão, 2006, 2007, 2010, 2017).

Esses estudos têm trazido um importante adensamento teórico e metodológico no campo da formação docente, porém a consolidação interna e externa desses estudos ainda não é a desejável.

Nóvoa (2022) reafirma que há a necessidade de consolidar a formação e a profissão docente como ensino superior e uma qualidade de prática profissional advinda de aprender a ser professor com professores. Segundo o autor, deveríamos aprender com:

[...] outras profissões universitárias, buscando nelas uma fonte de inspiração. A referência mais óbvia é a formação médica, porque se trata, também, de **uma profissão do humano**. Não é por acaso que, historicamente, sempre houve muitas **analogias entre a formação dos médicos e dos professores**. Hoje, é no campo

da medicina que se encontra uma das reflexões mais sofisticadas sobre o sentido da formação para uma profissão. Refiro, a título de exemplo, o novo currículo da Faculdade de Medicina da Universidade de Harvard: 'Em agosto de 2015 iniciou-se um novo currículo inovador - Pathways. Esta reforma ousada do currículo de formação médica **incorpora abordagens pedagógicas que promovem aprendizagens activas e o pensamento crítico, uma experiência clínica precoce e experiências científicas de clínica avançada e de formação personalizada nas áreas básicas** e na relação com as populações, de modo a proporcionar **caminhos individualizados de formação para cada estudante**' (HSM, 2015). Não se trata de adoptar uma visão hospitalar ou de copiar os modelos médicos, mas antes de **compreender o que deve ser a matriz de uma formação profissional universitária**. (Nóvoa, 2022, p.79, grifos nossos).

Educar é o processo social mais elevado entre seres humanos. Usualmente, o processo educativo requer uma relação humana que exige atenção e ação com outro(a), em interação determinada e comprometida com o melhor desse outro. Educar exige respeito ao ser humano em sua singularidade, solidariedade para compartilhar o que o ser humano necessita e o reconhecimento da valorização da dignidade humana, como fundamento para seu desenvolvimento pleno, bem-estar do indivíduo, de seu grupo social e da humanidade. A educação é construída nos relacionamentos humanos por pessoas que assumem o papel social de ensinar como nos constituímos seres humanos, e o professor deve ocupar seu espaço entre os principais desenvolvedores dessa educação.

Essa interação social favorece o processo educativo em busca do outro, no diálogo. O mundo virtual trouxe mudanças que têm interferido em nossa comunicação, talvez por um empobrecimento em nosso falar e ouvir o outro. A escuta privilegiada, amplia a percepção das possibilidades de aprendizagem colaborativa que emana dos participantes em uma esfera comunicativa específica. É importante considerar que a:

[...] compreensão de uma fala viva, de um enunciado vivo é sempre acompanhada de uma atitude responsiva ativa (conquanto o grau dessa atividade seja muito variável); toda compreensão é prenhe de resposta e, de uma forma ou de outra, forçosamente a produz [...]. (Bakhtin, 2010, p. 290).

É fato que as mudanças sociais trouxeram desafios inimagináveis para os agentes e processos educativos. A intensa dinâmica social da sociedade da informação e comunicação, por vezes confusa e agressiva, traz disputa de espaços formativos, a exemplo dos influentes criadores de conteúdo da internet, que parecem também competir com os educadores.

Há três décadas a sociedade validava o papel social do professor, atualmente, devido à complexidade dos ambientes educativos percebe-se o silêncio ou o impedimento da participação efetiva dos educadores. Entretanto, os docentes continuam parte essencial nos relacionamentos educativos, principalmente na Educação Básica, de onde partem aqueles que comandarão o futuro da humanidade para o bem ou para o mal.

Por educação geral quero significar uma ampla educação humanística e científica. Em vez da empregabilidade, a compreensão de que nada substitui uma educação superior de base, nas grandes áreas do conhecimento. Ceder à especialização contribui, na opinião de Serres (1991)²⁰, para a formação de duas populações de imbecis: os instruídos incultos, cientistas que nada querem saber da cultura geral, humanística; e os cultos ignorantes, letrados que ignoram totalmente a matemática, a física ou a biologia (Nóvoa, 2019, p. 59).

Nesse sentido, deve ser destacada a dupla relevância educativa do trabalho do professor formador. A legislação educacional do país relaciona a qualidade da formação docente à presença de professor experiente nas disciplinas de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado.

Portanto, como já referido anteriormente, importa reconhecer a abrangência do compromisso social que define o professor formador, “[...] ao exercer sua atividade profissional, implica diretamente na formação e concepção pedagógica do futuro professor, pois não só os conteúdos, mas as formas de trabalhá-los e os valores a eles associados atuam como um referencial na aprendizagem da docência [...]”, afirmam De Souza Hobold e Schüler Menslin (2012, p. 787).

O conhecimento desse professor formador tem sido alvo de investigações nos Estados Unidos, na Europa, na América Latina (Beillerot, 1996; Zeichner, 2010; Tardif 2000, 2004, 2014; Schön, 1992) e destas pesquisas aprofundou-se um consenso entre esses estudiosos que saber e conhecer são polissêmicos, mas saber-fazer é o conhecimento do professor. Esse docente tem conhecimento pessoal e experiencial, dito de modo simples, um saber-fazer docência em seu cotidiano, que emana dos vários conhecimentos psicossociais, sociológicos, filosóficos, da disciplina que ensina, disciplinas pedagógicas, curriculares adquiridos, experienciados e atualizados em sua rotina pedagógica (Porta; Cometta, 2017).

Ainda fazendo referência ao conhecimento docente, Nóvoa (2022) reúne as

²⁰ António Nóvoa, evoca o “[...] era melhor antes” do filósofo francês, Michel Serres, em seu livro *C’était mieux avant!* Paris: Éditions Pommier, 2017.

abordagens anteriores em três tipos de conhecimento do professor que permitem uma compreensão progressiva e mais completa do conhecimento da profissão docente. Ele destaca o conhecimento específico de uma área, o conhecimento da formação didática e pedagógica que provêm de currículos específicos dessas áreas e que têm sido enfaticamente trabalhados na formação docente e o conhecimento do profissional do ensino.

Houve um tempo em que para ser professor bastava o conhecimento da área de ensino, logo ficou evidente a necessidade de formação pedagógica, e temos agora a evidência que necessitamos da “[...] capacidade de compreender a ‘essência’ do ensino, e sobre ele falar” (Nóvoa, 2022, p.84.). O autor denomina este terceiro tipo de “[...] conhecimento profissional docente, que faz parte do patrimônio da profissão e que necessita de ser devidamente reconhecido, trabalhado e transmitido de geração em geração [...]”, conclui Nóvoa (2022, p. 84), ressaltando que ter essa compreensão é se formar como professor.

3.1 Formação do professor formador na formação inicial dos licenciandos.

Sermos obrigados a ver as crianças e os adolescentes, os jovens e os adultos com que se convive nas salas de aula como humanos plenos, em processos de formação na totalidade de suas potencialidades humanas e em formas de viver tão precarizadas, assumir essa complexa tarefa como um trabalho profissional terminará por alargar o projeto de realização profissional e humana a que todo docente tem direito como ser humano pleno que é. (ARROYO, 2013, p.26).

A formação docente inicial promove bases para o trabalho do professor, entretanto, é na formação permanente que a docência é consolidada na diversidade do cotidiano escolar. A citação de Arroyo permite apontar fundamentos da formação docente, de interesse nesse estudo, que são os processos formativos humanos, no recorte do ambiente educacional específico do desenvolvimento de educadores e educandos. Dentre as grandes demandas educacionais postas à formação docente, ele alerta que devemos aprender a docência com os estudantes que estão em nossas salas de aulas.

3.2 A dimensão político social das práticas curriculares

Essa dimensão foi vislumbrada na *hermenêutica de si* de Paul Ricoeur.

Reafirmo vislumbres, pois eles sugerem possibilidades para qualificar o melhor das pessoas, com vistas às melhores interações humanas (Ricoeur 2019a; 2019b). A dimensão política e social da educação pareceu ilustrada na síntese de que a “[...] comunhão de vida entre um pequeníssimo número de pessoas cede lugar a uma distribuição de papéis numa pluralidade em escala de comunidade política histórica [...]”, esclarece Ricoeur (2019b, p. 207).

Essa comunhão de vida é característica marcante na abordagem humana e generosa dos bons professores, eles ensinam com suas vidas e palavras como bem viver relacionamentos pessoais e sociais.

Desse modo, a formação docente precisa considerar e reverter os prejuízos que a precarização dos relacionamentos humanos tem causado no cotidiano escolar, pois o processo educativo é entre pessoas que se comunicam.

O autor nos convoca a “[...] libertar o discurso do seu exílio marginal e precário” (Ricoeur, 2019a, p.13), destacando, dentre outros, “[...] que a linguagem já não aparece como uma mediação entre as mentes e as coisas [...] numa palavra, a linguagem já não é tratada como uma forma de vida” (Ricoeur, 2019a, p.18).

De fato, as peculiaridades do ambiente escolar permitem considerar como a intensa rotina docente, contínuas exigências organizacionais, transbordamento de múltiplos serviços sociais etc., parece ter deslocado a atenção docente das pessoas e isso têm fragilizado os relacionamentos humanos.

Interessante destacar que essa dialética sugere uma qualidade relacional a ser empreendida pelo professor, devido ao seu potencial ético para desenvolver a “[...] autonomia do si [que] aparecerá intimamente ligada à solicitude pelo próximo e a justiça com todos os homens [...]” (Ricoeur, 2019a, p.18), a ser aprofundada mais adiante. Esse processo de ensinar e aprender está presente na docência dos educadores que marcaram nossa vida para o bem. Essa ética sugere possibilidades de desenvolvimento pessoal e social que o ambiente escolar pode e deve oferecer.

É o professor formador, ao tomar as decisões pedagógicas necessárias, que provê uma estrutura continuamente intencional de proposições de comunicação clara entre os envolvidos, inclusive influenciando os gestores e demais agentes sociais ligados com a escola.

O autor propõe interações humanas diferenciadas na dialética do evento e da significação. Essa dialética considera que “[...] todo discurso se atualiza como um evento, é compreendido como significação [...]” (Ricoeur, 2019a, p.18). A sensação

de ser identificada como uma pessoa que é ouvida de forma privilegiada quando eu falo ou onde estou, promove uma inclusão humana capaz de amalgamar emoções, que facilitam ouvir o que está sendo dito pela pessoa, mesmo no uso precário da linguagem ou linguagem não verbal.

O autor esclarece que “o evento é alguém a falar” e “significar é o que o falante quer dizer, isto é, o que intenta dizer e o que a frase denota”. A dialética do evento traz a ênfase de que “as línguas não falam, só as pessoas” (Ricoeur, 2019a, p.25-26). Assim, ouvir as pessoas falarem sobre suas vidas ao relacionar com os conteúdos escolares e significar o que está sendo dito no cotidiano escolar é parte essencial na abordagem exitosa do docente, extensivas aos demais envolvidos. Para o autor esse é um trabalho intelectual que demonstra a primazia da humanização em nossa prática, vista no interesse por trocas humanas tão imprescindíveis na docência:

Porque o estar junto, enquanto condição existencial da possibilidade de qualquer estrutura dialógica do discurso, surge com um modo de ultrapassar ou de superar a solidão fundamental de cada ser humano. Por solidão não quero indicar o fato de, muitas vezes, nos sentirmos isolados como numa multidão, ou de vivermos e morreremos sós, mas, num sentido mais radical, de que o que é vivido por uma pessoa não se pode transferir totalmente como tal e tal experiência para mais ninguém.[...] E, no entanto, algo passa de mim para vocês, algo se transfere de uma esfera de vida para outra. Este algo não é a experiência vivida, mas a sua significação. Eis o milagre. A experiência vivida, como vivida, permanece privada, mas o seu sentido, a sua significação, torna-se pública (Ricoeur, 2019a, p.30).

O difícil diálogo com o autor foi amenizado e afavelmente acolhido a partir de categorias que são muito caras para os docentes tais como: estima de si, solicitude, amizade, mutualidade, bem-viver com e para instituições justas. Sim, elas são humanas e inerentes a pessoa do professor (Ricoeur, 2019b). Suas contribuições iluminaram capacidades humanas que parecem estar adormecidas e/ou abandonadas por substituições inferiores ou insuficientes e, que podem explicar em parte a diminuição ou ausência de habilidades prodigiosas dos educadores.

O *si-mesmo* docente *como outro* discente é saber-fazer docência, capaz de relacionamentos esperançosos que bons professores vivenciam com seus discentes quando mediados por aprendizagens continuamente grandiosas para ambos. O contrário tem sido desalentador, pois ignorar a singularidade, a beleza e a riqueza de encontros humanos têm provocado no *si-mesmo* docente *como outro* discente

des(encontros) inquietantes, confusos, frustrantes e até mesmo agressivos, que descaracterizam a função acolhedora do ambiente educativo.

O autor faz uma apresentação inicial do *si-mesmo como outro*, expondo seu interesse sobre o “[...] primado da mediação reflexiva sobre a posição imediata do sujeito, expressa esta na primeira pessoa do singular: ‘eu penso’, ‘eu sou’” (Ricoeur, 2019b, p. XI). Essa é uma interessante escolha comumente feita por educadores, ela é demonstrada em seu rotineiro desprendimento que coloca o outro, no centro de seus interesses, em alguns casos competindo até com demandas pessoais e familiares.

Ele induz o uso filosófico desse “si” a partir das particularidades de várias línguas em que é permitido opor “si” a “eu” e assume a “[...] primeira nominalização do infinitivo reflexivo: *designar-se a si mesmo* (Ricoeur, 2019b, p. XII).” O uso do *mesmo*, é dissociar dois significados importantes de identidade [...] segundo entendamos como idêntico o equivalente a *idem* ou *ipse* em latim”²¹.

Assim, identidade no sentido de *mesmo*, é para o professor a sua identidade docente, que reforçada por sua intencionalidade- decisões racionais, ressalta uma docência, conferida socialmente como professor de fato - *é professor mesmo*. “O si-mesmo como outro sugere logo de saída que a ipseidade do si-mesmo implica a alteridade num grau tão íntimo que uma não pode ser pensada sem a outra” (Ricoeur, 2019b, p. XV).

Essa é também uma realidade docente e, que foi bem expressa por Freire (1996, p. 23) ao afirmar “[...] quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado”.

Ademais, Ricoeur (2019b) propõe uma abordagem ética e moral da ipseidade, afirmando a “primazia da ética sobre a moral”. A ética produz melhores interações humanas quando comparadas às respostas humanas decorrentes das abordagens coercitivas da moral. Como referido anteriormente ele destaca os componentes dessa visada ética: “vida boa com e para outrem em instituições justas”.

O autor vai dialogar com Aristóteles sobre “viver-bem”, “vida boa” e segundo ele, “[...] a vida boa é aquilo que deve ser nomeado em primeiro lugar porque é o próprio objeto da visada ética. Seja qual for a imagem que cada um tenha de uma vida

²¹ Sibélius (2016, p. 595) esclarece que os dois sentidos de identidade são: “a identidade como permanência no tempo e a identidade como a dimensão mutável do sujeito. Desta distinção decorrerá a terceira intenção filosófica da obra que é refletir sobre “[...] a dialética entre o si e o outro que não o si” (Ricoeur, 2, 019b p. XIV), um caminho original para se pensar o sujeito e se pensar a alteridade.

plena, esse coroamento é o fim último de sua ação” (Ricoeur, 2019b, p. 187).

De seus ricos diálogos com Aristóteles, o autor extrai que a humanidade “tem buscado na *práxis* a ancoragem fundamental da visada da vida boa”, logo a ipseidade desse componente é marcante na ação humana dos profissionais. Professores experientes transcendem sabedoria internalizada quando propõem, decidem por vias convergentes de desenvolvimento pleno, desejadas, apropriadas, enunciadas pelos envolvidos no processo educativo.

Com referência ao conteúdo, a “vida boa” é, para cada um a nebulosa de ideias e sonhos de realização em relação à qual uma vida é considerada mais ou menos realizada ou não realizada. É o plano do tempo perdido e do tempo reencontrado. Nesse sentido é “aquilo em vista de que” tendem essas ações que, no entanto, dissemos terem um fim em si mesmas. Mas essa finalidade não arruína a autossuficiência das práticas, quando seu fim já estiver posto e enquanto continuar posto; essa abertura, que fratura práticas que pareceriam fechadas em si mesmas, quando somos dominados pela dúvida quanto à orientação de nossa vida, mantém uma tensão, na maioria das vezes discreta e tácita, entre o fechado e o aberto na estrutura global da *práxis*. O que aqui deve ser pensado é a ideia de uma finalidade superior que não deixasse de ser interior ao agir humano. (Ricoeur, 2019b, p. 187).

A vida boa, o bem viver é uma enunciação pessoal, social e institucional a ser feita por docentes e discentes. A grandeza de um trabalho pedagógico consolidado nessa visada ética traria para a rotina docente a eficiência do coletivo, a dialética do discurso e da significação promovendo a remoção das resistências avaliativas geradoras das perdas qualitativas, entre outros prejuízos. “Essa evidência experiencial é a nova figura assumida pela atestação, quando a certeza de ser autor de seu próprio discurso e de seus próprios atos se faz convicção de bem julgar e bem agir, numa aproximação momentânea e provisória do bem viver [...]” (Ricoeur, 2019b, p. 197).

O estudo sugere vida boa em ambiente escolar, bem viver docente e discente, pois somente os seres humanos podem decidir buscá-las em suas *práxis* existenciais. O autor ressalta que:

A principal vantagem de entrar na problemática ética pela noção de ‘vida boa’ é não fazer diretamente referência à ipseidade na forma de estima a si mesmo. E, embora a estima a si mesmo efetivamente extraia sua primeira significação do movimento reflexivo por meio do qual a avaliação de certas ações consideradas boas se transfere para o autor dessas ações, essa significação continuará abstrata enquanto lhe faltar a estrutura dialógica introduzida pela referência a outrem. Por sua vez, essa estrutura dialógica fica incompleta sem a referência a instituições

justas. Nesse sentido, a estima a si mesmo só tem sentido completo no fim do percurso demarcado pelos três componentes da visada ética (Ricoeur, 2019b, p. 187).

Assim, o autor demarca os demais componentes com o questionamento: *como e para o outro*, se integram na visada ética de: “vida boa com e para outro em instituições justas”? A solicitude é apresentada como capacidade humana que “[...] cria condições para uma continuidade de segundo grau, de tal modo que a estima de si mesmo e solicitude não possam ser vividas e pensadas uma sem a outra” (Ricoeur, 2019b, p. 197). E aqui temos a condição humana que nos atrai e realiza no outro, o dicionário Aurélio esclarece que solicitude é “demonstração de interesse, de atenção, ao cumprir da melhor forma possível um pedido ou uma solicitação; diligência”.

Falamos anteriormente que docentes e discentes têm necessidades convergentes, e a forma como o autor apresenta a solicitude pode trazer uma compreensão interessante para essa interação humana. A dialética do discurso e da ética promove uma comunicação tão humana que faz oferecer a outro o que ele necessita com cuidado, empenho e da melhor forma. A pessoa expõe sua ajuda e, a força desse mover para o outro, a grandeza dessa atração para ajudar prontamente, vai em direção ao outro para oferecer ajuda, “[...] que não é principalmente por suas realizações, mas por suas capacidades. [...] Sou esse ser que pode avaliar suas ações e, estimando bons os objetivos de algumas delas, é capaz de avaliar-se, estimar-se bom [...]” (Ricoeur, 2019b, p. 198).

Relacionamentos humanos influentes são desenvolvidos nessa mutualidade e “[...] a tônica principal deve ser posta no verbo, no poder-fazer, ao qual corresponde no plano ético o poder-julgar. A questão é então saber se a mediação do outro não é necessária no trajeto da capacidade à efetivação” (Ricoeur, 2019b, p. 198).

Esses relacionamentos *como e para o outro* são frequentes em ambientes educativos de bons professores, eles são intensos porque a entrega do melhor de si pelos envolvidos (docentes e discentes) torna as aprendizagens prazerosas e surpreendentes para todos.

[...] a ideia de que a estima de si é o momento reflexivo originário da visada da vida boa. À estima de si, a amizade acrescenta, sem nada subtrair. O que ela acrescenta é a ideia de mutualidade no intercâmbio entre humanos, cada um dos quais estima a si mesmo. O corolário da mutualidade, a saber, a igualdade, leva a amizade para o caminho da justiça, em que a comunhão de vida entre um pequeníssimo número de pessoas cede lugar a uma distribuição de papéis numa pluralidade em escala de comunidade

política histórica. (Ricoeur, 2019b, p. 207).

Ricoeur (2019) contribui para pensar a escola como ambiente das interações humanas como vimos percorrendo sugerem uma eficácia entre grupo mais restritos, a exemplo de uma sala de aula, amigos de grupos específicos, porém o autor destaca. A instituição como ponto de aplicação da justiça e da igualdade como que “[...] o bem viver não se limita às relações interpessoais, mas estende-se à vida das instituições conteúdo ético do sentido de justiça” (Ricoeur, 2019b, p. 214).

A potência de professores/estudantes, pensando juntos e colaborativamente o cotidiano escolar, o compartilhamento de aportes teóricos e experiências pedagógicas já são realidade em instituições educacionais com resultados exitosos na formação docente, que compreendem esse bem viver necessário com os demais agentes sociais e comunidade envolvida.

No meio de muitas dúvidas e hesitações, há uma certeza que nos orienta: a metamorfose da escola acontece sempre que os professores se juntam em coletivo para pensarem o trabalho, para construir práticas pedagógicas diferentes, para responderem aos desafios colocados pelo fim do modelo escolar. A formação continuada não deve dispensar nenhum contributo que venha de fora, sobretudo o apoio dos universitários e dos grupos de pesquisa, mas é no lugar da escola que ela se define, se enriquece e, assim, pode cumprir o seu papel no desenvolvimento profissional dos professores. (Nóvoa, 2022, p.68).

A ampliação dessa visada ética para a instituição considera “[...] a estrutura do viver junto de uma comunidade histórica – povo, nação, região etc. – estrutura irreduzível às relações interpessoais [...] caracteriza-se fundamentalmente por usos e costumes comuns [...]” (Ricoeur, 2019b, p. 215). Julgo, que se essa decisão ética “[...] de bem agir, numa aproximação momentânea e provisória do bem viver [...]” for vivenciada pelo professor formador com futuros professores nessa primeira aproximação com a educação escolar, entre as contribuições da universidade estará também o compartilhamento de uma educação pela ciência do bem viver, e a perplexidade que tenta capturar as interações docentes, dará lugar ao esperar docente/discente (Freire, 1996). Assim, o poder-fazer docente humano influenciará melhores interações humanas, uma inovação social quase em extinção devido ao isolamento ou distanciamento digital impulsionado pelas mídias.

Vivemos tempos de grandes incertezas, de dúvidas, de hesitações. Temos uma consciência forte da necessidade da mudança, mas frequentemente não sabemos qual o rumo a seguir. Falar de educação nos tempos que correm obriga-nos, a todos, a

um exercício de grande modéstia e humildade. É difícil definir uma direcção, mas, por isso mesmo, é essencial manter as convicções. Contra o frenesim que por aí vai, temos que ganhar para o nosso lado a força da serenidade, o esforço da lucidez, a exigência do diálogo. Alguém tem de manter-se calmo neste manicómio – como escrevia Chesterton já no princípio do século XX –, neste manicómio em que se transformou o debate sobre a escola e a educação. E este alguém são, em primeiro lugar, os educadores, todos aqueles que abraçaram esta profissão impossível como Ihe chamou Freud [...]. (Nóvoa, 2003, não paginado).

Desse modo, a educação via universidade e escola poderia expor essa igualdade, como marca humana dessas instituições. Esse um dos maiores desafios seculares da educação e nossas instituições escolares ainda excluem seres humanos. Infelizmente a nossa história ainda amarga a espúria classificação de processos educacionais para ricos e para pobres, nada justifica essa falta de ética, de desrespeito à dignidade humana na instituição mais democrática do país.

O estudo sugere uma formação docente comprometida com a visada ética proposta pelo autor, somente pessoas e instituições humanas sabem que “[...] o senso de justiça não suprime nada da solicitude; ela a pressupõe, uma vez que considera que as pessoas são insubstituíveis. Em contrapartida, a justiça soma à solicitude, uma vez que o campo de aplicação da igualdade é a humanidade inteira” (Ricoeur, 2019b, p. 225).

3.3 A dimensão educacional das práticas curriculares

Aqui importa refletir sobre a abrangência do trabalho do professor formador nas implicações de suas escolhas e os impactos pessoais e sociais, em alguns casos facilitados ou dificultados pelos recursos de vivermos na sociedade da informação.

Desse modo, é parte dessa formação permanente de educadores o reconhecimento da complexidade das interações humanas com os educandos e como essas dificuldades decorrentes podem obstruir ou distanciar a realização humana de ambos nesses ambientes educativos, sempre considerando a importância da participação dos diversos segmentos sociais, pois:

O produtivo pensar reflexivo encontra-se em vários lugares sociais, e um deles é o campo da Educação. A epistemologia educacional tem produzido um sem número de reflexões sobre práticas pedagógicas para atender as demandas complexas dos processos formativos da sociedade e, mesmo assim, não dá conta. E não dará. Não é fácil e nunca será. Em algum momento haverá uma dificuldade, uma inabilidade, um ‘algo’ qualificado

como 'insucesso', um planejamento que não conseguiu atingir metas previstas ou uma aprendizagem qualificada como insuficiente. Porém, terão escapes, outras formas de agir, criatividade que darão certo, invenções pedagógicas que promoverão aprendizagens significativas, metodologias exitosas, aulas surpreendentes, currículos que extrapolam sistematizações científicas etc. (Sá-Silva, 2018, p.15).

Nóvoa (2021) questiona sobre quando teremos a formação docente que necessitamos. Inicialmente, destaco em suas contribuições movimentos importantes e orientações, pois sua extraordinária sensibilidade, condução científica no trabalho de formação docente e, devido a sua proximidade com o nosso país, enquadram seus aportes a realidade brasileira.

Temos avanços na formação do professor com: a inserção de abordagens conceituais sobre o ensino, pedagogia por objetivos e planejamentos de previsão e controle; as reformas educacionais e sistemas educativos; os mecanismos de administração e gestão para organização das escolas visando a formação de seus agentes para promover integração escolar, acolher a diversidade e a inclusão social; movimentos esses, em sua maioria, oriundos de relatórios internacionais ou nacionais que apontavam problemas na formação docente, como já discutido, mas que recolocam o professor como elemento insubstituível na qualidade do processo educativo.

Desse modo, o autor propõe uma formação docente dentro da profissão, professores contribuindo com a formação de seus colegas; análises coletivas do insucesso escolar; das práticas pedagógicas; das demandas educacionais e compromisso social com a educação escolar.

Igualmente importante para Nóvoa (2003, 2009, 2021) é a pessoa do professor. O autor nos convida a reconhecer que há uma lacuna do que ele designa teoria da pessoa-professor/profissão-professor. Pensar o trabalho docente nas interações humanas que revelam essa pessoa-professor tornam inefáveis o desenvolvimento processual docente-discente.

Essa formação permanente da pessoa do professor reverbera pessoal e socialmente, para além de sua técnica ou da ciência. Pessoalmente, essa formação do professor aprimora sua dimensão pessoal que humaniza o fazer-saber na docência, que didaticamente o autor compara com o profissional médico, em sua relação humana com seus pacientes. Importa também que essa formação fortaleça a atuação social docente, a participação pública dos professores precisa romper o

silêncio que tem distanciado a sociedade dos professores, precisamos marcar a presença pública dos Educadores.

Compartilho com Nóvoa (2019) seu interesse na pessoa professor, ser bom professor decorre de processo formativo e amplo compromisso com o desenvolvimento humano. Esse processo educativo deve ser científico e rigorosamente construído desde a escolha de ser professor, durante a formação e no exercício profissional da docência. Essa concepção é ressaltada por Esclarim (2006, p. 64-65), ao afirmar que “[...] nós seres humanos, somos os únicos que podemos lavrar nosso futuro, que podemos inventar-nos a nós mesmos. [...] a vida nos é oferecida como a tarefa apaixonante de chegar a ser pessoa.” Portanto, o desenvolvimento humano requer bons professores, eles referenciam processo educativos importantes para o presente e futuro da humanidade.

3.4 A dimensão escolar das práticas curriculares

As demandas sociais sobre a Escola imprimem uma complexidade nas questões cotidianas referentes ao ambiente escolar. Concordo que isso não deve desviar o foco do que compete à Escola, que são as duas grandes finalidades do seu trabalho, “[...] por um lado, a transmissão e apropriação dos conhecimentos e da cultura; por outro lado, a compreensão da arte do encontro, da comunicação e da vida em conjunto”, bem sintetizado por Nóvoa (2009, p. 62) e já referido anteriormente. “É isto que a Escola sabe fazer, é isto que a Escola faz melhor.” Portanto, sem a pretensão de maior aprofundamento, esse estudo não faz recorte epistêmico na Escola, busca compreender como a formação docente pode contribuir com a melhoria desse contexto escolar, somente no âmbito do profissional do ensino em sua parte nesse processo educativo.

Já referi, anteriormente, que a literatura tem relacionado a melhoria da qualidade da educação escolar à formação docente, entre outros. Parte desse interesse refere-se aos saberes docentes necessários para atender às demandas educacionais da escola. Saviani (2020) contribui trazendo uma visão abrangente e consensual, entre os estudiosos da área, sobre saberes necessários para uma formação docente de forma integrada, cumulativa, aprimorada e adequada às circunstâncias peculiares do processo educativo, conforme ilustra o Quadro 5:

Quadro 5 – Saberes da Formação Docente Inicial

Categorização	Atitudes e posturas	Procedimentos
Saber atitudinal (comportamentos e vivências)	Disciplina, pontualidade, coerência, clareza, justiça, equidade, diálogo, respeito às pessoas e suas dificuldades;	Processos deliberativos e sistemáticos de desenvolvimento pessoal e social;
Saber crítico-contextual (condições sócio-histórica da tarefa educativa)	Preparado para integrar a vida em sociedade, desempenhar papéis sociais de modo proativo e inovador;	Compreensão da dinâmica social da sociedade, identificação e Comprometimento da atuação docente diante das necessidades presentes e futuras que competem ao trabalho educativo;
Saberes específicos (saberes das áreas de conhecimento)	Conhecimentos socialmente produzidos e do currículo escolar;	Articular as ciências da natureza, as ciências humanas e demais conteúdos formativos;
Saber pedagógico (produzidos pelas ciências da educação)	Articular teorias educacionais ao trabalho educativo docente.	Construir a identidade do educador como profissional;
Saber didático-curricular	Saber fazer docência	Mobilizar recursos técnico-metodológicos visando o sucesso escolar.

Fonte: Saviani (2020, p.15-17), organizado pela autora (2023).

Ademais, há também outro processo muito importante que é a inserção de professores em práticas para o desenvolvimento (Horowitz; Darling-Hammond; Bransfor, 2020). Considerando os aportes de Vigotski e seus seguidores, esses estudos sugerem um pensar e sentir docentes focados nas interações entre desenvolvimento, conhecimento e aprendizagem.

O trabalho docente nessa perspectiva insere a educação escolar no ambiente cultural, que é apreendido na singularidade do desenvolvimento de cada estudante, a partir de conhecimentos, geradores de aprendizagens transformadoras individual e socialmente. Essa docência para o desenvolvimento discente, acolhe e trabalha com o/a estudante a partir da sua condição atual, seu nível de desenvolvimento nas dimensões: física, social, emocional, cognitiva e linguística, pois sua decisão leva em conta que:

O reconhecimento do desenvolvimento iminente contempla a certeza de que o ser humano está em constante ampliação de seu

conhecimento e que não há limites para os saberes construídos pela humanidade. Não há estágios prévios ou elementos básicos a serem desenvolvidos, nem determinada sequência linear e orgânica, pois o desenvolvimento depende necessariamente das relações sociais e dos contextos nos quais estamos inseridos. O que ocorre entre o real (aquilo que já se apresenta como função psicológica internalizada) e o iminente é também fruto das relações humanas, uma vez que a atuação e mediação poderão levar à apropriação de novos saberes e à elaboração de outras possibilidades de atuação no mundo, (Ferreira, 2020, p.50).

De fato, esse compromisso com o desenvolvimento discente trará mais qualidade nas atividades formativas das práticas curriculares e para a educação escolar. Por essa sensibilidade e intencionalidade os professores experientes e seus licenciandos darão maior importância: a reflexão sobre as melhores escolhas pedagógicas para o contexto plural e diverso da escola; a investigação e validação de práticas docentes garantam a articulação entre desenvolvimento, conhecimento e aprendizagem dos estudantes em sala de aula; uma formação colaborativa em propostas educativas para a realidade escolar; um planejamento, execução e avaliação de metodologias pertinentes ao nível de desenvolvimento dos estudantes, entre outros.

Essa aprendizagem docente contribuirá com a melhoria da educação escolar, pois envolverá os futuros professores na pesquisa e intervenções pedagógicas sobre os estudantes em suas necessidades escolares.

Ante o exposto, as Práticas como Componentes Curriculares dispõem de arcabouço legal, institucional e científico na formação inicial de licenciandos. Cabe a universidade - professor formador e licenciando, efetivar esse processo formativo com a educação escolar. As práticas curriculares devem integrar o processo de formação docente pelo poder de agir do professor formador, no reconhecimento de sua responsabilidade na formação de futuros professores, sendo esta “[...] uma certeza sui generis que pertence à dimensão prática do saber [...]” (Ricoeur, 2004, p.47). Essas decisões pedagógicas são determinadas quando a racionalidade “de seus próprios atos se faz convicção de bem julgar e bem agir, numa aproximação momentânea e provisória do bem viver.” (Ricoeur, 2019b, p. 197).

Desse modo, esses agentes sociais tornam visíveis sua responsabilidade individual e coletiva com a formação do ser humano integral que acessou a universidade ou a escola e que precisa estar mais bem preparado para responder aos desafios atuais.

4 PERCURSO METODOLÓGICO

Inicialmente, julgo importante justificar algumas escolhas que foram consideradas significativas para o desenvolvimento da pesquisa. O estudo é sobre o potencial formativo das Práticas como Componentes Curriculares na articulação da universidade com a educação escolar, na primeira aproximação institucional de licenciandos.

Os agentes sociais ouvidos na problematização da pesquisa foram os estudantes concluintes das licenciaturas, com mais de 80% da carga horária concluída. A participação desses estudantes foi extraída do Enade de 2017 e 2021, considerando a baixa percepção que os licenciandos registraram das aprendizagens docentes construídas durante a graduação (vide Introdução).

A pesquisa DNEP (adaptado) foi desenvolvida somente com os professores formadores de treze licenciaturas do Centro de Educação pesquisado e que trabalharam com as Práticas Curriculares, no primeiro semestre de 2022. Outro critério de inclusão desses participantes foi terem sido professores formadores nas três dimensões das Práticas como Componentes Curriculares, conforme orientação institucional da universidade.

As contribuições de Ricoeur (2014, p.112) permitiram relacionar o professor formador com sua história de vida, “[...] o agente do qual a ação depende têm uma história [...]”. Ao relacionar a identidade pessoal do professor, por sua responsabilidade aplicada às pessoas e comunidades, podemos ter uma configuração narrativa. Desse modo, no relato da história de vida dos professores formadores em suas experiências docentes nas práticas curriculares, foi possível analisar a identidade narrativa desses docentes.

Pessoas unidas por um mesmo compromisso, planejamento sistematizado, decisão ética pelas melhores ações para o bem dos envolvidos, são diferenciadas por sua unidade no modo de agir, formam por suas ações uma identidade narrativa. Assim, quando “[...] as características próprias do agir humano e da originalidade do elo entre o agir e seu agente [...]” (RICOEUR, 2014, p. 111) são vistas no contexto de um coletivo, torna-se evidente uma identidade narrativa, no caso do estudo, uma identidade narrativa de professores formadores.

A identidade narrativa do coletivo, em estudo, tem forte contribuição institucional. As licenciaturas oferecidas nessa universidade seguem os documentos

legais “[...] que explicitam seu posicionamento sobre sociedade, indivíduo e educação, a saber: o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), o Projeto Pedagógico Institucional (PPI), o Projeto Pedagógico de Curso (PPC) e o Currículo” (PDI, 2021-2025, p.40).

Os cursos de licenciaturas seguem as mesmas diretrizes para os componentes das Práticas Curriculares referentes às ementas, à carga horária, à distribuição dos componentes das práticas do segundo ao quarto período das licenciaturas, ao modo presencial em todas as modalidades de ensino, a partir de convênio entre instituições formadoras e escolas básicas, conforme o PPC.

Desse modo, os professores que foram convidados expuseram em sua narrativa as ações nas Práticas Curriculares, considerando que ao narrarem sua ação docente eles assumem a personagem. “É personagem quem executa a ação narrativa. A categoria da personagem, portanto, também é uma categoria narrativa, [...]. A questão então é saber com o que a categoria narrativa da personagem contribui para a discussão da identidade pessoal” (Ricoeur, 2014, p. 149). Como o professor formador é quem decide as ações, sendo a personagem, o estudo sugere o reconhecimento de sua responsabilidade como a pessoa que faz a docência, na atestação pelos discentes e na melhor qualificação institucional.

Ferreira (2020, p. 65) destaca também que:

O ato de narrar pressupõe voltar à própria memória. Falar sobre as experiências e vivências é mais do que um exercício de voltar a si. É gesto de compartilhamento de conhecimento produzido socialmente, um registro de práticas e reflexões que vão do coletivo para a análise pessoal, retornando ao coletivo de maneira ressignificada. Esse modo de compreender a narrativa pressupõe certa corporificação de diferentes tipos de memórias. Sensorial, imagética, verbal, a memória é constituída por apreensões da realidade, que são conservadas e fazem parte da cultura e tradição.

A escolha pela investigação narrativa resultou também de sua legitimidade, reconhecida pela comunidade científica nacional e internacional. Foi determinante também, a característica do objeto de estudo – as práticas curriculares na atuação de um grupo de professores formadores. Como visto, a formação pedagógica prevista nesses componentes objetiva a compreensão e preparação para uma docência na educação básica, a ser desenvolvida nos estágios curriculares durante a graduação.

Segundo Bolivar (2018), ao relatar suas histórias de vida, suas experiências docentes e interpretá-las posteriormente, o professor empreende uma investigação

reflexiva, com possibilidades de melhoria formativa, desde o que escolhe relatar, quanto ao que valoriza como publicável dessa prática docente. “A dimensão pessoal e biográfica é, portanto, indissociável da lógica do dizer: a história dos sujeitos. Na pesquisa narrativa foi possível perceber, a forma como os seres humanos experimentam o mundo por meio de suas vozes [...]”, nas palavras de Bolívar (2018, p. 11).

Nesse sentido, além dessa configuração narrativa de professores formadores, que permitiu o conhecimento das ações que os personaliza, foi necessária uma coleta de dados qualitativos dos registros dessas ações. “Coletar refere-se à acumulação ou acúmulo de objetos (documentos, artefatos e registros arquivais) relacionados a seu tema de estudo” (Yin, 2016, p.131).

O acesso aos dados foi autorizado institucionalmente pela Coordenadora de Centro de Educação, que reúne as coordenações dos treze cursos, por seu encaminhamento, fiz contato com os diretores de curso e tive acesso digital aos Projeto Pedagógico do Curso (PPC) e aos planos de trabalho docente nas Práticas como componentes curriculares, documentos institucionais sobre as ações docentes de interesse do estudo.

Desses documentos foram extraídas as ementas dos componentes curriculares dos PPC e dos planos de ensino, foram extraídos: os objetivos gerais e específicos; os conteúdos programáticos e suas referências; e os procedimentos metodológicos desenvolvidos nas práticas curriculares.

Os dados extraídos nessa etapa foram essenciais para a elaboração de um material-base sobre as ações docentes nas Práticas Curriculares de cada professor. Do qual foi gerado um primeiro conhecimento sobre como tem sido realizado o trabalho do professor formador nas dimensões das práticas curriculares: Prática na Dimensão Político-Social (135h), Prática na Dimensão Educacional (135h), Prática na Dimensão Escolar (135h). O material-base foi fundamental para o planejamento, execução da metodologia de investigação-formação com os professores formadores. Cada etapa no desenvolvimento da pesquisa trouxe experiências enriquecedoras. Compartilho que a busca pela maior apreensão de conhecimentos como uma pesquisadora, me permitiu usufruir das intensas aprendizagens em todos os níveis de abordagem da pesquisa.

A característica pedagógica da DNEP (adaptado) proporcionou uma vivência

pedagógica compartilhada com professores formadores que agregou atualizações, conhecimento, companheirismo e proposta de formação de grupo de estudos sobre as práticas curriculares. Nesse sentido, essa metodologia investigativa aumentou a convicção da importância da pesquisa na formação docente.

Igualmente importante na aprendizagem de pesquisadora, foi compreender os prejuízos educacionais decorrentes das pesquisas postergadas. Os atrasos nas pesquisas podem retardar ou ser obstáculos para melhorias educacionais que estão no âmbito do trabalho docente. Sim, docentes são capazes de pesquisar as respostas mais acertadas para as demandas educacionais que nos afetam, pois é fato que “[...] não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro [...]. Pesquiso para constatar, constando, intervenho, educo e me educo”, já afirmava Freire (1996, p.29). Esse processo educativo é parte da felicidade docente de ter contribuído para o *bem viver como e para o outro em instituições justas*, referido anteriormente.

O educador irradia seu bem viver nos ambientes educativos, ao promover mudanças qualitativas em respostas às demandas educacionais ao seu alcance e construídas coletivamente no cotidiano docente. Os Profissionais Professores são entusiastas transformadores para o bem, sempre que fazem o seu melhor no ensino/na pesquisa, como resistência em meio aos desmoronamentos socioeducacionais que parecem comprometer a criatividade humana geradora de interações significativas nas escolas, nas universidades, entre outros. Oliveira-Formosinho (2008, p. 32) destaca que:

Este é um avanço qualitativo no que se refere quer à imagem de professor, quer à teoria da formação de professores — o professor passa de objeto da investigação dos acadêmicos a sujeito da sua própria investigação. Enquanto ator, assume o questionamento, a operacionalização e a documentação da reflexão profissional contextual. Como a maioria das correntes de investigação-ação desafia os profissionais a desenvolver este processo de forma cooperada, podemos dizer que, assim, se realiza um duplo avanço qualitativo: de objeto a sujeito de investigação, por um lado, de sujeito a participante de um processo cooperado de investigação.

4.1 O Método: uma adaptação da Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas

A investigação proposta neste estudo é uma adaptação da metodologia de

Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas (DNEP), a ser lida como DNEP (adaptado). A metodologia DNEP tem sido “[...] consolidada teórica, metodológica e tecnicamente através de uma série de projetos de investigação, teses de doutorado e de mestrado na universidade [...]” (2016, p.104)²², no profícuo trabalho do pesquisador argentino Suárez.

Nos últimos trinta anos ele tem consolidado a investigação narrativa e (auto) biográfica do mundo escolar com os que vivem e fazem o cotidiano docente nesses ambientes formativos. Ao divulgar sua documentação narrativa de experiências pedagógicas ele tem contribuído com “[...] movimentos pedagógicos, protagonizados por organizações sociais, redes e coletivos de docentes [...]” que conforme o autor, trouxe “[...] uma ampliação do horizonte de possibilidades com as experimentações pedagógicas e com a participação docente em trabalho coparticipado e colaborativo, como um marco favorável [...]” (Suárez, 2016, p.104, tradução nossa).

Na DNEP (adaptado) foram mantidos os fundamentos teóricos e metodológicos, potentes no compartilhamento de aportes científicos, experiências pedagógicas, inseguranças, questões sensíveis, trocadas por meio de narrativa de conhecimento pessoal, experiencial, pedagógico, no caso em estudo, o cotidiano docente nas Práticas Curriculares.

O desenvolvimento da DNEP (adaptado) foi no primeiro semestre/2022. Esse semestre foi diferenciado considerando situações tais como: professores e estudantes retornando às aulas presenciais após dois anos de pandemia do COVID-19; a realidade de uma cultura universitária de trabalho docente individual e fraca divulgação de boas práticas docentes; faltou um prévio trabalho de grupo com os participantes visando um ambiente mais agregador e colaborativo; ser a primeira experiência de trabalho colaborativo com/dos professores formadores das licenciaturas do Centro de Educação. A tessitura da adaptação da metodologia da DNEP adaptado estão relatados mais adiante no texto.

Destaco que foram os fundamentos teóricos e metodológicos da DNEP que permitiram estruturar essa adaptação, inclusive em suas possibilidades de investigação-formação dos professores formadores em suas ações nas práticas curriculares. A DNEP (adaptado) foi potente em promover interações humanas, com trocas pessoais, pois quando “[...] ao contar histórias, os docentes falam de si

²² Universidade de Bueno Aires

mesmos, de seus sonhos, projetos e realizações, e ao falarem sobre si relatam saberes da experiência e do desenvolvimento profissional, como docentes [...]”, propõe Suárez (2017, p. 195).

Assim, cabe ressaltar que a DNEP (adaptado) estimula produtivas interações humanas, ainda escassas no ensino universitário. Suárez (2007, 2016, 2017) aponta aspectos metodológicos importantes: a formação docente compartilhada, essencialmente colaborativa; eficaz na junção interesses e pessoas, adequadas no caso em estudo, pois, geralmente, o convívio docente é escasso, superficial e com poucas trocas pedagógicas.

Nessa abordagem, os envolvidos são estimulados à observação, reflexão sobre tempo e espaços comuns, compartilhamento de narrativas sobre o que está sendo feito pelos participantes.

A culminância da metodologia ocorreu com a elaboração da escrita narrativa da docência nesse componente formativo. Essa escrita foi resultante da produção coletiva de narrativas do trabalho na Prática na Dimensão Político-Social, Prática na Dimensão Educacional e Prática na Dimensão Escolar, expondo as rotinas docentes, partilhas de conhecimentos científicos, pedagógicos e da profissão docente. A investigação formação dos participantes e mais visível no processo de reescrita devido as reflexões advindas do aporte teórico e metodológico dos participantes, visando a escrita narrativa final no consenso de todos os participantes. Segundo Suárez (2017, p.195), os docentes:

Ao narrarem as práticas escolares que em que foram protagonistas, estarão nos contando parte de suas biografias profissionais e pessoais. Talvez também nos confiem suas perspectivas sobre o que consideram ser o papel da escola, descrições das estratégias de trabalho mais relevantes que vêm testando, a justificativa pedagógica dos critérios curriculares e de intervenção docente que utilizam. Ao nos contar o que lhes acontece no mundo escolar, estarão nos mostrando, em primeira mão, ao nível da história, entretidos na intriga da história: suas compreensões pedagógicas que comunicam suas práticas docentes, seu trabalho no cotidiano, as formas como avaliam seus desempenhos e preocupações, as palavras e estilos que usam para nomear as disciplinas, objetos, práticas e relações que acontecem nas escolas.

Portanto a DNEP (adaptado) demonstrou ser uma abordagem eficaz de desenvolvimento profissional docente. Foi encontro entre os que decidem como são feitas as práticas curriculares, em uma forma de investigação pedagógica que incluiu: permissão para que suas narrativas recebessem intervenções dos aportes teórico-

metodológicos do grupo, a produção coparticipada de saber pedagógico e agradável formação compartilhada entre os professores participantes. Essa abordagem metodológica ampliou as possibilidades de conhecimento sobre a atuação do professor formador nas práticas curriculares desse centro de educação. Suárez (2017, p.197) contribui ainda ao apontar significativas aprendizagens docentes:

Por outro lado, quando os professores escrevem relatos de experiências pedagógicas relevantes e as histórias escolares que narram em primeira pessoa são bem construídas, esses documentos constituem materiais incomparáveis para saber o que fazem, pensam, sabem e quem habita o mundo da vida escolar. Enquanto narrativas profissionais que problematizam os eventos escolares e o trabalho pedagógico na perspectiva de seus atores são escritos densamente significativos que demandam e incitam a leitura reflexiva, o comentário interessado, a conversa informada, a interpretação recíproca, a troca de conhecimentos, a discussão horizontal entre professores. E como materiais comunicáveis que podem ser recolhidos e divulgados, manifestam potencialidades inéditas para a reconstrução da memória pedagógica da escola, do currículo em ação e das experiências formativas.

4.2 Delimitação do campo empírico e os participantes da pesquisa

A universidade pública em estudo possui vinte Centros Acadêmicos distribuídos em todo estado, dentre esses, somente dois Campi não oferecem as licenciaturas. O Centro de Educação, é o maior deles, com as treze licenciaturas que conforme sua estrutura curricular ministram as Práticas como Componentes Curriculares. Dessas licenciaturas, somente o curso de Matemática e o Curso de Química, não participaram da pesquisa. No caso de Química, os componentes de práticas curriculares são ministrados por docentes do Curso de Pedagogia, e o Curso de Matemática não atendeu ao convite, justificando posteriormente que estava em processo de contratação de professores temporários para atender as práticas curriculares.

Assim a DNEP (adaptado) foi desenvolvida com os professores formadores das seguintes licenciaturas: Geografia, Ciências Biológicas, Ciências Sociais, Língua Portuguesa e Espanhol, Língua Portuguesa e Inglês, Língua Portuguesa, História, Música, Física, Filosofia e Pedagogia, sendo que da licenciatura de Pedagogia participaram mais três professoras.

Os professores formadores participantes foram convidados por estarem desenvolvendo as práticas curriculares no semestre da pesquisa e terem trabalhado

com as três dimensões propostas pela universidade. Desse modo, é uma seleção de “[...] amostra intencional, que agrega riqueza e relevância às questões de pesquisa do estudo [...]” (Yin, 2016, p.275).

A inclusão dos professores que atenderam ao convite, também foi devido ao número insuficiente de professores na IES e ao indicativo da legislação para que professores experientes sejam designados para articular a teoria à prática nesses componentes curriculares de formação docente.

Porém, visto por outro lado, a amostra contribuiu para uma pesquisa com professores experientes, configurando uma colegialidade docente de professores formadores, um espaço de formação inovador e eficaz, pois conforme Nóvoa (2022, p.85),

A colegialidade docente, isto é, a possibilidade de os professores atuarem como um colégio (um coletivo), tem uma referência organizacional (o projeto educativo da escola) e uma referência pedagógica (a construção de novos ambientes educativos), mas tem ainda uma terceira referência: o reforço de uma profissionalidade docente baseada na colaboração e na cooperação, aquilo que os anglo-saxões designam literalmente por “comunidades de prática”, mas cuja melhor tradução é “comunidades de trabalho” ou “comunidades profissionais”.

4.3 Participantes da pesquisa

A DNEP (adaptado) reuniu professores formadores com características interessantes para a pesquisa. A faixa etária dos participantes com predominância na faixa acima dos quarenta e cinco anos, permitiu inferir que eles acumulam muitas experiências pedagógicas. A legislação educacional recomenda que a formação pedagógica na formação docente inicial seja feita por professores experientes. Outro fator a ser considerado nesse grupo é a maturidade humana, que pode favorecer uma melhor habilidade nas interações humanas, se essa maturidade resultar dos contínuos aprendizados impostos pela comunicação geracional. Por outro lado, essa experiência de vida pode contribuir com reflexões sobre como lidar com as mudanças decorrentes da legislação educacional, principalmente na questão da formação docente inicial, tendo em vista ser um grupo de professores experientes, conforme o Gráfico 1.

Gráfico 1- Faixa etária dos professores formadores

Fonte: Dados coletados na pesquisa de campo (2022).

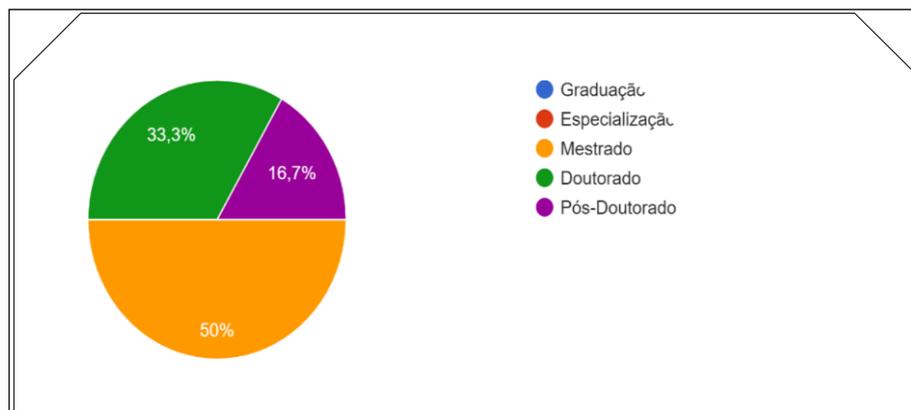
A análise da atuação desse professor formador quanto ao tempo de vida também suscita expectativas, considerando que 88,9% desses professores estão na faixa etária acima dos 45 anos. A carreira docente de um professor com poucas restrições financeiras ou que tenha uma composição salarial além da capacidade de sobrevivência pode iniciar aos 30 anos, se ele optar pela carreira docente universitária que requer um tempo médio de dez a doze anos.

Em geral, os professores precisam trabalhar muito para conciliar os investimentos em seu desenvolvimento profissional. Portanto, essa longa existência pode concorrer com experiências docentes aprimoradas no cotidiano escolar quando o educador se apropria dos aportes teóricos e metodológicos das ciências da Educação para fazer sua docência em colegialidade, ou contribuir para o desgaste do vigor docente diante das demandas socioeducacionais quando enfrentadas no isolamento profissional e sem a formação docente compartilhada com seus pares.

Nesse Centro de Educação, as licenciaturas contam com professores formadores qualificados; qualificação esta apresentada no Gráfico 2. O desenvolvimento profissional desses docentes concorre para uma potente aprendizagem colaborativa no convívio da DNEP (adaptado). Essa qualificação dos professores formadores é evidenciada nas escolhas de suas ações pedagógicas com os licenciandos, compreensão dos desafios pedagógicos, como esses professores problematizam, constroem e avaliam sua atuação docente, objeto de estudo da pesquisa. Nesse sentido, o êxito da formação compartilhada é mérito desse grupo de professores formadores, juntamente com a produção de conhecimento sobre a

formação docente, por suas experiências na docência nas licenciaturas, com vistas também à melhoria da qualidade da educação escolar, a ser efetivada pelos futuros professores.

Gráfico 2 – Titulação dos Professores Formadores



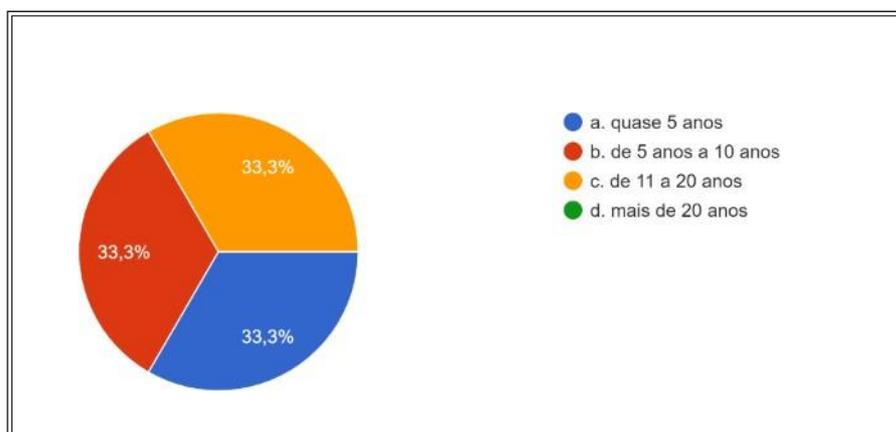
Fonte: Dados coletados na pesquisa de campo (2022).

Outra importante característica desse grupo de professores formadores é tempo de experiência docente nas Práticas como Componentes Curriculares das licenciaturas em estudo, demonstrado no Gráfico 3. Este fator fomentou uma rica troca de contribuições muito pertinentes na documentação narrativa das experiências pedagógicas nas treze licenciaturas, encaminhando para o ápice dessa investigação formação. Desse modo, o fato de 66,6% desses professores desenvolverem há quatorze anos a docência nas práticas curriculares, conforme as DCNs, a DNEP (adaptado) culminou com a produção de um conhecimento pedagógico, histórico, político, social, educacional das práticas curriculares no ambiente escolar formal e não formal.

Nesse sentido, o compartilhamento da atuação desses docentes, em intervenções pedagógicas de investigação-ação-formação, é potencialmente enriquecedor para o coletivo docente, pela possibilidade de:

[...] conhecer boa parte das compreensões pedagógicas dos professores sobre o ensino e escola, seus percursos profissionais e experiências de trabalho, as palavras e histórias que contam para dar sentido e interpretar seus mundos, suas preocupações, seus desejos e suas conquistas (Suárez, 2017).

Gráfico 3 – Tempo de docência nas Práticas Curriculares

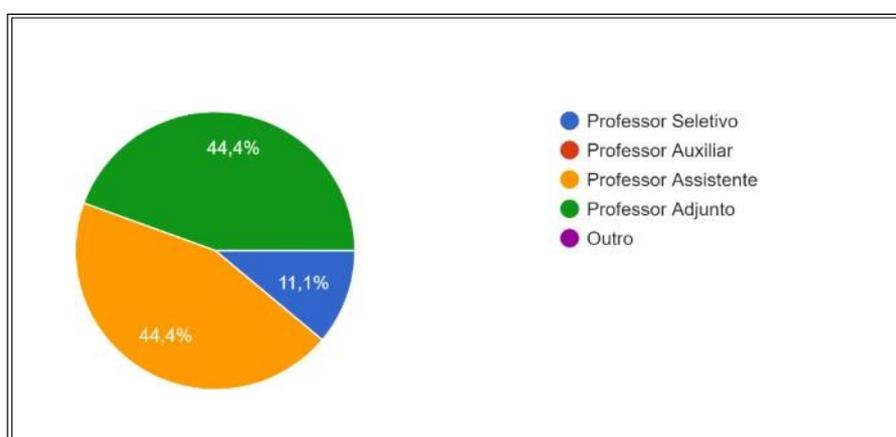


Fonte: Dados coletados na pesquisa de campo (2022).

Cabe destacar, ainda, que os participantes da DN são em maioria professores que têm vínculos permanentes com a universidade em estudo, conforme figura no Gráfico 4. Esse dado pode gerar expectativas relacionadas à função da universidade de fazer ensino, pesquisa e extensão em suas licenciaturas, com vistas a contribuir efetivamente com a melhoria da qualidade da formação docente.

É inadiável o desenvolvimento de pesquisas docentes sobre as complexas questões educacionais, notadamente sobre o aprender a ensinar na educação escolar, já referidas anteriormente. Entretanto, o percentual de professores temporários que foram identificados como professor seletivo, alerta para o descumprimento da legislação de que as práticas curriculares devem ser efetivadas por professores experientes e comprometidos com o PPC das licenciaturas, que visam a melhor formação docente, dentre outras problemáticas quanto à condição de trabalho desse professor formador.

Gráfico 4- Vínculo de trabalho com a universidade



Fonte: Dados coletados na pesquisa de campo (2022).

4.4 Investigação-Formação-Ação: formação docente compartilhada nas práticas curriculares por documentação narrativa

A DNEP (adaptado) para este estudo foi sendo concebida e desenvolvida considerando questões específicas das práticas curriculares nas licenciaturas e tendo como instrumento da investigação-formação-ação sobre a Atuação do Professor Formador como consta o roteiro no Quadro 5:

Quadro 5 – Roteiro da DNEP professor formador

Questões de pesquisa: informação a ser coletada e para quê?	Fontes prováveis de evidência (onde e quem ou quais)	Recursos necessários
1 – Quem são os professores formadores das práticas curriculares? Identificar a formação pedagógica e vínculos docentes com as práticas curriculares.	Levantamento nos cursos; Coordenação de Ensino Graduação (CEG) para acesso aos professores das práticas curriculares; Contato com Diretores de Curso	Questionário docente no Google forms
2 – Quais concepções de professor formador articulam seus processos de aprendizagem da docência e como elas orientam as práticas de ensino dos licenciandos? Destacar os fundamentos teóricos e metodológicos que aparecem no discurso e no trabalho docente com os futuros professores.	Projeto Pedagógico dos Cursos, Instruções normativas sobre as práticas curriculares Documentação narrativa	Acesso ao PPC e Resoluções dos Programas das Práticas Curriculares
3 – Como os docentes veem as disciplinas de Práticas Curriculares, no contexto da Licenciatura? Reconhecer o uso estratégico e criativo do espaço tempo de formação pedagógica antecedente ao estágio supervisionado, visando melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem dos futuros professores.	Projeto Pedagógico dos Cursos Documentação narrativa	Programas das Práticas Curriculares Escritas Narrativas
4 – Como os professores significam as relações de aprendizagem da docência nas 400 horas das práticas curriculares? Reconhecer o que diferencia a docência do professor formador nessas disciplinas.	Programas das Práticas Curriculares Documentação narrativa	Programas das Práticas Curriculares Escritas Narrativas
5 – Quais referenciais fundamentam as práticas curriculares nas dimensões formativas? Listar autores mais citados nos discursos, nas práticas e nos documentos.	PPC Programas das Práticas Curriculares Documentação narrativa	PPC e Planos de Ensino Práticas Curriculares

6 – Qual é o entendimento que esses professores têm do seu ofício? Destacar o que pensam os docentes sobre ser professor formador na Licenciatura.	PPC Programas das Práticas Curriculares Documentação narrativa	PPC, Planos de Ensino das Práticas Curriculares, Escritas Narrativas
7 – Quais aprendizagens docentes devem constituir o professor formador nas práticas curriculares? Aprofundar os fundamentos teórico metodológicos relevantes na literatura do professor formador.	PPC Documentação narrativa Referências relevantes do professor formador	Planos de Ensino Práticas Curriculares, Escritas Narrativas

Fonte: Formulado pela autora (2022).

A documentação narrativa proporcionou uma imersão na docência das práticas curriculares das licenciaturas do Centro de Educação em estudo. Essa proposta metodológica promoveu uma interação docente com importantes diálogos sobre a compreensão que os docentes têm das práticas na formação profissional dos licenciandos, a necessidade do coletivo de professores formadores para pensar a formação pedagógica, a formação compartilhada em serviço que pode eliminar a cultura do trabalho docente isolado no ensino superior.

A formação docente compartilhada e a escrita narrativa das experiências docentes podem contribuir com a formação dos professores ao preservar e divulgar o melhor das boas práticas docentes. Desse modo, investigar a participação do professor formador na primeira inserção de licenciandos em seu futuro ambiente profissional, pela escrita narrativa das experiências docentes nas práticas curriculares foi uma experiência pedagógica extraordinária.

4.5 A tessitura da Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas (adaptado) das Práticas como Componentes Curriculares

A DNEP (adaptado) como já referido é uma metodologia pedagógica com uma abordagem de investigação formação dos participantes. A dinâmica desta pesquisa narrativa promoveu um ambiente aprazível, no qual o compartilhamento das histórias de vida cooperou para a identificação dos docentes com as rotinas nas práticas curriculares e uma busca coletiva por melhoria desses componentes. Esse fator contribuiu para minimizar alguns entraves, que poderiam ter inviabilizado o desenvolvimento da pesquisa, considerando que os professores participantes estão envolvidos em atividades além da sala de aulas na graduação e na pós-graduação, exercem funções administrativas, acadêmicas, por vezes chegando a superar as

quarenta horas contratuais.

O desenvolvimento da pesquisa aconteceu junto com o retorno dos professores e estudantes às aulas presenciais, depois de dois anos de ensino remoto devido a pandemia do COVID-19. A pesquisa DNEP (adaptado) foi desenvolvida no primeiro semestre do ano de 2022. Foi um período de (re)adaptação na volta ao campus universitário, no acolhimento aos estudantes, na rotina acadêmica e na participação na pesquisa. Desse modo o compromisso dos professores formadores participantes foi determinante para a execução da DNEP (adaptado).

Duas situações que surgiram no desenvolvimento da pesquisa e, que pareciam ser as mais difíceis, foram atenuadas no coletivo docente por meio da aprendizagem colaborativa entre os participantes, proposta na DNEP (adaptado). A primeira foi gerenciar o desconhecido, a escassez de tempo e as limitações pessoais. Essa tensão foi minimizada pelo interesse do grupo de professores pela DNEP (adaptado) e ainda que nenhum dos professores houvesse participado dessa metodologia de pesquisa, as dificuldades de compreensão das etapas e entrega das solicitações, contaram com um trabalho coletivo gerado em grupos menores. A outra situação desfavorável foi a escrita narrativa, por ser uma abordagem de comunicação, pouco usada pelos participantes e que foi colocada como uma dificuldade em meio ao acúmulo da rotina docente. De fato, foi a aprendizagem colaborativa que impulsionou a efetivação da pesquisa.

Esse coletivo docente foi construído por professores que estavam ministrando as práticas como componentes curriculares no primeiro semestre do ano de 2022 e já tinham desenvolvido as três dimensões desses componentes. Os professores formadores foram também sensibilizados pela informação de que os concludentes das licenciaturas tinham uma percepção insatisfatória da formação pedagógica proposta nesse componente. Outro fator aglutinador foi o interesse em conhecer e discutir como as práticas curriculares estavam sendo desenvolvidas no Centro de Educação. Nessa fase inicial, os primeiros contatos com os professores participantes foi para negociar as possibilidades por eles apresentadas para o desenvolvimento da DNEP (adaptado).

Após dois meses de ajustes nas agendas e divulgação do cronograma de desenvolvimento da pesquisa foram iniciadas as etapas da DNEP (adaptado). A concomitância das atividades da pesquisa com a rotina acadêmica dos professores formadores foi muito cansativa para os participantes. A compreensão nos diversos

casos, alguma flexibilidade no cronograma e o apoio mútuo no trabalho coletivo permitiram o fechamento das etapas previstas.

A ênfase colaborativa da estratégia pedagógica de investigação-ação-formação da documentação narrativa propiciou um ambiente humano de solidariedade. A produção partilhada, inclusive de soluções, contribuiu para que as dificuldades fossem contornadas pelo saber coletivo e propostas criativas para lidar com entraves.

Minimizados os entraves metodológicos, o percurso a seguir era o ponto central da questão: investigar na documentação narrativa construída no coletivo de docentes das disciplinas de práticas curriculares e nas análises colaborativas dos escritos, como é produzido e pode ser aprimorado o conhecimento profissional docente do professor formador, no âmbito das 405 horas das disciplinas de Práticas Curriculares, visando produzir conhecimento sobre esse desenvolvimento profissional.

A documentação narrativa proporcionou a análise do desenvolvimento profissional do professor formador pela escrita narrativa e (auto)biográfica da prática docente, e apontou potencialidades na investigação-ação-formação docente. Desse modo, a documentação narrativa estimulou uma formação docente compartilhada, promoveu interações sociais docentes e o adensamento pedagógico trazido nos aportes teórico-metodológicos dos professores participantes, com perspectivas de um grupo de estudo sobre as práticas curriculares com os integrantes. A DNEP (adaptado) foi realizada em três etapas, conforme descrito a seguir.

Primeira etapa - denominada *identificação e seleção das experiências a serem documentadas*, desenvolvida na modalidade virtual.

Nesta etapa, os professores formadores-pesquisadores foram distribuídos em três subgrupos para trabalhar com as dimensões das práticas curriculares. Os docentes se agruparam por afinidade com a dimensão, tendo em vista que todos trabalham com as três dimensões. Cada grupo deveria apresentar a escrita narrativa de uma das dimensões das Práticas Curriculares, a partir das experiências dos participantes, dos planos de ensino e das contribuições do Grupo para a melhoria desta dimensão:

- a) *Grupo 1* - DOCUMENTAÇÃO NARRATIVA SOBRE PRÁTICA CURRICULAR NA DIMENSÃO POLÍTICO-SOCIAL: 1-Música, 2-Pedagogia, 3-Filosofia, 4-Língua Portuguesa, 5-Ciências Sociais;
- b) *Grupo 2* - DOCUMENTAÇÃO NARRATIVA SOBRE PRÁTICA CURRICULAR NA

DIMENSÃO EDUCACIONAL: 6-História, 7-Geografia, 8- Pedagogia, 9-Ciências Biológicas;

- c) *Grupo 3 - DOCUMENTAÇÃO NARRATIVA SOBRE PRÁTICA CURRICULAR NA DIMENSÃO ESCOLAR:* 10- Geografia, 11- Ciências Sociais, 12- Física, 13- Pedagogia, 14- Língua Portuguesa.

Cada subgrupo teve acesso aos planos de ensino de uma dimensão das Práticas Curriculares, que foram fornecidos pelos departamentos ou solicitados para alguns professores. Os professores formadores foram convidados a analisar os objetivos das práticas, os conteúdos programáticos indicados, os procedimentos metodológicos e as referências que fundamentam tais escolhas, por esses elementos conhecer sobre o saber-fazer docente na Prática Curricular em estudo.

A partir da reflexão individual e coletiva, os professores foram convidados a elaborar um texto narrativo sobre a docência nesse componente e como aprimorá-la. Dessa etapa saiu a primeira versão de três textos escrito coletivamente pelos grupos. Nessa etapa cada grupo elaborou um texto sobre uma das dimensões das

Práticas Curriculares, como é instituído pela universidade.

- a) documentação narrativa sobre Prática Curricular na Dimensão Político- Social;
- b) documentação narrativa sobre Prática Curricular na Dimensão Educacional;
- c) documentação narrativa sobre Prática Curricular na Dimensão Escolar.

Segunda etapa da DNEP (adaptado) - denominada *escrita e reescrita de texto narrativos*, essa etapa foi desenvolvida totalmente de modo virtual.

Os três textos foram postados para que todos os professores formadores pudessem inserir suas contribuições nos textos dos demais grupos. Nessa etapa, todos os participantes deveriam ler, refletir e escrever suas contribuições a partir de suas experiências nos três textos. Essa é a parte mais formativa da documentação, pois é configurada na exposição dos textos da documentação narrativa às contribuições de todos os participantes.

Os professores formadores deveriam completar suas contribuições, a partir de suas experiências enriquecidas e com os aportes teóricos e metodológicos, considerando as atuais demandas sociais e educacionais dessas licenciaturas. Após as contribuições dos participantes, os textos retornaram aos grupos originais para a reescrita final. Os grupos fizeram as inserções nos textos que julgaram pertinentes e a reescrita final do texto.

Na terceira etapa da DNEP (adaptado) - os textos sobre as práticas curriculares desse Centro de Educação na versão final, após a reescrita, foram lidos e discutidos em reunião grupal com todos os participantes. Cada grupo fez a leitura do seu texto e o expôs a uma revisão criteriosa da produção coletiva dos textos até chegar a uma “versão publicável”, as escolhas docentes compuseram a documentação narrativa a ser analisada.

As etapas foram desenvolvidas de acordo com o Cronograma que se apresenta no Quadro 7.

Quadro 7 - CRONOGRAMA

MODALIDADE/ DATAS	Atividades/datas
1º Encontro de Professores Formadores (DN) Data: 5 maio/2022 Encontro Presencial	Pauta: Apresentação dos participantes; Assinatura do TCLE; -Apresentação da Documentação Narrativa (O que é, objetivos, como será desenvolvida, resultados esperados); Cronograma.
1ª Etapa Data: 10 maio a 01 jun./2022 Encontros virtuais	Pauta: Identificação e seleção das experiências a serem documentadas.
2ª Etapa Datas: 02 jun. a 02 jul./2022 16 jun. a 28 jun./2022 28 jun. a 02 jul./2022 Encontros virtuais	Pautas: Escrita compartilhada dos textos sobre as práticas curriculares; Submissão dos planos aos participantes para contribuições; Reescrita dos planos com as contribuições docentes.
3ª Etapa Datas: 3 jul. a 04 jul./2022 Encontros virtuais b. 05 jul./2022 Encontro Presencial	Pautas: Edição Pedagógica; Documentação Narrativa das Práticas Curriculares; Agradecimentos; Leitura da versão publicável, das Considerações finais e avaliação da Documentação Narrativa.

Fonte: organizado pela autora

4.6 A configuração narrativa pela DNEP (adaptado): como agem os professores formadores nas práticas curriculares

Com o objetivo de analisar as práticas curriculares na formação docente, a

partir da identidade narrativa do professor formador, busco compreender a docência nas primeiras aproximações dos licenciandos com a educação escolar.

Ricoeur (2014) tributou aportes que permitiram compreender como ações intencionais podem gerar melhores decisões, que culminam com um reconhecimento de si, do/pelo outro e na/da instituição. Melhores professores podem ser distintos por essa dialética quando: decidem ser melhores, são reconhecidos pelo estudante como “é professor(a) mesmo”, e é docente de tal instituição.

Ricoeur (2014, 2017) contribuiu para direcionar nossa atenção para o agir humano e o agir intencional dentro de uma comunidade. Nessa perspectiva, a análise que foi realizada com os dados coletados: docentes e a suas docências. Os professores das práticas curriculares são “[...] seres bem especiais: são falantes e agentes” (Ricoeur, 2014, p.184), e suas docências nas práticas curriculares têm seu rito, pois “[...] é próprio da ideia de ação ser acessível a preceitos que, na forma de conselho, recomendação ou instrução ensinam a ter sucesso, portanto a fazer direito o que se começou” (Ricoeur, 2014, p.184).

Assim, no caso em estudo, essas ações docentes nas Práticas Curriculares seguem fundamentos científicos, legais, institucionais, como está explícito no Projeto Pedagógico Institucional (PPI):

No PPI tomou-se como referência a Lei n.º 9.394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional; a Lei n.º 10.861/04, que cria o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES); o Plano Nacional de Graduação (PNG, 2004), proposto pelo Fórum de Pró-Reitores de Graduação das Universidades Brasileiras (FORGRAD); o Plano Nacional de Educação (PNE, 2014), além das normatizações do Ministério da Educação (MEC) sobre a nova ótica da educação superior no Brasil (PDI 2021-2025, p.39).

Nesse sentido, foi a partir do diálogo com Ricoeur (2014) que pude estruturar a análise da atuação do professor formador por suas decisões docentes nos componentes curriculares. Em Ricoeur (2014), as ações docentes intencionais oferecem um percurso de reconhecimento, nessa racionalidade o/a docente é o centro das decisões, o personagem da ação.

A compreensão das possíveis aprendizagens docentes, durante as práticas curriculares, foi sendo evidenciadas a partir da interpretação dessas ações conforme

Ricoeur. Em seu ensaio filosófico, ele destaca o poder que a humanidade tem de agir, agir racionalmente por si e com o outro, buscando um bem comum, e essas são características peculiares de bons professores na universidade e na escola. Seguindo esse percurso de reconhecimento de Ricoeur, as ações docentes foram analisadas em três blocos, observando a recorrência de alguns padrões.

- a) as práticas curriculares por narrativa docente: bloco que apresenta as análises sobre as ações docentes construídas na configuração narrativa de professores formadores, onde registram que as práticas curriculares seguem a organização de espaço e tempo, conforme as DCNs, entretanto, a ênfase em determinadas temáticas coloca em segundo plano a intencionalidade com a formação profissional de licenciandos, desde a primeira aproximação com a realidade escolar, abrindo espaço para discutir como o objeto do estudo aparece dissociado desses componentes formativos;
- b) práticas curriculares: articulações educativas de formação profissional da universidade com a escola: nesse bloco, a narrativa dos professores permite discutir as perdas educativas e de atualização que ocorrem no distanciamento da universidade e com a educação escolar. Busco compreender as potencialidades e complementaridade que esses ambientes formativos oferecem para as práticas curriculares, nessa primeira aproximação dos licenciandos;
- c) práticas curriculares nas licenciaturas: avanços necessários visando uma formação profissional desde o início da graduação. Nesse bloco extraio da narrativa dos professores formadores, vias de avanços que eles apontam a partir de suas necessidades atuais. Nesse esforço, importa discutirmos a melhoria da formação profissional nesses componentes com os envolvidos, a partir de ações com responsabilidade individual, coletiva, institucional, visando *bem viver como e para o outro em instituições justas* (Ricoeur, 2019).

Na seção seguinte, tomando o construto da identidade narrativa, de Paul Ricoeur, apresento a escrita narrativa dos professores formadores. Ela é uma produção colaborativa dos docentes que trabalham com esses componentes formativos. “A identidade, entendida narrativamente, pode ser chamada, por convenção, identidade da personagem” (Ricoeur, 2014, p.146), que em nosso estudo é o(a) professor(a) formador(a), pois “é personagem aquela que executa a ação narrativa” (Ricoeur, 2014, p.149). Esses profissionais formam uma configuração narrativa, ao assumir a mesmidade-alteridade da ação, logo eles têm a mesma

identidade narrativa.

Na seção 4 compartilho a identidade narrativa do professor formador das Práticas como Componentes Curriculares. É a identidade narrativa dos professores formadores como personagens da ação docente, eles assumem as mesmas ações (mesmidade) e as mesmas ações para o outro (mesmidade mais alteridade), que conforme o autor uma não existe sem a outra, sendo uma “[...] alteridade em grau tão íntimo que não pode ser pensada sem a outra, uma passa para dentro da outra [...]” (Ricoeur, 2014, p. XIV-XV).

Essa narrativa dá visibilidade às ações docentes sobre aspectos da formação pedagógica que tem sido desenvolvida na universidade e nas escolas. A seguir, proponho análises dessa atuação do professor formador das licenciaturas do Centro de Educação que participaram da DNEP (adaptado).

Nesse reconhecimento das responsabilidades docentes nas práticas curriculares, faço excertos de alguns padrões observados nas práticas curriculares em estudo. Eles abriram compreensões sobre como tem sido desenvolvidas as ações formativas nesses componentes, fazendo-nos²³ parte dos que podem avaliar e reconhecer as decisões docentes tomadas na formação de futuros professores.

5. ANÁLISES

Caro(a) leitor(a) compartilho com você a escrita narrativa dos professores formadores, construída de forma colaborativa por meio da metodologia da DNEP (adaptado). A designação Identidade Narrativa é usada por Ricoeur (2014) para referir-se aos personagens que executam a mesma ação, nesse estudo ela expressa a atuação dos professores participantes no desenvolvimento das Práticas como Componentes Curriculares no primeiro semestre letivo do ano de 2022.

5.1 Identidade narrativa do professor formador: como agem os docentes nas práticas curriculares

Nossa Instituição inseriu as Práticas Curriculares há mais de vinte anos. E poucas vezes, talvez uma ou duas ouvimos sobre esses componentes nas licenciaturas e como trabalhar com eles. Nesses últimos dias temos pensado a

²³ A condição de leitor lhe permite ingressar no contexto formativo das práticas curriculares em estudo.

importância de os cursos discutirem o perfil dos alunos e as contribuições dessas disciplinas para a concretizar a melhor formação, principalmente no caso desses componentes, que agora entendemos como parte da formação profissional dos estudantes.

Nos primeiros anos de implantação das práticas curriculares cada curso seguiu seu entendimento, acompanhando o direcionamento de distribuição da carga horária com todos demais componentes do currículo dos cursos, em abordagens aplicativas dos conteúdos acadêmicos. Desse modo, fizemos um trabalho importante por nos estimular a mediação do conhecimento acadêmico para o conhecimento escolar, em geral como sugeridos nos livros didáticos. Infelizmente, não deixamos nada registrado. Hoje justificamos essas lacunas por duas possíveis respostas, a primeira é que nossas ações educativas eram isoladas, pois não fazíamos reuniões para trocas de experiências, a segunda é que não fomos desafiados a avaliar o que fazíamos nas práticas curriculares em nossos cursos, as avaliações eram com os estudantes e em alguns projetos com as escolas parceiras.

Dois exemplos podem mostrar como que foi feita na implantação das 400 horas de práticas curriculares a partir de 2002. No curso de História, essa carga horária foi fracionada em disciplinas de 40 horas. Parece que não havia entendimento de que era para atuar fora da universidade, na sala de aula da escola. *História & Documento* era uma delas. Não havia o entendimento de que as Práticas Curriculares deviam ser uma imersão no ambiente escolar. Os alunos foram distribuídos em grupos e encaminhados para a biblioteca, arquivo público, e orientados a produzirem entrevistas, e depois eles realizaram planos de aula utilizando os documentos que haviam produzidos ou transcritos. Foi uma experiência muito legal. No curso de Geografia ela era relacionada em algumas disciplinas nas quais eram estendidos os créditos práticos. As atividades relativas desse modelo exigiam o cumprimento da carga horária da prática de ensino, permitindo a aproximação do licenciando com a escola.

Depois a Universidade apresentou outra sistematização da Prática e direcionou para a comunidade, a ser desenvolvida nas escolas públicas. Um exemplo de como era usado o horário das práticas curriculares dentro do Programa PROCAD²⁴, veio de uma turma que levantou um problema da comunidade. O

²⁴ O PROCAD foi um Programa de Capacitação de Docentes oferecido pela universidade em estudo em convênio com prefeituras municipais, associações de professores e das escolas particulares.

consumo de água sem filtragem e através do projeto foi feita uma campanha que sensibilizou a sede do município, pois a culminância do projeto ocorreu em um espaço central da cidade.

A partir de 2017 universidade definiu as Práticas com a mesma nomenclatura em todos os cursos. A partir dessa formalização tivemos uma orientação mais clara sobre o trabalho com projetos pedagógicos voltados para as escolas, visando promover uma experiência mais concreta para a formação do alunado no seu futuro lugar de trabalho. Com as Orientações institucionais²⁵ para as práticas curriculares, ficou esclarecido como seriam distribuídas as 405 horas a elas designadas, que equivalem a nove créditos de 45h, a serem desenvolvidas em três dimensões com 135 horas: Prática Curricular na Dimensão Político Social, Prática Curricular na Dimensão Educacional e Prática Curricular na Dimensão Escolar.

A Prática Curricular na Dimensão Político Social será a primeira a ser desenvolvida considerando, tendo em vista que:

[...] deverá proporcionar a compreensão das funções sociais e políticas da educação, da escola como instituição inserida em uma comunidade, além da contextualização das problemáticas sociais, culturais e educacionais, desenvolvidas por meio de projetos educacionais temáticos a partir de questões relevantes das práticas curriculares em uma visão interdisciplinar e multidisciplinar (Duarte; Santana, 2021, p.461).

A Prática Curricular na Dimensão Educacional, que é a segunda a ser trabalhada:

[...] tem o intuito de contribuir na formação dos saberes da docência, considerando as concepções sobre a significação social da profissão, a relevância da atividade docente e no espaço pedagógico do professor. Essa prática deverá permitir a organização da ação docente voltada para sua atuação, na direção do ensino, da pesquisa e da extensão, possibilitando também conhecer as metodologias de ensino desenvolvidas pelos professores na Educação Básica, na busca da construção da identidade do ser professor, na sociedade atual (Duarte; Santana, 2021, p.461).

A Dimensão Escolar, com orientações tão abrangentes como o cotidiano da escola:

[...] visa contribuir na formação dos saberes da docência, considerando a dimensão democrática e participativa na escola como ambiente da formação social do indivíduo cidadão para o exercício consciente da cidadania, devendo abordar a escola a

²⁵ Diretrizes Curriculares para os Cursos de Licenciatura da universidade, publicada em resolução institucional em 2017.

partir da diversidade que deve fundamentar o projeto pedagógico, sua estrutura e dinâmica administrativa-técnico-pedagógica, buscando por meio da construção e do desenvolvimento de projetos educativos que contemple a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola; a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; a pluralidade de ideias e concepções pedagógicas; o respeito à liberdade e o apreço à tolerância; a valorização do profissional da educação; a gestão democrática do ensino público; a garantia de um padrão de qualidade; a valorização da experiência extraescolar; a vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais, o respeito e a valorização da diversidade étnico-racial, entre outros, constituem princípios vitais para a melhoria e democratização da gestão e do ensino. (Duarte; Santana, 2021, 461-462).

No início tivemos dificuldade de entendimento da filosofia das práticas, na medida em que chegou sem uma orientação quanto à fundamentação teórico-metodológica para a aplicação desse modelo. Nesse sentido, houve a percepção de fragilidade nessa nova forma de experienciar a Prática na Licenciatura para sua execução. Nesse sentido, coube aos professores do Curso decidirem pelo planejamento para essas Práticas, de que forma deveriam ser aplicadas. A partir de algumas investigações em outros Cursos e professores que trabalham com a disciplina, buscamos fazer algo que fosse comum com as demais Licenciaturas. Citamos um exemplo de como temos desenvolvido as práticas:

1º momento – Instrumentação dos alunos com a leituras que preparam para a produção de projetos a partir da pesquisa- ação- reflexão. Utilizam referências como o professor SILVA, Jackson Ronie Sá da. Caderno de Práticas Curriculares. São Luís: UEMA, 2010 e AZEVEDO, Maria Nizete. Pesquisa-ação e atividades investigativas na aprendizagem da docência e ciência. São Paulo, 2008. (Dissertação de mestrado em Educação – USP). Também trabalhamos com artigos que tratam da interdisciplinaridade. E a metodologia da Educação Patrimonial, originária do Guia de HORTA, M. L. P; GRUNBERG, E; MONTEIRO, Q. Guia básico de educação patrimonial. Brasília: IPHAN, Museu Imperial, 1999.

2º momento – Os alunos já tendo construído os projetos de pesquisa pedagógicos, que incorporam as linguagens do ensino de história ou planos de ação educativa em Educação Patrimonial, se dirigem as escolas para os desenvolverem junto aos alunos das escolas e produziram seus relatórios que são apresentados no retorno das escolas. Durante a pandemia foram produzidos os projetos, mas os alunos não foram para as escolas.

Entendemos que as práticas curriculares são dimensões complementares em que as discussões político-sociais, educacionais e escolares se conectam, se potencializam e se retroalimentam. Mas, pensando sobre a Prática Curricular na Dimensão Educacional e nossas principais necessidades no trabalho educativo, gostaríamos de registrar que sentimos falta, por parte de alunos e alunas, de entendimento do que seja o âmbito educacional nas práticas e essa ausência se conecta com a falta de leitura sobre o campo da Educação. Os estudantes pensam que realizar as práticas se materializa em ‘produzir projetos e aplicá-los’. E não é só isso. Entendo que falta compreender a dimensão epistêmica do educacional. O que iremos tratar na dimensão educacional? O que significa isto? O educacional remete a quê?

Sugerimos que para superar essa questão central é primordial localizar o termo e expor sobre o ‘educacional’ e alargar o olhar sobre o que entendemos por educativo. E, no decorrer das aulas, devemos conectar o conceito de ‘educacional’ ao campo da legislação lembrando da Constituição Federal, da LDB, da BNCC, do DCTM (Documento Curricular do Território Maranhense). É também importante a orientação de leitura de textos sobre a dimensão ampla da Educação retomando os aspectos político-sociais na dimensão macro até chegar na perspectiva micro que é as ações docentes em sala de aula, passando, evidentemente, pela escola”.

O trabalho docente na Dimensão Escolar é muito desafiador, ao aproximar os licenciados da complexidade do cotidiano da escola – futuro ambiente de trabalho deles. Na concepção dos planos de ensino, levamos em conta que os estudantes estão em contato com as disciplinas que oferecem os fundamentos das ciências da educação de bases: sociológicas, filosóficas, psicológicas, didáticas e pedagógicas, entre outras, para que eles usem essas abordagens para questionar e intervir com propostas socioeducacionais na realidade escolar. Entretanto, nós professores não temos noção de quais bases os estudantes já construíram e fazemos nossos planejamentos olhando para as possibilidades que dispomos para trabalhar a partir das orientações para as práticas curriculares já referidas. Portanto, não temos conseguido contribuir efetivamente na abordagem interdisciplinar que é solicitada. Acreditamos que os licenciados mobilizam a formação que estão recebendo na elaboração e desenvolvimento dos projetos que são propostos em cada dimensão dos componentes.

As Práticas Curriculares do CECEN têm promovido elaboração e execução de

projetos importantes para a universidade e para as escolas que recebem os estudantes. Porém, o compartilhamento de experiências entre professores e cursos é algo desejável para aprimorar esse momento de formação tanto dos professores quanto dos estudantes. Atualmente quase não há diálogos entre os cursos, poderíamos contribuir entre nós docentes com o compartilhar de experiências, metodologias, entre outros, e fazer um trabalho em equipe, em alguns cursos há somente um(a) professor(a) responsável pelas práticas curriculares.

As práticas curriculares têm aparecido nos cursos trazidos pelo Núcleo Docente Estruturante (NDE), visando a melhoria do trabalho educativo nas Licenciaturas. O trabalho desse grupo de professores provocou algumas reflexões sobre a qualidade do trabalho docente, muito voltado para os resultados das avaliações internas e externas, entretanto, em nossa percepção, seu trabalho poderia ser ampliado para tratar das práticas curriculares nos cursos, como assegurar a interdisciplinaridade nos projetos e a articulação com os outros componentes etc. Atualmente, o NDE cuida prioritariamente dos aspectos referentes ao reconhecimento do Curso, feito a cada cinco anos pelo Conselho Estadual de Educação.

É possível que as Práticas possam ser cada vez mais potencializadas para a pesquisa no campo do ensino. Os cursos de Licenciatura deveriam estimular projetos de investigação na área de formação do professor, trazendo as experiências das Práticas Curriculares e dos Estágios, com a parte de pesquisa no âmbito escolar e produção científica via os Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC). Que as Práticas também, sejam Extensão da Universidade. Que a própria Universidade construa paridade entre a pesquisa de Iniciação Científica e a Pesquisa produzida nas Práticas.

Percebemos que faltam esclarecimentos e diretrizes metodológicas sobre as Práticas Curriculares a todo o corpo docente e discente dos cursos de licenciatura. E que o trabalho com o corpo docente, contribua para qualificação dos professores no desenvolvimento do ensino e da pesquisa no ambiente escolar. Também é necessário diálogo com as disciplinas que são trabalhadas nos cursos, pois o aluno quer instrumentos para desenvolver na escola aquilo que ele aprendeu em sua formação.

Assim, destacamos as principais necessidades que temos vivenciado e que devem ser consideradas pelos setores da universidade, que têm poder de decisão para minimizar ou eliminar as dificuldades que temos tido em nosso trabalho docente:

a) elucidação na comunidade docente e discente dos objetivos das práticas curriculares, conforme o Projeto Pedagógico do Curso;

- b) divulgação da legislação vigente sobre as práticas curriculares, por exemplo, as diretrizes para os cursos de licenciatura datada de 2017, mas que, aparentemente, não é de conhecimento universal, haja vista tantas dúvidas levantadas pelos professores que trabalham com as práticas.
- c) uma coordenação mais integradora do Centro de Educação com orientações, ênfases e avaliações dessas práticas curriculares;
- d) discussão visando a convergência das disciplinas pedagógicas e específicas para formação dos futuros professores;
- e) identificação e consolidação das contribuições das práticas curriculares como componente integrador da pesquisa interdisciplinar para formação do profissional do ensino;
- f) ampliação da parceria científica e escolar, considerando a importância da universidade e da escola para a formação do professor e melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem;
- g) divulgação das contribuições das Práticas Curriculares, de modo a abrir campo de pesquisa, reduzir a burocracia, os entraves ao trabalho educativo, eliminando a dificuldade na escolha das escolas etc.;
- h) propor parceiras mais ativas com a gestão e professores das escolas por meio de cursos disponíveis na universidade, tais como, uso e domínio das Tecnologias de Informação e Comunicação etc.;
- i) sensibilização do quadro docente e da gestão escolar em relação às práticas pedagógicas pelos setores da Universidade;
- j) valorização pelos discentes das experiências educativas para sua formação profissional em cada prática curricular.
 - a. Destacamos alguns aspectos que julgamos pontos fortes em nosso trabalho docente com as Práticas Curriculares, podemos contribuir ressaltando experiências que têm marcado positivamente nosso cotidiano:
- k) conhecimento de problemas educacionais do ambiente escolar, por meio da elaboração de projetos de pesquisa relacionados aos temas contemporâneos, como ética, democracia e cidadania (vida familiar e social, educação para o trânsito, educação em direitos humanos, direitos da criança e adolescente, processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso); meio ambiente, sustentabilidade e intervenção humana (educação ambiental, educação para o consumo, qualidade de vida); estado, sociedade e trabalho (trabalho, educação

financeira e educação fiscal); saúde (promoção da saúde, educação e segurança alimentar e nutricional, prevenção de doenças); sociodiversidade e multiculturalismo (diversidade cultural, educação para valorização do multiculturalismo nas matrizes históricas e culturais brasileiras); ciência, tecnologia e inovação, acessibilidade e inclusão social; cultura, arte e comunicação; educação e desenvolvimento humano e social.

- Visitas técnicas aos espaços escolares pesquisados;
- Conhecimento da realidade escolar e elaboração de projetos que contribuem para reflexão sobre problemáticas pertinentes ao ambiente escolar estudado;
- Refletir sobre a complexidade da realidade escolar e o como a universidade pode contribuir e como as práticas são parte da formação do profissional docente;
- Conhecimento e consultas aos documentos escolares, em especial o PPP do Curso e das escolas estudadas;
- Participação como observadores de Conselhos escolares, para conhecimento da participação da sociedade na escola;
- Fortalecimento da identidade do trabalho docente de professor pesquisador;
- Perspectiva de redimensionamento do exercício da docência a partir da experiência do cotidiano escolar;
- A formação do professor pesquisador desde a sua formação, promovendo a integração teoria e prática na leitura das questões relativas ao ambiente escolar.
- A possibilidade do licenciando realizar pesquisa unindo as questões políticas e sociais vinculados aos problemas educacionais, ou seja, analisando como repercutem e impactam na educação.
- Formação científica dos licenciandos na elaboração de projetos de pesquisa e desenvolvimento das habilidades, tais como: construção e definição do objeto de estudo, por meio dos elementos que o compõem; fazer pesquisa de campo para a análise da realidade; construir de relatórios de pesquisa; apresentar os resultados em seminário.
- Realização de atividades investigativas envolvendo os saberes, o significado e a relevância da profissão e da docência nos espaços educativos, assim como, a possibilidade de compreensão de determinados problemas socioeducacionais por meio de condicionantes políticos, sociais e históricos e a vivência nos espaços educativos que contribuem para a formação teórico- prática do licenciando.
- Aproveitamos essa escrita compartilhada de professores para destacar que temos

tido o privilégio de trabalhar com as práticas curriculares. As dificuldades são presentes em meio aos tensionamentos já mencionados, porém reafirmamos as boas experiências pedagógicas em nossa docência com os licenciandos. Trazemos algumas considerações finais visando melhorias para nosso trabalho docente com esses componentes:

- Programa de formação continuada articulada às reais necessidades da prática pedagógica, com divulgação da legislação vigente;
- Evidenciar para docentes e discentes que a prática docente se constitui em um exercício que transcende a dimensão técnica, não podendo ser assumida tão-somente como o atendimento às prescrições curriculares desenvolvidas por outros;
- Troca de experiências das Práticas Curriculares com outras IES;
- Seminários, Workshops de Práticas Curriculares na IES;
- Maior visibilidade do papel do docente a partir da experiência de campo das escolas.
- Um direcionamento melhor quanto aos objetivos dos componentes das práticas curriculares, principalmente quanto a interdisciplinaridade na construção dos projetos de investigação e o estreitamento com as demais dimensões das práticas curriculares.
- O aprofundamento do estudo de referenciais teórico-metodológicos sobre as práticas curriculares, como elemento estruturante e constitutivo da pesquisa educacional (método, abordagem, procedimentos, instrumentos e técnicas)
- Produção de conhecimento científico com o resultado das pesquisas de campo feitas nas práticas curriculares, com produção de artigos para socialização dos resultados da pesquisa, principalmente com os sujeitos participantes, de modo a compartilhar como os desafios têm sido superados coletivamente.
- É importante que esses componentes das práticas curriculares sejam desenvolvidos por professores com a formação mais adequada aos desafios de investigação e intervenção nas três dimensões, principalmente a escolar, pois existem professores que não são pesquisadores (infelizmente).
- A prática pedagógica nesses componentes deveria promover um alargamento do entendimento sobre o que seja o processo de formação do(a) professor(a), provocando nos licenciandos uma vontade de saber sobre como se constitui como professor(a) a partir de visões e perspectivas educacionais das mais variadas; bem

como possibilitar ao licenciando a compreensão de que o ato educativo é coletivo, amplo, complexo e depende do compromisso político das esferas públicas educacionais, da escola e do professor;

- A dimensão educacional está na escola como formalidade, mas também se encontra em outros espaços não sistemáticos como as instituições sociais que cercam a escola: a família, a igreja, o boteco, a mercearia, a feira, o hospital, a casa de eventos, etc.
- A DNEP (adaptado) permitiu reunir professores e professoras de prática curricular nas três dimensões, possibilitou cada um/a perceber e avaliar seu trabalho em relação aos/as demais daquela prática, assim como, ter acesso ao trabalho educativo dos/as docentes das demais práticas curriculares (educacional e escolar).
- Maior interação entre cursos, docentes, discentes com divulgação científica dos resultados dos projetos, reduzindo consideravelmente a forma de trabalho ainda isolada, e de um planejamento conjunto sobre a formação de futuros professores.

De fato, os estudantes devem reconhecer a importância das práticas curriculares para sua futura vida profissional. Vários aspectos são positivos no trabalho atual com as práticas tais como: os estudantes cursam com alegria e apresentam resultados muito interessantes. De forma geral, tem sido uma disciplina desenvolvida em muita vinculação com as demais, pois a característica da abordagem interdisciplinar propicia esses esforços integradores. Finalmente, ressaltamos que um planejamento coletivo, com ações mais integradas e envolvendo mais professores, trariam melhores resultados na formação docente, tanto dos estudantes quanto dos professores que ministram esse componente curricular.

5.2 Práticas curriculares por narrativa docente

A Prática como componente curricular é desenvolvida com base na investigação de problemas educacionais, escolares e político-sociais, por meio da elaboração de projetos de pesquisa relacionados aos temas contemporâneos, como ética, democracia e cidadania (vida familiar e social, educação para o trânsito, educação em direitos humanos, direitos da criança e adolescente, processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso); meio ambiente, sustentabilidade e intervenção humana (educação ambiental, educação para o consumo, qualidade de vida); estado, sociedade e trabalho (trabalho, educação financeira e educação fiscal); saúde (promoção da saúde, educação e segurança alimentar e nutricional, prevenção de doenças);

sociodiversidade e multiculturalismo (diversidade cultural, educação para valorização do multiculturalismo nas matrizes históricas e culturais brasileiras); ciência, tecnologia e inovação, acessibilidade e inclusão social; cultura, arte e comunicação; educação e desenvolvimento humano e social.²⁶

As licenciaturas em estudo, seguindo a orientação institucional, têm desenvolvido projetos educativos que contribuem com as demandas da realidade social da escola. Essa aproximação dos licenciandos por essa abordagem têm resultados interessantes, elas sensibilizam para os conflitos sociais que chegam na escola, decorrentes da violação dos direitos da criança, do adolescente, ou do adulto, e que em sua maioria comprometem de modo caótico o processo de ensino e aprendizagem.

O contato com essa realidade envolve os futuros professores em investigações sobre como trabalhar com essa problemática nos ambientes escolares. Desse modo, essa formação docente na dimensão político e social da educação alia-se e contribui com a produção dos estudiosos do “[...] campo de estudo e status epistemológico; que busca ainda a compreensão da totalidade do processo de trabalho docente [...]” (Anfope, 2000, p.11). Entretanto, ela é parte do processo

formativo do(a) professor(a), em meio a um conjunto de conhecimentos e habilidades docentes visando a “[...] construção e domínio sólidos dos saberes da docência...quais sejam saberes disciplinares e curriculares, saber da formação pedagógica, saber da experiência profissional, saberes da cultura e do mundo vivido na prática social (Veiga, 2009, p.196).

A metodologia de aproximação por meio de projetos educativos é estratégica para apresentar, discutir e propor intervenções na problemática social, que no contexto atual promove aprendizagens e habilidades que os licenciandos precisam acessar de imediato em suas práticas pedagógicas desde as práticas curriculares, nos estágios supervisionados a seguir e futuramente como profissionais.

Essa abordagem promove a interdisciplinaridade, atende as proposições das DCNs, quanto à discussão de circunstâncias do contexto escolar, inclusive a resolução de situações-problema. Mas promove também uma formação humana

²⁶ Os excertos destacados em itálico ao longo desse capítulo, fazem parte da identidade narrativa do professor formador da seção 4.1 e apontam alguns padrões importantes na formação inicial desenvolvida nas práticas curriculares.

essencial na atividade educativa, e geradora de um ambiente de relações humanas de mutualidade, respeito, valorização humana, onde cada indivíduo pode “assumir-se como ser social e histórico como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar” (Freire, 1996, p.41), contrapondo-se a precarização das interações humanas que são percebidas desde as famílias, nos demais ambientes sociais e, que não devem encontrar espaço nas salas de aulas.

Desse modo, esses projetos educativos nas dimensões: político educacional, educacional e escolar, dispendo cada uma de cento e quarenta e cinco horas, e dentro de temáticas de interesse da escola, atendem os objetivos formativos, tanto dos docentes quanto dos discentes, e em geral contribuem com atividades reflexivas sobre problemas que ocorrem na escola, considerando as diversas temáticas apontadas na narrativa.

Entretanto, ainda que esses projetos estejam relacionados com aprendizagens docentes necessárias nessa etapa inicial, cabe refletir sobre o afinilamento da abordagem da realidade escolar via temáticas direcionadas por uma ou outra demanda escolar ou das agendas externas.

Nóvoa (2009) nos alerta que os problemas sociais que transbordam na escola devem ser encaminhados para os segmentos sociais responsáveis. Outrossim, essa realidade social pode aproximar os licenciandos de reflexões sérias sobre os estudantes que estão na escola, sobre a educação escolar que tem sido oferecida.

“Uma escola que não fornece aos seus alunos, a todos os seus alunos, os instrumentos básicos do conhecimento e da cultura, não é uma “escola cidadã”, por muito que se enfeite com chavões de emancipação, de libertação ou de cidadania” (Nóvoa, 2009, p. 55). O futuro professor precisa ser provocado a aprender a tomar melhores decisões por si e para outros desde a sua graduação, por ser a referência humana em um contexto social de muitos conflitos.

O uso desse espaço e tempo das práticas curriculares para a elaboração, a execução, a apresentação desses projetos de intervenção, não deve consumir toda essa etapa formativa. Nesse sentido, tem ocorrido um desvio desse importante tempo de aprendizagem docente sobre ser, viver e agir na escola, notadamente, porque o agir humano docente tem ações eficazes na reversão dos problemas escolares de interesse docente a saber, do ensino e da aprendizagem. Uma formação docente político e social da educação promoverá ações docentes que não ampliem ainda mais a desigualdade social presente na sala de aula, pois em nosso país também temos a

realidade educacional exposta por Antonio Nóvoa (2009, p.55):

Um dos grandes perigos dos tempos atuais é uma ‘escola a duas velocidades’: por um lado, uma escola concebida essencialmente como um centro de acolhimento social, para os pobres, com uma forte retórica da cidadania e da participação; por outro lado, uma escola claramente centrada na aprendizagem, e nas tecnologias, destinada a formar os filhos dos ricos.

É perceptível a dificuldade que Instituições de Ensino Superior têm para assimilar as práticas pedagógicas no espaço-tempo designado como práticas como componentes curriculares. Na legislação para a formação de professores para a Educação Básica de 2015, ainda em vigor e alvo de mobilização nacional de entidades acadêmicas, associações de ensino etc.,²⁷ foi instruído que devem ser consideradas “a complexidade e multirreferencialidade, dos estudos que os englobam, bem como a formação para o exercício integrado e indissociável da docência na educação básica incluindo o ensino e a gestão educacional” (Brasil, 2015, p.11). Desse modo, importa fortalecer a formação pedagógica que deve ser “desenvolvida em uma progressão que partindo da familiarização inicial, conduza de modo harmônico e coerente, ao estágio supervisionado” (Brasil, 2019, p.9), quando o licenciando exercitará a docência como parte de seu processo formativo.

Realização de atividades investigativas envolvendo os saberes, o significado e a relevância da profissão e da docência nos espaços educativos, assim como, a possibilidade de compreensão de determinados problemas socioeducacionais por meio de condicionantes políticos, sociais e históricos e a vivência nos espaços educativos que contribuem para a formação teórico-prática do licenciando. (narrativa docente)

Essa ação docente aponta para um melhor direcionamento das práticas curriculares. Sua responsabilidade formativa é destacada ao envolver o licenciando com a profissão docente da escola pública que vai recebê-lo/a com professor/a. Concordo com Mussi (2022, p. 192) “[...] que os cursos de licenciatura têm como pilar estruturante a sólida formação profissional para o exercício da docência na Educação Básica”. Em geral, essa escola reúne estudantes vitimados pela violação de direitos básicos, que necessitam ser humanamente acolhidos, serem ensinados a amar e respeitar seus companheiros, a agir e reagir de modo diferente das agressões e dos seus agressores, em processos lentos dessas aprendizagens.

²⁷ Frente Nacional pela Revogação das Resoluções CNE/CP 02/2019 e 01/2020 e pela Retomada da Implementação da Resolução CNE/CP 02/2015.

Essa aproximação com a realidade escolar em uma busca da compreensão dos condicionantes presentes nas instituições escolares e nos processos educativos decorrentes, coloca o licenciando diante da problemática do ensino e da aprendizagem. Essa ação do professor formador pode cooperar para uma formação docente que sensibiliza o(a) licenciando(a) para investigar, propor e intervir por meio dos projetos educativos das práticas curriculares, nas fragilidades observadas. Essas ações docentes podem contribuir para a reversão da realidade atual exposta:

A atuação da universidade na formação dos professores para a educação básica tem sido objeto de críticas e questionamentos pelo fato de que os cursos de licenciatura não vêm formando professores com os conhecimentos necessários para enfrentar as demandas e responsabilidades colocadas atualmente ao trabalho docente (Calil; Ambrosseti, 2022, p.257).

As práticas curriculares devem contribuir com “o objetivo maior do ensino que é a construção do conhecimento contando com o envolvimento do aluno. O resultado do ensino é dar resposta a outra necessidade: a do aluno que procura aprender (Veiga, 2009, p.720). Essa responsabilidade docente com o ensino, é aprendida com os professores experientes. “O professor aparece com ator responsável pelo ensino; ele orienta, coordena, estabelece uma relação pedagógica com o aluno, mediada pelo conhecimento” (Veiga, 2009, p.720). É possível afirmar, que tem havido uma baixa valorização no uso do espaço tempo das práticas curriculares na formação pedagógica para o ensino, nas licenciaturas. Esses componentes curriculares são estratégicos na melhoria da formação do professor, tanto no lidar com as questões sociais que chegam na escola, mas, principalmente, para melhorar o processo de ensino e aprendizagem, contribuindo assim para minimizar a desigualdade social.

Essa formação pedagógica comprometida com o ensino foi estabelecida por marcos regulatórios já discutidos, desde o ano de 2002, porém sua efetividade é ainda muito desejável. O descompasso entre o atendimento às necessidades formativas nas licenciaturas e a qualidade da formação pedagógica desenvolvida nas práticas curriculares e nos estágios supervisionados, devem ser colocadas como prioridade nos cursos de formação docente inicial. Conforme a escuta dos concludentes das licenciaturas pesquisadas, os estudantes têm uma percepção insatisfatória da preparação que receberam durante a graduação para compreender e atender a educação escolar.

A universidade e a escola parecem desvalorizar as interações humanas entre

docentes e discentes, permitindo a percepção de que os docentes em formação docente inicial estão perdendo o tato pedagógico²⁸. As fragilidades na formação pedagógica referentes às aprendizagens docentes sobre o ensino e a aprendizagem poderiam ser investigadas nas práticas curriculares, promovendo estudos de casos concretos e significativos. Esse espaço tempo pode agregar experiências e vivências pedagógicas satisfatórias para todos os envolvidos, pois não há docência, sem discente, o processo de ensino é do-discência docência-discência (Freire, 1996, p.28).

Desse modo, a falta de intencionalidade docente deixa em aberto partes do processo de ensino e aprendizagem. Não existem bons professores, sem alunos que os reconheçam como tal, e dificilmente a comunidade dará uma avaliação satisfatória, geralmente o reconhecimento é negativo. O prazer do reconhecimento da responsabilidade docente, requer a validação do estudante, pela qual o senso do dever cumprido é partilhado na mutualidade do aprender para/com o outro em instituições justas, conforme Ricoeur (2014).

No caso da universidade em estudo, a DNEP (adaptado) colocou em evidência aprendizagens docentes e discentes que carecem da intencionalidade do professor formador nas práticas como componentes curriculares, tendo em vista o seu compromisso pessoal e social com a formação pedagógica dos licenciandos.

As Práticas como Componentes Curriculares são potencializadoras do exercício professoral crítico porque incitam estudar, ler e pensar sobre questões sociais relevantes nas dimensões político-sociais, educacionais e escolares. (narrativa docente)

O interessante nessa atuação docente é a formação crítica do licenciando. Essa deve ser uma decisão prioritária do professor e que aponta seu compromisso do professor formador com a superação “[...] da ingenuidade para a criticidade que não se dá automaticamente, [essa é] uma das tarefas precípuas da prática educativo-progressista, que é exatamente o desenvolvimento da curiosidade crítica, insatisfeita, indócil” (Freire, 1996, p.32). Essa criticidade deve também analisar a problemática do estudante, de modo a criticar as rotulagens escolares, a saber: quem pode aprender; quem deve ter acesso e permanecer na escola; quem está no nível escolar se sua série; quem precisa da atenção docente; quem foi vitimado do sistema escolar, entre outros.

A formação docente inicial deve enfatizar um elevado padrão humano de sensibilidade e respeito mútuo, pois a docência é uma profissão humana. Viver em

um país como o Brasil de profundas desigualdades sociais, requer uma formação profissional que assuma a relevância ao contribuir com o acesso, permanência e o desenvolvimento individual e pessoal dos que buscam a escola. A formação humana discutida por Ricoeur (2014) não é natural, é decisão humana de fazer o melhor por e com o outro, é agir intencionalmente visando uma mutualidade, capaz de neutralizar os efeitos danosos no ensino e aprendizagem dos que foram alvos de processos de exclusão social, histórica e estrutural tão comuns em segmentos da sociedade.

Assim, as práticas curriculares devem permitir reflexões, debates e decisões docentes para evitar a exclusão discente, contribuindo para que os licenciandos sejam sensíveis e assumam uma docência que não amplia a desigualdade social, pavorosa no país e mais grave se ocorrer nas salas de aula. Igualmente significativo é fortalecer a singularidade humana, a capacidade que só o ser humano tem de criar, agir em benefício individual e social ao fazer uso dos recursos da sociedade do conhecimento, pois a digitalização da sociedade contemporânea requer ser humanos preparados para discernir sobre o que é benéfico ou maléfico. A formação docente inicial precisa valorizar seu compromisso com a educação escolar, entendendo-a como parte na formação humana de estudantes preparados para responder aos desafios a eles destinados.

Nós professores não temos noção de quais bases os estudantes já construíram e fazemos nossos planejamentos olhando para as possibilidades que dispomos para trabalhar a partir das orientações institucionais das práticas curriculares. (narrativa docente)

“O professor que pensa certo deixa transparecer aos educandos que uma das bonitezas de nossa maneira de estar no mundo e com o mundo, como seres históricos, é a capacidade de, intervindo no mundo, conhecer o mundo” (Freire, 1996, p, 28). A narrativa docente traz elementos do cotidiano docente que poderiam ser vistos como problemática nas práticas curriculares, porém Freire (1996) nos convida a sair da passividade e as tomar decisões tais como: reconhecer e lidar com nossa incompletude profissional, usar a capacidade humana para construir a ciência que vai ao encontro desses problemas, “[...] daí que seja tão fundamental conhecer o conhecimento existente quanto saber que estamos aptos à produção do conhecimento ainda não existente” (Freire, 1996, p, 28).

A formação docente inicial precisa enfatizar que a complexa realidade da educação escolar não dispõe de modelos para intervenção. A preparação inicial se

tornará contínua e adequada às situações especiais de cada sala de aula. Desse modo a formação pedagógica requer aportes teóricos, metodológicos, humanos, relacionais, entre outros, que induzem a lucidez da incompletude profissional, pois docência é aprender sempre e com todos os que estão conosco no processo educativo.

À medida que marchamos no contexto teórico dos grupos de formação, na iluminação da prática e na descoberta dos equívocos e erros, vamos também, necessariamente, ampliando o horizonte do conhecimento científico sem o qual não nos “armamos” para superar os equívocos cometidos e percebidos. Este necessário alargamento de horizontes que nasce da tentativa de resposta à necessidade primeira que nos fez refletir sobre a prática tende a aumentar seu espectro. O esclarecimento de um ponto aqui desnuda outro ali que precisa igualmente ser desvelado. Esta é a dinâmica do processo de pensar a prática. É por isso que pensar a prática ensina a pensar melhor da mesma forma como ensina a praticar melhor (Freire, 1997, p.74).

Assim, nessa formação docente inicial o licenciando compartilhará com o professor formador a boniteza da docência que extensivamente chegará na sala de aula. As ciências da Educação dispõem de fundamentos teóricos e metodológicos para atender as demandas formativas.

A boniteza dessa ação docente é peculiar aos que estão, vivem e agem no mundo escolar/universitário, quando reconhecem o que não sabem, buscam os conhecimentos já construídos e a partir deles decidem construir as possibilidades de superação das dificuldades que surgirem.

As Práticas Curriculares têm promovido elaboração e execução de projetos importantes para a universidade e para as escolas que recebem os estudantes. Porém, o compartilhamento de experiências entre professores e cursos é algo desejável para aprimorar esse momento de formação tanto dos professores quanto dos estudantes, atualmente quase não há diálogos entre os cursos. A contribuição pode acontecer com o compartilhar de experiências, metodologias, entre outros. (narrativa docente)

Esse reconhecimento da importância dos projetos para a universidade e para as escolas, traz uma atestação da docência nos componentes curriculares. As práticas curriculares têm atendido às orientações institucionais, por meio de ações intencionais via projetos educativos, sendo gratificante para o professor formador, licenciando e para a escola.

Ricoeur (2014) destaca a potência do narrar-se como o professor formador. É o possível reconhecimento da responsabilidade das decisões docentes, gerando

ações que dirigidas para/com os licenciandos, que alcançam a educação escolar (alunos e comunidade), deixando as marcas humanas por si, pela solicitude com outros e no papel de cada instituição. Esse círculo virtuoso operado por ações intencionais docentes com/para o licenciando, com/para escola, tem possibilidades de reconfigurações cada vez mais aprimoradas por decisões assertivas.

A produção do conhecimento no campo da formação do professor tem sido enriquecida com a pesquisa narrativa desde a década de 1980. “No Brasil, tomamos a vida e obra de Paulo Freire como um antecedente fundamental na direção de práticas educativas que consideram as trajetórias de vida dos educandos, suas histórias, saberes e narrativas como referências para construção do conhecimento” [...] Bragança; Abrahaão; Ferreira (2016, p.18). O trabalho docente nas práticas curriculares com a DNEP (adaptado) gerou uma aprendizagem compartilhada entre os professores formadores, com possibilidades de contribuições significativas com a formação docente inicial no desenvolvimento desses componentes curriculares.

O trabalho docente nas práticas curriculares pode ser incluído na cultura acadêmica de muitas universidades, em que os professores trabalham isoladamente e com poucas oportunidades de diálogos com seus pares ou compartilhamento de boas práticas ou dificuldades na rotina acadêmica.

Vivemos um tempo de metamorfose da escola, de mudança de forma da escola. Não sabemos ainda como será o futuro, mas já sabemos que o atual modelo escolar não resistirá muito tempo. Uma das principais mudanças, como se percebe em muitas experiências em curso, é a passagem de um professor individual, que trabalha sozinho com a “sua” turma de alunos, para um trabalho conjunto entre professores, no quadro de uma diversidade de formas de organização pedagógica (Nóvoa, 2022, p.86).

No conceito de ação para Ricoeur (2014), é compreensível a avaliação de insatisfação dos professores formadores com o não reconhecimento na universidade (no centro de educação) do trabalho que tem sido com seus projetos educativos. A responsabilidade com que os docentes efetivam seus planos e apresentam resultados satisfatórios, poderiam atrair o reconhecimento dos estudantes, da escola, da universidade, considerando sua intencionalidade docente. O pouco ou nenhum reconhecimento desse trabalho, traz ao docente uma percepção insatisfatória sobre seu desempenho.

No primado da reflexão segundo Ricoeur (2014), as ações intencionais por seu

caráter de alteridade ressaltam a importância das interações humanas, nas quais a formação pedagógica dos licenciandos e demais necessidades formativas são enfatizadas pelo professor formador com o envolvimento dos estudantes. O interesse humano no ambiente educativo precisa ser refletir a mutualidade desejada. Essas ações demandam compartilhamentos que resultam em aprendizagens que não devem ser silenciadas, e sim, divulgadas.

Este é um aspecto relevante nas contribuições de Ricoeur (2014) para a formação profissional de licenciandos. Como ser humano capaz de realizações, esse docente formador por estima de si, do outro e por instituição justa, ele assume as decisões mais pertinentes. Ao praticar essas ações como forma de ser no mundo, pela intencionalidade desse agir, esse/essa docente “[...] é capaz dizer, narrar e agir, e ser o agente da história como sujeito ético, uma vez que lhe é própria sua condição de liberdade, responsabilidade, reconhecimento e narratividade[...].” (Xavier, 2019, p. 27).

Outrossim, essa narrativa destaca a importância do compartilhamento entre docentes. Nóvoa (2009) resalta que a profissionalidade docente é aprimorada quando professores de forma espontânea discutem e alinham suas dimensões coletivas e colaborativas, trabalham em equipe, desenvolvem projetos interdisciplinares com as temáticas da escola e pensam juntos as demandas educacionais do cotidiano escolar.

Os estudantes pensam que realizar as práticas se materializa em ‘produzir projetos e aplicá-los’. E não é só isso. Entendo que falta compreender a dimensão epistêmica do educacional. O que iremos tratar na dimensão educacional? O que significa isto? O educacional remete a quê? Para superar essa questão central penso que é primordial localizar o termo e expor sobre o de ‘educacional’ e alargar o olhar sobre o que entendemos por educativo. E, no decorrer das aulas, vou conectando o conceito de ‘educacional’ ao campo da legislação lembrando da Constituição Federal, da LDB, da BNCC, do DCTM (Documento Curricular do Território Maranhense). Introduzo também textos sobre a dimensão ampla da Educação retomando os aspectos político-sociais na dimensão macro até chegar na perspectiva micro que é as ações docentes em sala de aula, passando, evidentemente, pela escola. (narrativa docente)

As práticas curriculares integram a formação de professores em cada licenciatura, fundamentadas pelas ciências da educação e de acordo com esse arcabouço teórico e metodológico, são privilegiados um ou outro fenômeno educacional. Quanto mais essas escolhas teóricas forem discutidas e aprofundadas

entre os professores, mais eficazes serão as decisões docentes. A falta dessa clareza pode promover práticas pedagógicas com fragilidades para os licenciandos. “Nesse sentido o bom professor é o que consegue, enquanto fala, trazer o aluno até a intimidade do movimento do seu pensamento. Sua aula é assim desafio e não uma ‘canção de ninar’ (Freire, 1996, p, 86).

Esse docente formador reconhece que é o personagem da ação, ele sabe o que deve ser feito nas práticas curriculares. Ele assume a solicitude docente, indo ao encontro das necessidades discentes, trabalhando com o licenciando tal como ele é, logo, identifica suas lacunas conceituais e os equívocos que aparecem ao longo do processo fazendo o melhor de si para superar as necessidades formativas, tanto docentes como discentes.

É desvelando o que fazemos desta ou daquela forma, à luz de conhecimento que a ciência e a filosofia oferecem hoje, que nos corrigimos e nos aperfeiçoamos. É a isso que chamo pensar a prática e é pensando a prática que aprendo a pensar e a praticar melhor. E quanto mais penso e atuo assim, mais me convenço, por exemplo, de que é impossível ensinarmos conteúdos sem saber como pensam os alunos no seu contexto real, na sua cotidianidade. Sem saber o que eles sabem independentemente da escola para que os ajudemos a saber melhor o que já sabem, de um lado e, de outro, para, a partir daí, ensinar-lhes o que ainda não sabem (Freire, 1997, p.69).

Assim, esse professor formador age intencionalmente para contribuir com melhores possibilidades de ensino, buscando o envolvimento dos licenciandos e o reconhecimento mútuo de que as ações foram adequadas ao contexto formativo.

Nessa atuação nas práticas curriculares esse professor formador torna bem evidente como a alteridade é importante no reconhecimento das ações docentes, a saber: o reconhecimento como identificação; o conhecer-se a si mesmo e o reconhecimento mútuo, conforme Ricoeur (2006).

O desenvolvimento das práticas curriculares, conforme a narrativa docente, ressalta a necessidade de conhecimento e de tomada de decisões institucionais, tendo em vista dos marcos regulatórios para a formação do professor da educação básica. No contexto dessa legislação os cursos de licenciaturas, e demais cursos de graduação do ensino superior, todos os cursos são submetidos a cada três anos aos instrumentos de avaliação por meio de indicadores, da organização didática e pedagógica, que fornecem informações importantes sobre as instituições formadoras. Desse modo, podem ser questionáveis como os componentes das práticas

curriculares e dos estágios supervisionados têm contribuído com a formação pedagógica dos futuros professores nas licenciaturas.

As diretrizes curriculares nacionais, em suas três edições, foram fundamentadas por questões concretas que deveriam ter sido contempladas nos currículos formativos das licenciaturas. Ao longo de décadas, a escassez de diálogos institucionais internos visando a melhoria da formação docente inicial têm gerado sérios comprometimentos a qualidade da educação pública. É fato que essas resoluções estão no centro de amplos debates, porém, a pertinência dessas temáticas não pode assumir a prioridade de uma formação docente inicial que visa a melhoria da educação escolar.

5.3 Práticas curriculares: articulações educativas de formação profissional da universidade com a escola

Assegurar parceria científica e escolar, considerando a importância da universidade e da escola para a formação do professor e melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem; (narrativa docente)

A universidade e a escola são espaços essenciais na formação de professores. “Essa formação em diálogo com a prática favorece a aproximação entre a academia e a escola, permitindo que uma reconheça e influencie a outra [...]” (DINIZ-PEREIRA, 2019, p. 13). A aproximação de licenciandos (universidade) com a escola deve ser trabalhada na perspectiva de aprendizagens, atualizações, vivências e experiências que ambas as instituições carecem. Esse sentido de necessidade institucional precisa ser evidenciado na melhoria qualidade das trocas institucionais, visando a superação das fragilidades formativas tanto na universidade quanto dos professores da Educação Básica.

Nóvoa (2022) afirma que a universidade não priorizou a formação docente inicial que é feita nas licenciaturas e sua percepção é válida para nós também, tendo em vista a expansão das plataformas com pacotes educacionais e o enfraquecimento da escola pública. De fato, esse distanciamento pode ter contribuído com a atual crise educacional das duas instituições, sendo importante também discernir que “[...] estamos perante um momento crucial da história da escola e dos professores. Precisamos de repensar, com coragem e ousadia, as nossas instituições e modelos de formação de professores” (Nóvoa, 2022, p. 79).

Do lado da Universidade, é importante que haja uma grande abertura, no diálogo com as escolas e os professores, desenvolvendo oportunidades de formação e de desenvolvimento profissional. Do lado das escolas, é importante que haja um compromisso de acolhimento e de trabalho com os alunos e com os professores iniciantes, bem como a vontade de abrir novos caminhos educativos através da inovação e da experimentação pedagógica. (Nóvoa, 2020, p. 83).

A universidade precisa assumir sua responsabilidade social:

[...] quando se fala em educar cidadãos responsáveis e se indica que esta é uma das tarefas da universidade, entende-se que a universidade tem responsabilidade sobre a educação de pessoas que tenham consciência das graves contradições da sociedade contemporânea [...]. (Goergen, 2002, p.23).

Por ser uma instituição acadêmica, a universidade precisa liderar ou apoiar a educação como prioridade entre os interesses públicos da sociedade. Se ela assumir a melhor qualidade na formação dos professores, ela também contribuirá assertivamente para que a escola atue na democratização dos saberes. Desse modo o sucesso escolar dos estudantes serão um reflexo do compromisso educacional da sociedade. Imbernón (2009, p.39) aponta que as políticas públicas e as práticas de formação considerem novos elementos na formação docente, tais como:

A reflexão sobre a prática num contexto determinado; a criação de redes de inovação, comunidades de prática, formativas e comunicação entre o professorado; a possibilidade de uma maior autonomia na formação com a intervenção direta do professorado; partir dos projetos das escolas para que o professorado decida qual a formação de que necessita para levar adiante o desenho, a colocação em prática e a avaliação do projeto; potencializar uma formação que seja capaz de estabelecer espaços de reflexão e participação para que 'aprendam'(mais aprendizagem do que ensino na formação com a reflexão e a análise das situações problemáticas[...]

Essa abordagem inicial de licenciandos precisa ser concebida e concretizada em trocas privilegiadas de saberes entre a universidade e a escola para a formação de profissionais do ensino. Esses projetos de investigação e intervenção no ambiente de formação de professores devem contribuir para aproximação científica da universidade com a escola, provendo os ajustes teóricos e metodológicos no processo de ensino e aprendizagem docente conhecimento importante para as duas instituições.

É possível que o pouco conhecimento dessas potencialidades, dos estudos e

pesquisas sobre temática, sejam parte da causa desse distanciamento entre essas instituições, sendo ainda mais grave os prejuízos para aprendizagem docente de professores formadores, licenciandos e professores das escolas. Tardif (2014, p. 296) destaca o valor desta etapa formativa, pois “[...] os universitários e os professores são, na verdade, os últimos mediadores entre a instituição escolar e suas clientelas [...] eles são ao mesmo tempo fonte da competência profissional e matéria de formação e de transmissão”.

No início, o curso fracionou a carga horária em disciplinas de 40 horas. Parece que não havia entendimento de que era para atuar fora da universidade, na sala de aula da escola. Nos primeiros anos, como os demais cursos, as práticas foram distribuídas entre as disciplinas de cada semestre e em Colegiado a proposição sugerida foi de abordagens aplicativas dos conteúdos acadêmicos. Desse modo, fizemos um trabalho *importante por nos estimular a mediação do conhecimento acadêmico para o conhecimento escolar, em geral como sugeridos nos livros didáticos. Infelizmente, não deixamos nada registrado. Hoje justificamos essas lacunas por duas possíveis respostas, a primeira é que nossas ações educativas eram isoladas, pois não fazíamos reuniões para trocas de experiências, a segunda é que não fomos desafiados a avaliar o que fazíamos nas práticas curriculares em nossos cursos, as avaliações eram com os estudantes e em alguns projetos com as escolas parceiras.* (narrativa docente)

“É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática” (Freire, 1996, p, 39) . Paulo Freire propõe pensar a prática docente como movimento contínuo do professor formador de *fazer e pensar sobre* a aprendizagem docente o que implica em pensar teoricamente sobre a prática, como forma de sair do senso comum. O licenciando precisa acompanhar esse movimento docente.

A prática curricular proposta nos marcos regulatórios na educação brasileira requer uma ação reflexiva dos docentes/licenciandos. As possibilidades formativas são peculiares em cada comunidade, daí a necessidade de conhecimento sobre as potencialidades e/ou entraves para a formação pretendida. A percepção de que esses marcos regulatórios também agregam controvérsias, que promovem inseguranças nos direcionamentos da rotina acadêmica e escolar, a serem refutadas ou superadas com reflexão crítica e contínua sobre as práticas curriculares.

Para a universidade, que tem a prerrogativa acadêmica de interpretar e/ou

contribuir com a compreensão da legislação educacional, essa reflexão sobre a prática pedagógica é inquestionável. As universidades poderiam usar as práticas curriculares como um dos *lócus* de estudo e melhoria desse processo educativo, tendo em vista sua articulação com a educação escolar. Essa reflexão da ação docente nas práticas é reconhecida como responsabilidade docente com visto em Ricoeur (2014). Refletir criticamente sobre a prática pedagógica de ontem fundamenta e enriquece nossa criticidade sobre as práticas curriculares de hoje (Freire, 1996).

Nesse contexto, vale ressaltar a escassez de pesquisas sobre essa etapa formativa, considerando a implantação das práticas curriculares na formação de professores da Educação Básica desde 2002.

A situação atual é ainda mais complexa, a universidade tem novas diretrizes para formação de professores para Educação Básica pela DCNF2019, mas a formação docente na maioria das IES continua organizada conforme a DCNF2015. Comungo com Nóvoa (2022) que a universidade, a partir desses professores formadores, precisa enfrentar com ações corajosas e ousadas essa conjuntura legal e institucional.

Atualmente, em alguns cursos, a disciplina é desenvolvida por um só professor, o que contribui para um trabalho isolado, o compartilhar das atividades educativas é importante, daí a necessidade de grupos de professores responsáveis pelas Práticas. (narrativa docente)

A docência na universidade, instituição formadora de professores, deveria referenciar as demais IES, a partir de uma equipe com professores experientes e melhor preparados para discutirem a formação de futuros professores. As ações para formar melhores professores não são espontâneas, e sem dúvida, a falta dessa estrutura formativa implica na qualidade do trabalho docente, repercutindo na sala de aula.

A formação de professores constitui o ato de formar o docente, educar o futuro profissional para o exercício do magistério. Envolve uma ação a ser desenvolvida com alguém que vai desempenhar a tarefa de educar, de ensinar, de aprender, de pesquisar e de avaliar (Veiga, 2009, p.275).

As práticas pedagógicas, tanto nas práticas curriculares como nos estágios supervisionados, em geral, não têm sido priorizadas nas licenciaturas conforme a narrativa docente. Isso denota o nível de compromisso das instituições formativas, dos coordenadores e professores desses de cursos com a formação profissional dos

licenciandos, finalidade das licenciaturas. Essa percepção também foi confirmada pelos concludentes dessas licenciaturas em 2017 e 2021, quando os licenciandos avaliaram de modo insatisfatório suas vivências e experiências pedagógicas durante a graduação.

As pesquisas apontam que a qualidade da formação docente está relacionada com o êxito escolar, ainda que este seja um dentre os fatores que contribuem para o processo de ensino-aprendizagem. Nóvoa (2022) aponta que há convergência entre os estudiosos que essa formação deve incluir conhecimentos específicos das disciplinas, das ciências da educação e, tão importante quanto, é validar o conhecimento profissional docente.

Assim, o processo formativo de licenciandos deve ser provido de professores que reconheçam a importância de ações educativas de elevado nível humano, científico e técnico do saber-fazer docente. Esse processo formativo docente deve ser coletivo e colaborativo entre todos os docentes das licenciaturas, além dos professores responsáveis pelas práticas pedagógicas. A formação do professor formador em seu cotidiano, visando a melhor formação para o futuro professor, é parte do sucesso dos estudantes na escola.

Essa formação coletiva de professores no cotidiano acadêmico ou escolar tem sua eficácia comprovada no âmbito da documentação narrativa de experiências docentes. Os diálogos sobre requerimentos internos, regulamentações oficiais, as circunstâncias do cotidiano, entre outros, podem orientar e unificar tomadas de decisões por um coletivo docente; aprofundar reflexões mais pertinentes sobre a realidade local; gerar produções acadêmicas a partir das narrativas compartilhadas, advindas de um esforço sistemático de investigação formação; sendo eficazes devido às contínuas reflexões e críticas em decisões coletivas (Suárez, 2016, p.101). Como visto, o trabalho docente isolado precisa abrir espaço para aprendizagem colaborativa que é construída no coletivo docente, pois seus ganhos educacionais também são coletivos, para educadores, educandos e comunidade em geral.

O NDE deve liderar reflexões sobre a qualidade do trabalho docente, resultados das avaliações internas e externas, como as práticas curriculares contribuem para a formação profissional docente, a discussão sobre o perfil profissional dos egressos das licenciaturas e como todos os professores devem articular as disciplinas pedagógicas e específicas para formação dos futuros professores. (narrativa docente)

A formação docente inicial tem sido pauta de eventos científicos, políticos, da

sociedade em geral, ao ser relacionada com os resultados da aprendizagem. Conquanto não seja responsável pelos atuais resultados educacionais, o trabalho docente na educação escolar pode contribuir satisfatoriamente com melhores resultados educacionais. A educação escolar é alvo de interesses diversos, nem sempre direcionados para contribuir com a melhoria do processo educativo, daí a resistência de parte dos professores aos sistemas de avaliação do trabalho docente.

Importa destacar, ainda que os sistemas de avaliação sejam passíveis de questionamentos, as informações oferecidas podem contribuir com o aprimoramento do que está sendo feito. No caso da formação docente inicial essa narrativa traz para análise a importância da efetividade do Núcleo Docente Estruturante (NDE).²⁸ Esse grupo de professores experientes e bem formados podem influenciar, apoiar e contribuir solidamente com os demais professores para melhoria da qualidade formativa das licenciaturas. Desse modo legislação atual estabelece e define um coletivo docente para pensar, propor, executar e acompanhar o trabalho docente na formação de futuros professores.

A existência e dinamismo do NDE é, também, um mecanismo de avaliação de todos dos cursos de graduação no país. Essa função avaliativa tem contribuições importantes para a qualidade formativa das licenciaturas, ao estimular o acompanhamento do processo educativo, propor melhorias para o curso desde a concepção, execução, consolidação e contínua atualização do projeto pedagógico do curso.

O NDE possui, no mínimo, 5 docentes do curso; seus membros atuam em regime de tempo integral ou parcial (mínimo de 20% em tempo integral); pelo menos 60% de seus membros possuem titulação *stricto sensu*; tem o coordenador de curso como integrante; atua no acompanhamento, na consolidação e na atualização do PPC, realizando estudos e atualização periódica, verificando o impacto do sistema de avaliação de aprendizagem na formação do estudante e analisando a adequação do perfil do egresso, considerando as DCNs e as novas demandas do mundo do trabalho; e mantém parte de seus membros desde o último ato regulatório (INEP, 2017, p.21).

A narrativa docente revela o conhecimento, a finalidade e a importância da liderança do NDE, daí sua pauta com as fragilidades das práticas curriculares no atual

²⁸ Resolução de nº 1 de 17 de junho de 2010, que normatiza o Núcleo Docente Estruturante e dá outras providências. Sua avaliação é feita pelo Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (Sinaes), por meio do Instrumento de avaliação de cursos de graduação, presencial e a distância, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), realizado de cinco em cinco anos.

cotidiano acadêmico. A universidade dispõe de mecanismos para discutir e propor a melhoria da formação docente a partir dos cursos, porém, somente com a efetividade do NDE as ações dos docentes do curso poderão ser assumidas visando o melhor perfil profissional dos egressos das licenciaturas.

Portanto, há percurso no reconhecimento da responsabilidade pela melhor formação docente. Esse percurso inicia quando as ações de “[...] cada um, depois de estabelecer um fim, examina como e por qual meio o realizará, e a deliberação recairá na escolha do meio mais apropriado” (Ricoeur, 2014, p.188-189), ou seja, iniciando com as ações intencionais do professor formador, do coletivo docente das práticas curriculares, do NDE, com estudantes dos cursos de licenciaturas e universidade, é possível estimar como muito bom, o vivenciar e experimentar a melhor formação profissional docente.

O estudo expôs a importância de uma articulação intencional da universidade com a escola como parte da formação inicial dos licenciandos, no cumprimento dos marcos regulatórios para formação docente. Cada uma dessas instituições tem específicos domínios formativos que devem ser compartilhados em reciprocidade e respeito mútuos. A universidade abre possibilidades de formação contínua para os docentes da escola e as escolas recebem os seus licenciandos, promovendo maior entrelaçamento de expectativas e formação docente. O Brasil já tem bons exemplos dessas parcerias exitosas entre a universidade e a escola, como relata (Nóvoa, 2022, p.73)

Mas é mais útil referir, brevemente, uma iniciativa de grande significado que vem sendo desenvolvida na Universidade Federal do Rio de Janeiro e na qual tive a oportunidade de participar durante o ano de 2017: a construção do Complexo de Formação de Professores. Trata-se de criar um novo lugar institucional, interno e externo, que promova uma política integrada de formação de professores, ligando a Universidade e a cidade. A intenção é instituir, não apenas um espaço de diálogo, mas principalmente um espaço de decisão institucional, o que implica mudanças profundas na organização das licenciaturas. Nas últimas décadas, as universidades têm desenvolvido um movimento de criação de “terceiros lugares”, ligando as universidades à sociedade e às cidades, seja na saúde, na tecnologia, no direito ou na educação. À imagem dos parques tecnológicos, o Complexo pode afirmar-se como uma espécie de Parque Educacional, juntando a UFRJ a uma rede de escolas municipais, estaduais e federais, desde que estas se assumam como “escolas formadoras”. A missão do Complexo é ligar em rede a universidade e as escolas, permitindo que os estudantes das licenciaturas tenham uma relação com a profissão desde o primeiro dia.

5.4 Práticas curriculares nas licenciaturas: avanços necessários visando uma formação profissional desde o início da graduação

Pensar maiores contribuições no desenvolvimento das práticas curriculares podem vir de: maior interação entre cursos, docentes, discentes com divulgação científica dos resultados dos projetos, reduzindo consideravelmente a forma de trabalho ainda isolada; de um planejamento conjunto sobre a formação de futuros professores, com o conhecimento do que se constitui essa prática e parceria com os demais professores, quais as metodologias que são desenvolvidas e como que ela se efetiva na prática. De fato, os estudantes devem reconhecer a importância das práticas curriculares para sua futura vida profissional. (narrativa docente)

É consenso entre os professores formadores que são maiores as contribuições da universidade via práticas curriculares na formação de professores para a Educação Básica. Esses componentes têm sido desenvolvidos em conformidade com as diretrizes institucionais, por meio de projetos pedagógicos, satisfatórios para docentes e licenciandos. Porém, essas ações docentes que atendem a legislação, as resoluções internas, os projetos pedagógicos dos cursos, são consideradas insatisfatórias para os concludentes em sua formação pedagógica.

A formação pedagógica, para os licenciandos concludentes, está relacionada com compreensão sobre a educação escolar e a preparação para o exercício da docência, duas realidades que eles são expostos nas práticas curriculares. A ênfase nesses questionamentos recai no(a) docente da Educação Básica. Por estar na linha de frente, o(a) professor(a) da Educação Básica geralmente responde “[...] com seus recursos e com suas capacidades pessoais, com sua própria experiência e com suas categorias para controlar seu ambiente de trabalho”, conforme Tardif (2000, p. 16), sob o olhar de um(a) estudante de licenciatura.

Não se pode esquecer ou minimizar essa realidade educacional que compete ao docente. As práticas curriculares podem ser um bom espaço para outras interações docente e discente, que não sejam as estratégias de sobrevivências profissional e psicológicas discutidas por Charlot (2014). Geralmente, esses esforços docentes são silenciados, pois a universidade parece ter pouco a compartilhar com essa escola e os licenciandos costumam ficar perplexos diante dessas questões comportamentais de alunos, professores e comunidade escolar, e inseguros quanto as possibilidades da docência nesse contexto escolar.

As descobertas que corroboram a importância do conhecimento do educador são um motivo importante para tratar a docência como uma profissão, de modo que o conhecimento sobre a aprendizagem e ensino efetivos seja confiavelmente disponibilizado para todos os praticantes por meio de uma formação profissional sólida e padrões de práticas generalizados. Ser um profissional envolve o entendimento das obrigações sociais e legais do trabalho, incluindo tomar decisões fundamentais no melhor interesse, com base em pesquisas e padrões de prática que se apliquem a toda a profissão (Bransford; Darling- Hamond; LePage, 2019, p.13).

É fato que a metodologia de aproximação da realidade escolar por meio dos projetos tem promovido um adensamento teórico e metodológico das práticas curriculares nas dimensões político social, educacional e escolar, contribuindo também com o estudante em sua formação como pesquisador. O diferencial desses projetos são as temáticas a partir das demandas sociais do ambiente escolar, voltadas para a articulação da teoria dos conteúdos formativos com as práticas educativas.

Conforme Ricoeur (2014), a comunidade também tem parte no reconhecimento dos professores formadores. Dar visibilidade a formação docente que tem sido construída nas práticas pedagógicas dos cursos de licenciaturas, traria divulgação das experiências construídas com as comunidades universitária e escolar. O compartilhamento de aportes científicos com as demais licenciaturas, promove uma contínua elevação da qualidade formativa dessa etapa inicial de formação de professores. Considerando os resultados satisfatórios nos cursos/universidade, nas escolas que os recebem etc., a produção de conhecimento construído nesses projetos pedagógicos precisa ser divulgada, não deve mais continuar restrita as salas de aula das práticas curriculares.

A melhoria desses projetos pode estar relacionada com sua socialização com outros cursos, centros acadêmicos, escolas públicas, fóruns, congressos de professores visando a ampliação das discussões teóricas e metodológicas, as atualizações, as aplicações pedagógicas, tanto na universidade quanto na escola. Essa divulgação dos projetos impulsionará o aprimoramento da metodologia, a diversificação das temáticas e abordagens inovadoras, entre outros.

Igualmente necessário é promover a abertura da universidade e da escola para as práticas pedagógicas por meio das trocas institucionais. O fortalecimento dessas parcerias, abre vias de maior conhecimento sobre a educação escolar, via escolas que recebem os licenciandos, possibilidade de cooperação técnica entre a

universidade e escola, com o uso da estrutura científica e tecnológica visando atender carências formativas, por meio de convênios institucionais com as escolas parceiras, a exemplo do domínio e uso das tecnologias de comunicação e informação, entre outros, além de promover a integração os professores da Educação Básica em seus programas de pós-graduação.

A narrativa sugere que os estudantes precisam reconhecer a importância dessas as práticas curriculares em suas formações profissionais. Essa dificuldade pode estar relacionada com o direcionamento dos projetos para as demandas sociais do ambiente escolar, quando deviam considerar as necessidades formativas do licenciando referentes ao aprender a ensinar. As vivências e experiências nas práticas curriculares devem ter como foco os licenciandos em sua aproximação como futuros professores. Logo, os projetos são para os estudantes das licenciaturas que precisam se aproximar das salas de aula e/ou ambientes educativos.

É possível que as Práticas possam ser cada vez mais potencializadas para a pesquisa no campo do ensino. Que os cursos de Licenciatura, estimulem projetos de investigação na área de formação do professor, trazendo as experiências das Práticas Curriculares e dos Estágios, com a parte de pesquisa no âmbito escolar e produção científica via os Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC). (narrativa docente)

Essa narrativa prevê que as práticas curriculares completem todo o percurso formativo das licenciaturas. A responsabilidade por essa formação profissional é assumida em todo o processo pelo docente, discente e demais envolvidos nas licenciaturas, seguindo o tripé formativo do ensino, pesquisa e extensão da universidade, até a produção científica via os trabalhos de conclusão de curso.

De fato, esse pensar do professor formador, sobre dar prioridade para pesquisas e projetos no campo da formação de professor, pode contribuir com a melhoria da formação profissional nas licenciaturas, a partir de ações com responsabilidade individual, coletiva, institucional, visando *bem viver como e para o outro em instituições justas* (Ricoeur, 2019).

Percebemos que faltam esclarecimentos e diretrizes metodológicas sobre as Práticas Curriculares a todo o corpo docente e discente dos cursos de licenciatura. E que o trabalho com o corpo docente, contribua para qualificação dos professores no desenvolvimento do ensino e da pesquisa no ambiente escolar. Também é necessário diálogo com as disciplinas que são trabalhadas nos cursos, pois o aluno quer instrumentos para desenvolver na escola aquilo que ele aprendeu em sua formação. A universidade possui uma publicação (as diretrizes para os cursos

de licenciatura) datada de 2017, mas que, aparentemente, não é de conhecimento universal, haja vista tantas *dúvidas levantadas pelos professores que trabalham com as práticas. Esses desconhecimentos nos despertam para a necessidade de uma democratização das ideias sobre essas práticas, assim como para a necessidade de uma avaliação geral sobre a aplicação e os resultados dessas práticas. Estranho que não haja algo a esse respeito mesmo passado vinte anos. (narrativa docente)*

Essa narrativa foi recorrente na DNEP (adaptado) e certamente o conhecimento da legislação sobre as Licenciaturas, do PPC, do PPI, do PDI, da finalidade e objetivos desses componentes, nortearia melhor as ações e decisões docentes no âmbito das práticas curriculares. A comunicação, divulgação e acompanhamento dessa legislação vigente, pela comunidade acadêmica, é de responsabilidade da direção institucional, logo esse desconhecimento precisa ser corrigido. As licenciaturas necessitam embasar suas ações por esses instrumentos, daí a necessidade da clara compreensão dessa legislação por todos os envolvidos no processo educativo, principalmente o professor formador.

Igualmente importante é que os professores formadores sejam estimulados a participarem das mobilizações nacionais que discutem a legislação educacional. A última diretriz curricular para formação do professor da educação básica (DCNFPEB 2019), propôs que os currículos dos cursos de formação devem ter como referência a Base Nacional Comum Curricular (BNCC-Educação Básica). Bem como promover uma adequação curricular garantindo aos licenciandos, durante sua graduação, o desenvolvimento das competências gerais, das aprendizagens essenciais, quanto aos aspectos intelectual, físico, cultural, social e emocional de sua formação.

Há outro debate atual nesse contexto da legislação para formação docente. Ele foi posto pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e que também instituiu a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada), com repercussões na formação inicial docente, pois envolve o trabalho docente do professor da educação básica, com quem o licenciando terá contato nas práticas curriculares.

Esse professor formador, como diretor das decisões sobre esse espaço tempo de formação profissional, não pode ignorar ou se omitir essas legislações. Ricoeur (2014) nos ensina que as ações corretas são instruídas por preceitos, documentos etc., pois é o reconhecimento de si (professor formador) diante do que é esperado que

o direciona e garante a ação docente, assim ele pode narrar e narrar-se em sua escolha, em seu poder fazer naquele contexto.

Portanto, a ação correta desse docente formador é dada pela estima de si, pelo licenciando diante de si e pela universidade que precisa formar bons profissionais, logo, considerando as ações intencionais dos demais envolvidos é promovido o bem viver em instituições justas, conforme Ricoeur.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

E o que o ser humano mais aspira é tornar-se ser humano.

Clarisse Lispector

O percurso de reconhecimento do professor formador trouxe ponderações significativas sobre como uma intencionalidade humana qualifica melhor ensino da docência. Esse agir humano comprometido com o licenciando potencializa as interações educativas durante a graduação, podendo refletir-se também no ambiente relacional da formação pedagógica na escola.

A imersão nas práticas como componentes curriculares, no âmbito da formação inicial de licenciandos, a partir dos aportes teóricos e metodológicos das ciências da educação, do trabalho docente na universidade e educação escolar, apontaram um círculo virtuoso de interações humanas, que iniciando com um(a) docente que decide e empreende o seu melhor processo de ensino comprometido com a aprendizagem, atrai os estudantes, entusiasma os envolvidos, com expressivo retorno social.

Esse trabalho sobre a formação inicial de professor tem seu marco na escola, com a chegada de licenciados para práticas curriculares, em seu futuro ambiente de trabalho. A universidade, via professor formador e licenciando se dirigem para a escola para dar continuidade ao processo formativo. As duas instituições, parceiras nesse processo, estão representadas nesses futuros professores: a universidade – responsável pela formação docente, e, a escola – espaço de formação prática.

Essa escola é de Educação Básica, portanto, os estudantes que lá estão necessitam receber os fundamentos educacionais. A educação escolar contribuirá: para o sucesso pessoal dos estudantes; ou para sua exclusão parcial na rotina de desenvolvimento pessoal e social oferecida em sala de aula; e se o estudante não for apto para a série, isto é, tiver dificuldades, para a sua exclusão da escola; seguida de contínuas exclusões sociais com agravamento de pobreza, aqui entendida como escassez de oportunidades, em uma espiral descendente de fracassos, que é incomum na vida dos que receberam uma educação escolar de qualidade. Assim, esse futuro professor precisa ter aguçada sua sensibilidade e responsabilidade pela educação escolar, que tem o encargo “[...] de transmissão e apropriação dos conhecimentos e da cultura; na compreensão da arte do encontro, da comunicação e

da vida em conjunto [...]” Nóvoa (2009, p. 62).

Os licenciados vão para as escolas nessa primeira etapa formativa, atendendo a organização curricular de seus cursos, em cumprimento das quatrocentas horas para prática pedagógica, designadas como Práticas como componentes curriculares, que são desenvolvidas do segundo ao quarto período das Licenciaturas. Entretanto, no caso da universidade em estudo, desde 2017, os licenciandos têm registrado uma percepção insatisfatória das práticas pedagógicas em suas experiências formativas na graduação e, que foram reafirmadas na última avaliação nacional das licenciaturas em 2021, quanto às fragilidades na fundamentação teórica para compreensão da educação escolar, na preparação para o exercício da docência e reportaram escassas experiências pedagógicas que poderiam usar profissionalmente.

De fato, ouvir essa avaliação dos licenciandos trouxe subsídios para avaliar como tem sido a formação docente nas práticas curriculares e, em Paul Ricoeur, encontrei o percurso para entender o agir humano nesse processo formativo.

A formação docente inicial pode ser discutida através de narrativa do professor formador, sobre sua atuação docente nas práticas curriculares e construída na DNEP (adaptado). O estudo circunscreve as ações humanas do docente formador que faz o melhor de si na formação inicial do licenciando, que vai conhecer o estudante que precisa receber a melhor educação escolar. As ações humanas assumiram o primado nas reflexões, acima das instituições tão necessárias e não menos importantes, tendo em vista que elas são coordenadas pelo agir humano também (Ricoeur, 2014).

Cabe compartilhar lições que a pesquisa proporcionou a partir da atuação do professor formador nas práticas curriculares. A formação pedagógica, prevista para esse espaço tempo na graduação, requer uma intencionalidade docente para além do que está previsto nos marcos regulatórios da formação do professor da Educação Básica. A metodologia permitiu uma compreensão sobre o aprender a ensinar nesses componentes curriculares, dando visibilidade ao conhecimento que está sendo produzido e as perspectivas para seu aprimoramento.

O encontro e a partilha geraram uma investigação-formação entre os professores formadores em um profícuo ambiente trocas e conhecimento pedagógico. A abordagem colaborativa que a novidade metodológica facilitou, a partir da narrativa docente, promoveu oportunos e consistentes ganhos pedagógicos segundo o consenso do grupo participante. Foram geradas importantes discussões sobre: os desafios na efetivação da proposta formativa das práticas curriculares, o

desconhecimento das mudanças na legislação desse componente, as dificuldades que determinam constrangimentos na rotina acadêmica e os prejuízos do trabalho docente ainda muito isolado.

É importante que o estudo justificou como as abordagens humanas, na atuação do profissional do ensino, são grande diferencial na efetiva docência. Os teóricos que fundamentaram o estudo têm essa marcante característica humana, daí as possibilidades dos diálogos com questões atuais dos professores formadores, tais como: a qualidade dos processos educativos, a precarização das interações sociais nos ambientes acadêmicos, escolares e a complexidade da realidade escolar, entre outros. Desse modo, as experiências pedagógicas dos participantes da pesquisa puderam ser analisadas a partir de aportes teóricos e metodológicos compatíveis com os processos formativos.

Essa perspectiva de compreender a formação docente inicial a partir das ações do professor formador, ressignificou o poder fazer docente de si, para o outro e para instituições justas (Ricoeur, 2014), trazendo a partir de sua abordagem um reconhecimento da responsabilidade humana nesse processo formativo, que só os seres humanos são capazes de ter.

É nessa atmosfera que é possível pensar propositivamente o ser humano. Se para Ricoeur o homem é de *per se* um sujeito frágil é, concomitantemente, sujeito capaz. Como o próprio filósofo afirma, quando se trata do “eu posso”, é preciso desviar-se pelo lado “objetal” das experiências consideradas do ponto de vista das capacidades colocadas em ação. A compreensão da ação vincula-se efetivamente à ideia de estima de si, o que implica um agir ético. Recorde-se de que para Ricoeur a estima de si é o ponto de partida para se pensar a ética, uma vez que viver bem com e para os outros é *conditio sine qua nom* da intenção ética que motiva o agir humano. Diz Ricoeur: “A estima de si, por onde começamos, não traz em si mesma, em razão do seu caráter reflexivo, a ameaça de um dobrar-se sobre o eu. Estima e solicitude não podem ser vividas e pensadas uma sem a outra (Xavier, 2019, p. 26).

Os aportes teóricos usados para analisar a formação docente inicial contribuíram para elucidar contextos da educação escolar e da formação de professores para atendê-los, os modelos formativos de professores, e os currículos formativos para professores como território de disputas de interesses diversos e discriminatórios e até excludentes. Em vista da complexidade das demandas educacionais, esse conhecimento torna ainda mais relevante o campo de estudos sobre a formação do professor.

Os estudos da história da formação docente ressaltaram a permanência de uma formação de professores para atender interesses predominantemente econômicos e de grupos políticos. Esses processos formativos resultaram em atendimento parcial da sociedade, mesmo após a universalização da Educação Básica, pela Constituição de 1988. A permanência desse quadro de disputas, tem trazido prejuízos acumulados para a educação pública de qualidade e formação do professor em nosso país.

Da problemática que envolve a formação de professores emergem situações graves. A mais atual é referente às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica (DCNF2019) que instituiu a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), de 20 de dezembro de 2019²⁹, não efetivada na maioria das Instituições de Ensino Superior, devido às incongruências como marco regulatório. Questões dessa ordem desencadeiam fragilidades formativas desde a universidade até a educação escolar, as DCNs são fundamentais na organização das práticas curriculares, espaço tempo de atuação do professor formador.

As contestações desses marcos regulatórios, a meu juízo, são também geradoras de questões sensíveis na formação de professores para Educação Básica em nosso país. Concordo que os “[...] distanciamentos que existem entre as normativas propostas para as Licenciaturas e os currículos vividos no interior das IES” (Farias; Batista Neto, 2022, p. 941) exercem uma resistência necessária em tempos conflituosos. Entretanto, considero que há um agravamento das necessidades que foram historicamente postergadas na formação de professores, ampliando a complexidade em nossas demandas educacionais.

Uma aproximação com a formação inicial nas práticas curriculares iniciou com a análise dos documentos oficiais das Licenciaturas, a saber o PPC e os planos de ensino desses componentes curriculares. Dos planos de ensino das práticas curriculares de cada curso foram extraídos os objetivos gerais e específicos, os conteúdos programáticos, suas referências e os procedimentos metodológicos, que constituíram um conhecimento sobre a concepção de como as Práticas Curriculares estavam sendo desenvolvidas pelo professor formador. Esse material subsidiou a DNEP (adaptado) na escrita da narrativa sobre a atuação do professor formador nas

²⁹ Publicada no Diário Oficial da União, DOU de 10-2-2020, Seção 1, páginas 87-90.

práticas curriculares.

A análise dessa narrativa docente foi feita por três abordagens das ações docentes recorrentes na escrita colaborativa dos professores formadores, a saber: As práticas curriculares, conforme as instruções normativas das DCNs; articulações educativas da universidade com a escola; avanços necessários visando uma formação profissional desde o início da graduação. Essa organização norteou as análises e propiciou reflexões que podem contribuir com a formação docente inicial, nessa etapa formativa das práticas.

A narrativa revelou que a atuação do professor formador, seguindo as orientações institucionais, oriundas as DCNs, não contempla toda proposta formativa das práticas curriculares. As ações do professor formador destacam a “*elaboração, execução e apresentação de projetos que contribuem com problemáticas pertinentes ao ambiente escolar, visitas técnicas aos espaços e consultas aos documentos escolares, participação como observadores de Conselhos escolares*”, contribuem em parte com a formação inicial. Outra parte importante da prática pedagógica que contribui para que a “familiarização inicial com a atividade docente, conduza, de modo harmônico e coerente, ao estágio supervisionado” (DNCF2019), não foi mencionada entre as ações intencionais, ainda que orientadas desde 2002 e presentes nas DCNs anteriores.

A prática como componente curricular [...] deve ser planejada quando da elaboração do projeto pedagógico e seu acontecer deve se dar desde o início da duração do processo formativo e se estender ao longo de todo o seu processo. Em articulação intrínseca com o estágio supervisionado e com as atividades de trabalho acadêmico, ela concorre conjuntamente para a formação da identidade do professor como educador. Esta correlação teoria e prática é um movimento contínuo entre saber e fazer na busca de significados na gestão, administração e resolução de situações próprias do ambiente da educação escolar (Conselho Nacional de Educação, 2001b, p. 11).

Os professores formadores afirmam falhas comunicativas que dificultam suas ações docentes, “*faltam esclarecimentos e diretrizes metodológicas sobre as Práticas Curriculares a todo o corpo docente e discente dos cursos de licenciatura*”. O trabalho docente isolado, devido à inoperância do Núcleo Docente Estruturante, ou mesmo a falta de trabalho docente colaborativo entre os professores formadores traz danos evitáveis na formação docente dos licenciandos. “*E que o trabalho com o corpo docente, contribua para qualificação dos professores no desenvolvimento do ensino e da pesquisa no ambiente escolar*”.

O trabalho docente colaborativo entre os professores formadores, é uma alternativa para minimizar as falhas humanas na formação docente das práticas curriculares. Conforme narrativa docente, *“a DNEP (adaptado) permitiu reunir professores e professoras de prática curricular nas três dimensões, possibilitou cada um/a perceber e avaliar seu trabalho em relação aos/as demais daquela prática, assim como, ter acesso ao trabalho educativo dos/das docentes”*. Essa formação docente espontânea e em serviço pode trazer adensamento teórico e metodológico sobre a formação docente dos envolvidos, pois:

[...] o compartilhamento de experiências entre professores e cursos é algo desejável para aprimorar esse momento de formação tanto dos professores quanto dos estudantes, atualmente quase não há diálogos entre os cursos. A contribuição pode acontecer com o compartilhar de experiências, metodologias, entre outros.

Igualmente significativo é fortalecer entre *“[...] docentes e discentes que a prática docente se constitui em um exercício que transcende a dimensão técnica, não podendo ser assumida tão-somente como o atendimento às prescrições curriculares desenvolvidas por outros”*.

A formação docente inicial requer a participação intencional de todos que fazem a docência nas licenciaturas, o reconhecimento da responsabilidade de cada um, trará tanta solicitude docente aos professores das práticas pedagógicas, com os futuros professores que essa mutualidade humana, será a melhor vivência e experiência que ele levarão para escola, e assim consolidar a melhor docência *“entre as contribuições das práticas curriculares como componente integrador da pesquisa interdisciplinar para formação do profissional do ensino”*.

Assim é possível afirmar que aprender a docência envolve um conjunto de demandas que se complexifica, à medida que os profissionais tomam consciência de que a profissão possui saberes e especificidades próprias, tendo em vista a abrangência dos campos a que se dedicam. A instauração desse processo é influenciada pela cultura acadêmica, pelo contexto sociocultural e pela ambiência pessoal e institucional, configurando continuamente uma produção de sentido da / na docência (Bolzan; Powaczuk; Isaias, 2018, p. 372).

A tese defendida neste trabalho de pesquisa é que as práticas curriculares devem ser assumidas como fundamentais na formação docente inicial pela universidade, pelas licenciaturas, pelo NDE dos cursos e, principalmente pelo/a professor/a formador/a, que deve ser referência docente para os futuros professores,

na melhoria da formação docente e da qualidade da educação escolar.

O objetivo geral foi atingido ao permitir o conhecimento de como as práticas curriculares estão sendo desenvolvidas no centro de educação em estudo. As análises sobre a atuação do professor formador nas práticas curriculares, a partir da DNEP (adaptado), ajudam a fundamentar um ponto de vista sobre um aproveitamento tangencial desse componente de formação docente, uma vez que ele está direcionado para os problemas sociais da realidade escolar.

A pesquisa evidenciou como problemática no desenvolvimento das práticas curriculares: um desconhecimento da finalidade e potencialidades desse componente formativo; da pouca valorização das possibilidades formativas das práticas curriculares pelos licenciandos, pelo NDE dos cursos, pelos professores; pelo desvio do espaço tempo desses componentes para outras demandas da escola ou para fundamentar a formação de pesquisador dos estudantes; pela legislação polêmica; entre outros problemas já referidos.

Assim o estudo sugere que, conforme a legislação para formação do professor de Educação Básica e pelo reconhecimento da importância das ações docentes, o licenciando seja instigado a aprender a ser professor com bons professores da educação escolar, desde as práticas curriculares em sua aproximação com a escola, em concordância com Nóvoa (2022, p.85) ao afirmar que

É importante que os vínculos com os seus colegas mais experientes tenham lugar desde o primeiro dia do curso do magistério. Para formar médicos são precisos outros médicos. O mesmo é verdade para os engenheiros, para os juristas e para os professores. Não é possível formar um professor da educação básica ou secundária sem a presença e a experiência dos outros professores do mesmo nível.

A discussão das práticas curriculares a partir da atuação do professor formador, não centraliza a formação docente inicial em um agente social. O objeto de estudo foi analisar as práticas curriculares na formação docente, através da narrativa do professor formador. A capacidade de narrar e de narrar-se é condição humana “devido à sua singularidade enquanto ser-no-mundo. Ser situado e aberto à sua historicidade, de tal forma que sua identidade narrativa se revela e torna possível o si-mesmo reflexivo (XAVIER, 2019, p.25). Desse modo, a partir das ações docentes compartilhadas na DNEP (adaptado) o estudo permitiu o reconhecimento de como as práticas curriculares contribuem para a formação docente inicial.

Esse agir humano em Ricoeur (2014), ampliou a perspectiva das ações

intencionais do professor para interações humanas impregnadas de solicitude, isto é, as potencialidades das ações humanas na promoção de melhor convívio humano entre pessoas e instituições. A análise das ações docentes recebe dimensões a partir da intencionalidade e mutualidade do professor formador, o licenciando convive com uma docência que chegará ao ambiente escolar em sua profissionalidade.

Essa docência aprimora as ações docentes, pois, nas palavras de Freire (1996, p.96), “não posso escapar à apreciação dos alunos. E a maneira como eles me percebem tem importância capital para o meu desempenho”, e para suas vidas profissionais. Esse agir intencional contribui com a “[...] vida boa com e para outrem em instituições justas [...]” (Ricoeur, 2019b, p.186), pois as ações docentes agregam os profundos anseios de-si mesmos, dos discentes e da comunidade escolar.

Essa educação escolar deve ser assumida por profissionais que usam seu conhecimento científico, didático e pedagógico, seu conhecimento profissional docente para contribuir com o desenvolvimento pleno individual e coletivo dos seres humanos. Os educadores que fizeram a História da Educação trouxeram as demandas sociais para o cotidiano docente. Nesse aspecto, nós educadores estamos em débito com as gerações atuais e futuras, pois quando não validamos o potencial humano para criar, superar adversidades, usar os recursos disponíveis com sustentabilidade, entre outras capacidades humanas, podemos ser vítimas de narrativas e escolhas desastrosas, daqueles que tiveram acesso pela educação aos bens culturais e usam sua educação para confundir\diminuir as capacidades humanas, campo de ação docente.

Nóvoa (2022) convoca para formar esses profissionais docentes, inclusive em nós. São eles que cientificamente preparam a humanidade para as crises que sempre fizeram parte da existência humana. Eles são melhor preparados por outros professores e nos ambientes educativos em que seus agentes têm compromisso com o sucesso escolar dos estudantes.

A DNEP (adaptado) estimulou narrativas sobre as articulações da universidade com o mundo escolar e deu visibilidade para dinâmicas do ambiente educativo em ações formativas. Expôs uma riqueza de detalhes que está na comunicação cotidiana, no currículo oculto, nas experiências cotidianas de execução dos projetos pedagógicos e dos arranjos para fazer-docência nas condições disponíveis, entre outros.

O resultado principal da pesquisa foi o reconhecimento das ações do professor

formador nas práticas curriculares na aproximação dos licenciandos com os problemas sociais da realidade escolar. Esse conhecimento é necessário, porém a finalidade da educação escolar é outra. É fato que o transbordamento e a intensidade das demandas sociais que se projetam na escola, decorrentes da violação dos direitos da criança, do adolescente, do adulto, são questões sensíveis no trabalho docente, porém elas devem ser encaminhadas aos demais segmentos da sociedade.

O estudo permitiu concluir que as práticas curriculares deveriam contribuir para que licenciandos analisem a escola como lugar de desenvolvimento individual e social e percebam a grandeza do ensino como profissão, em interações claras e intencionais com os profissionais da Educação Básica.

Desse modo, o estudo contribui com o campo da formação docente inicial, ao apontar a necessidade de foco no ensino como profissão, tendo como prioridade a problemática do ensino e da aprendizagem na educação escolar, durante essa articulação da universidade com a escola. O estudo sugere pesquisas futuras:

- a) cada licenciatura, contribua com o processo de ensino e aprendizagem da Educação Básica de sua disciplina, pensando em como transformar os conceitos das disciplinas em objetos de experiência: educação geográfica, educação matemática etc.;
- b) pesquisa narrativa com os licenciandos das práticas curriculares sobre suas experiências formativas;
- c) pesquisa narrativa com os professores formadores das práticas curriculares por meio da Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas.

A partir desse entendimento, dois aportes são esperados: para a escola, contribuições das licenciaturas com o processo de ensino e aprendizagem das disciplinas, e para a universidade, o reconhecimento dos professores formadores das práticas curriculares, como seres humanos responsáveis pelas melhores escolhas que lhe competem, sendo referência docente para os futuros professores, visando a melhoria da formação docente e da qualidade da educação escolar.

O professor formador nas Práticas Curriculares tem o potencial de agir de modo tão humano ao decidir racionalmente fazer o melhor por si, pelos licenciandos, pela universidade, que receberá reconhecimento humano por suas ações.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Márcia Ângela da S.; DOURADO, Luiz Fernandes. BNCC e formação de professores: concepções, tensões, atores e estratégias. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, DF, v. 13, n. 25, p. 33-37, jan./maio 2019. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/990>. Acesso em: 1 ago. 2020.

ANDRÉ, Marli. A pesquisa sobre formação de professores: contribuições à delimitação do campo. In: DALBEN, Ângela I.L.F. et al. **Didática: convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 273-283.

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

ARROYO, Miguel G. Políticas educacionais e desigualdades: à procura de novos significados. **Educação & Sociedade** [online]. 2010, v. 31, n. 113 p. 1381-1416. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0101-73302010000400017>>. Acesso em: 16 jun.2022.

BAKHTIN, M. M. (1895-1975). Gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

BRAGANÇA, I. F. DE S. FORMAÇÃO DOCENTE NA ESCOLA E NA UNIVERSIDADE: contribuições das narrativas (auto)biográficas. **Educação em revista**, Belo Horizonte, v.37, e.32746, 2021.

BRAGANÇA, I. F. DE S. Sobre o conceito de formação na abordagem (auto)biográfica. **Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 157-164, maio/ago. 2011.

BRAGANÇA, I. F. DE S.; ABRAHÃO, M. H. M. B.; FERREIRA, M. S. (Org.). Perspectivas **epistêmico-metodológicas da pesquisa (auto)biográfica**. Curitiba: CRV, 2016a.

BRAGANÇA, I. F. DE S. Pesquisa formação narrativa (auto)biográfica: trajetórias e tessituras teórico-metodológicas. In: ABRAHÃO, M. H. M. B; CUNHA, J. L.; BÔAS, L. V. (Org.). **Pesquisa (auto)biográfica: diálogos epistêmico-metodológicos**. Curitiba: CRV, 2016b. p.65-81.

BRASIL. **Resolução CNE/CP N.º 1**, de 18 de fevereiro de 2002. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, DF: MEC. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 6 jan. 2019.

BRASIL. **Resolução N.º 2, de 1 de julho de 2015**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação

pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, DF: Ministério da Educação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 6 jan. 2019.

BRASIL. **Resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica. Brasília, DF: MEC. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>>. Acesso em: 6 jan. 2019.

BOLZAN, D. P. V.; POWACZUK, A. C. H.; ISAIA, S. M. DE A. Ser formador nas licenciaturas: desafios da aprendizagem docente. **Praxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 13, n. 2, p. 365–383, 30 ago. 2018.

CALIL, A.M.G.C; AMBROSETTI, N.B. **Constituindo-se formador no processo de formar futuros professores**. In: ANDRÉ, Marli. Práticas inovadoras para formação de professores. Campinas, SP: Papirus editora, 2009.

CANÁRIO, R. A escola, o lugar onde os professores aprendem. **Psicologia da Educação**, São Paulo, n. 6, p. 9-28, 1998.

CANDAU, Vera Maria. Didática: revisitando uma trajetória. In: CANDAU, Vera Maria; CRUZ, Giseli Barreto; FERNANDES, Claudia (org.). **Didática e fazeres-saberes pedagógicos**: diálogos, insurgências e políticas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2020, p. 22-31.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber às práticas educativas**. 1.ed. São Paulo: Cortez, 2014.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. 9 ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2006.

CONNELLY, F. Michael; CLANDININ, D. Jean. **Pesquisa narrativa**: experiência e história em pesquisa qualitativa. Uberlândia: EDUFU, 2011.

CUNHA, Maria Isabel da. A universidade: a ação pedagógica como lugar de formação. In: PIRES, Doris; VARGAS, Bolzan; POWACZUK, Ana Carla Hollweg; CORTE, Marilene Gabriel Dalla (org.). **Singularidades da formação e do desenvolvimento profissional docente**: contextos emergentes na educação. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2021.

DARLING-HAMMOND, Linda, HOROWITZ, Frances Degan. **Formação de professores em práticas apropriadas para o desenvolvimento**. In: DARLING-HAMMOND, Linda; BRANSFORD, John. (org.) Preparando os professores para um mundo em transformação: o que devem aprender e estar aptos a fazer. Porto Alegre: Penso, 2019.

DE SOUZA NETO, S.; PINTO DA SILVA, V. Prática como Componente Curricular:

questões e reflexões. **Revista Diálogo Educacional**, Porto Alegre, v. 14, n. 43, p. 889–909, 2014. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/2029>. Acesso em: 3 jun. 2022.

DEMO, Pedro. **Formação do professor e superação do fracasso escolar**. In: Desatando os nós da formação docente. SHIGUNOV NETO, Alexandre; MACIEL, Lizete Shuzue Bomura (org.). 3 ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2019.

DEMO, Pedro. Formação permanente de formadores. In: MENEZES, Luis Carlos de. (Org.) **Professores: formação e profissão**. São Paulo: Autores Associados, 1996. p.265-297.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. A CONSTRUÇÃO DO CAMPO DA PESQUISA SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, jul./dez. 2013.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. (org) **Paulo Freire: formação de educadoras/es, diversidade e compromisso social**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

DUARTE, Ana Lúcia Cunha; SANTANA, Fabíola de Jesus Soares. PRÁTICA CURRICULAR NOS CURSOS DE LICENCIATURA DA UEMA: pesquisa, intervenção e formação. In: ARAUJO, Helciande de Fátima Abreu et al (org.). **Formação e atuação docente no Paraná e no Maranhão em tempos de pandemia**. Londrina: Madrepérula, 2021.

ESCLARÍN, Antonio Pérez. **Educar para humanizar**. São Paulo: Paulinas, 2006.

ESTEVE, José Manuel. La profesión docente ante los desafíos de la sociedade del conocimiento. In: MEDRANO, Consuelo Vélaz de; VAILLANT, Denise (coord.) **Aprendizaje y desarrollo profesional docente**. Madrid: Fundación Santillana, 2021.

FARIAS, Danielle Cristine Camelo; BATISTA NETO, José. Identidade própria de cursos de Licenciatura: um olhar a partir dos normativos do CNE (2002-2019). **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 20, n. 2, p. 923-947, abr./jun. 2022.

FARIAS, Josélia Maria da Silva. **Docência universitária no estado do Piauí: concepções e dimensões didáticas do professor formado em Pedagogia sobre suas práticas**. Tese (doutorado) – Universidade Federal de Uberlândia, Pós-Graduação em Educação, 2020.

FICHTER Filho, G. A., Oliveira, B. R. de; Coelho, J. I. F. A trajetória das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação docente no Brasil: uma análise dos textos oficiais. **Revista Ibero-Americana de Estudos Em Educação**, Araraquara, v. 16, n. esp. 1, p. 940-956, mar. 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 30 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Professora, sim; tia, não – cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho d'água, Edições Loyola, 1977.

FREIRE, Paulo. SHOR, Ira. **Medo e Ousadia – O Cotidiano do Professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FERREIRA, I, H. **Educação estética e formação docente**: narrativas, inspirações e conversas. Curitiba: Appris, 2020.

FERREIRA, L. H.; PRADO, G.V.T.; SADALLA, A. M. F. A. A formação do professor por suas narrativas: desafios da docência. **Revista Hipótese**, Bauru, v. 1, p. 204- 227, 2015a.

FERREIRA, L. H. PREZOTTO, M. ARAGÃO, A. M. F. Sobre águas e meninos: formação de professores numa perspectiva histórico-cultural. **Laplage em Revista**, São Carlos, v1, n.3, set./dez. 2015b, p.20-33.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. Uma filosofia do cogito ferido: Paul Ricoeur. **Estudos Avançados**, São Paulo, 1997, v. 11, n. 30, p. 261-272. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0103-40141997000200016>. Acesso: 18 jul.2022.

Gatti, B. A. **Professores do Brasil**: novos cenários de formação. Brasília, DF:UNESCO, 2019.

GATTI, Bernardete A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, Campinas, 2010, v. 31, n. 113, p. 1355-1379. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302010000400016>. Acesso em: 16 jun.2022.

GARCIA, André de Oliveira. **O docente inovador: construção de um quadro referencial**. Campinas, SP, 2018. Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, 2018.

GAUTHIER, C. **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: Editora Unijuí, 1998.

GAUTHIER, Clermont; TARDIF, Maurice (org.). **A pedagogia**: teorias e práticas da Antiguidade aos nossos dias. 3 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

HABERMAS, Jung. **O discurso filosófico da modernidade**. Lisboa. Dom Quixote, 1990.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. Políticas curriculares, Estado e regulação. **Educação & Sociedade**, São Paulo, 2010, v. 31, n. 113, p. 1337-1354. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302010000400015>. Acesso em: 16 jun.2022.

LISPECTOR, C. **Uma aprendizagem ou O livro dos prazeres**. Rio de Janeiro:Rocco, 1998.

MARCELO, C. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Sísifo**:

Revista de Ciências da Educação, Lisboa, n. 8, p. 7-22, 2009.

MIZUKAMI, M. da G. N. Aprendizagem da docência: professores formadores. **Revista E-Curriculum**, São Paulo, v. 1, n. 1. dez./julho. 2005-2006.

MOROSINI, M. C.; FERNANDES, C. M. B. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação por Escrito**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164, out. 2014.

MUSSI, A.A. Formação de professores para a Educação Básica: relações entre currículo e escola. In: VEIGA, I.P.; SANTOS, J. S. (org.) **Formação de professores para Educação Básica**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2022.

NÓVOA, A. **Escolas e professores: proteger, transformar, valorizar**. Salvador: SEC/IAT, 2022.

NÓVOA, A. **Professores: Imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

NÓVOA, A. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. **Revista de Educación**, Madrid, sep./dic. 2009, p. 203-218.

NÓVOA, A. O futuro da universidade: o maior risco é não arriscar. **Revista Contemporânea de Educação**, Rio de Janeiro, n.14, v.29, jan./abr. 2019, p.54-70, ano. Disponível em: <https://doi.org/10.20500/rce.v14i29.21710>.

NÓVOA, A. Profesores: ¿el futuro aún tardará mucho tiempo? In: MEDRANO, Consuelo Vélaz de; VAILLANT, Denise (coord.) **Aprendizaje y desarrollo profesional docente**. Madrid: Fundación Santillana, 2021, p. 49-56.

NUNES, Mônica Maria Avelar de Carvalho. **Práticas pedagógicas reflexivas e metodologias ativas: possibilidades na escola pública municipal de São Luís-MA**, 2019. Tese (Doutorado) – Universidade Católica de Brasília,DF, 2019.

OLIVEIRA DA SILVA, F.; VASCONCELOS PACHECO RIOS, J. A. Documentación narrativa de experiencias pedagógicas en la docencia universitaria: profesión docente en cuestión. **Revista de Filosofía y Educación**, Mendoza, v. 6, n. 2, p. 1– 20, 2021. Disponível em: <https://revistas.uncu.edu.ar/ojs/index.php/saberesypracticlas/article/view/4538>. Acesso em: 12 mar. 2022.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. A investigação-ação e a construção profissional relevante. In. OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. **Pesquisa em educação: possibilidades formativas/investigativas da pesquisa-ação**. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores - saberes da docência e identidade do professor. São Paulo, **Nuances**, Presidente Prudente, v.3, set.1997, p.5-11.

PORTA, Maria José; COMETTA, Ana Lia. Acerca de los saberes docentes: enfoque y

aportes teóricos. **EntreVistas**, Revista de debates, San Luís, a. 7, n. 9, nov. 2017.

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

VEIGA, I.P. **A aventura de formar professores**. Campinas, SP: Papyrus editora, 2009.

VEIGA, I.P.; SANTOS, J. S. (org.) **Formação de professores para Educação Básica**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2022.

RICOEUR, Paul. **Teoria da Interpretação**: o discurso e o excesso de significação. Lisboa: Edições 70, 2019a.

RICOEUR, P. A vida: uma narrativa em busca de narrador. In: RICOEUR, Paul. **Escritos e Conferências 1**: Em torno da Psicanálise. São Paulo: Edições Loyola, 2010, p. 197-211.

RICOEUR, Paul. La vida: un relato en busca de narrador. **Ágora-Pepeles de Filosofia**, Santiago de Compostela, 2006, v.25, n. 2, p 9-22.

RICOEUR, Paul. **O si-mesmo como outro**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2014.p. XI – 225.

RICOEUR, Paul. **Percurso do reconhecimento**. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

RIOS, Maria de Fátima Serra. Universidade Estadual do Maranhão: **Dimensões práticas nos cursos de licenciatura**: organização técnico-pedagógica da UEMA. São Luís: UEMA, 2011.

REAL, Giselle Cristina Martins. A prática como componente curricular: o que isso significa na prática? **Educação e Fronteiras**, Dourados, v. 2, n. 5, p. p.48-62, dez. 2012. em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/educacao/article/view/2147>. Acesso em: 03 abr. 2023.

ROLDÃO, M, C, N. Formação de professores e desenvolvimento profissional. **Revista Educação**, Campinas, n.22, v.2, p. 191-202, maio/ago. 2017. Disponível em: <https://seer.sis.puc-campinas.edu.br/reeducacao/article/view/3638> .Acesso em: 2 abr. 2021.

SÁ, J. R. **Licenciatura em Educação do Campo**: propostas em disputa na perspectiva de estudantes do Curso de Matemática da UFMG. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação. Belo Horizonte,2016.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie (org.) **Ensino de ciências e educação para a diversidade**. São Leopoldo: Oikos, 2018. p.15 – 33.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; LIMA, Nilvanete Gomes de (org.) **Práticas Curriculares e Ensino de Ciências e de Biologia na discussão das doenças tropicais**. São Luís:

EDUEMA, 2019. p.9 – 14.

SALSA, I. da S. **O erro produzido pelo aluno no contexto pedagógico**: uma luz ou uma pedra no meio do caminho? 2010. 208 f. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2010. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/19541>.

SALCES, C. D. de. **Ser professor formador na Educação Superior privada contemporânea**. 2020. 222f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, 2020, São Paulo, 2020. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-04032021-154714/pt-br.php>.

SAVIANI, D. Formação de professores no Brasil: dilemas e perspectivas. **Poiesis Pedagógica**, Goiânia, v. 9, n. 1, p. 07–19, 2011. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/poiesis/article/view/15667>. Acesso em: 4 jun. 2022.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, 2009, p. 143-155. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782009000100012>. Acesso em: 4 jun.2022.

SAVIANI, Dermeval. **A pedagogia no Brasil**: história e teoria. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2008, p. 149 – 161.

SOARES, Sebastião Silva. **NARRATIVAS DE SI**: trajetórias formativas de professores formadores iniciantes no ensino superior. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Uberlândia, MG, 2019.

SUÁREZ D. H. La documentación narrativa de experiencias pedagógicas y democratización del campo educativo em Argentina. In: BRAGANÇA, I. F. DE S.; ABRAHÃO, M. H. M. B.; FERREIRA, M. S. (org.). **Perspectivas Epistêmico-metodológicas da Pesquisa (auto)biográfica**, Curitiba: CRV, 2016a.

SUÁREZ, D. Indagación pedagógica del mundo escolar y formación docente. La documentación narrativa de experiencias pedagógicas como estrategia de investigación-formación-acción. **Revista del IICE**, Salvador, n. 30, p. 17-30, nov. 2011.

SUAREZ, Daniel Hugo. Relatar la experiencia docente. La documentación narrativa del mundo escolar. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 50, p. 193-209, set. 2017. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/30500>. Acesso em: 11 mar. 2022.

SUÁREZ, D. H. Escribir, leer y conversar entre docentes en torno de relatos de experiencia. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica**, Salvador, v. 1, n. 3, p. 480-497, 13 dez. 2016b.

SUÁREZ, D. H. Narrativas, autobiografías y formación: una presentación y algunos comentarios. **Revista Educación y Pedagogía**, Antioquia, v. 23, n. 61, p. 11–22, 2012. Disponível em: <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/12595>. Acesso em: 11 mar. 2022.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TARDIF, M; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 9. ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2014.

VALENTIN, Ismael Forte. A reforma protestante e a educação. **Revista de Educação do COGEIME**, São Paulo, a.19, n.º 37. Jul./dez. 2010. p.59-70.

XAVIER, Donizete José (org.). **Paul Ricoeur de A a Z**: uma contribuição de estudantes para estudantes. São Paulo: Distribuidora Loyola, 2019.

YIN, R. K. **Pesquisa qualitativa do início ao fim**. Porto Alegre: Penso, 2016.



ANEXO 1: CARTA CONVITE

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Núcleo de Estudos e Pesquisas: Trabalho Docente,
Formação de Professores e Políticas Educacionais.

CARTA CONVITE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) Professor(a) das Práticas como Componentes Curriculares

Sou Kedma Madalena Gonçalves Garcez, doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Metodista de Piracicaba – UNIMEP/SP. Estou realizando a pesquisa PROFESSOR FORMADOR NAS LICENCIATURAS: formação docente nas práticas curriculares por documentação narrativa, sob supervisão Prof.^a Dra. Renata Helena Pin Pucci.

Quero convidá-lo(a) para participar voluntariamente com suas experiências docentes em uma pesquisa com possíveis contribuições para a formação dos futuros professores e repercussões satisfatórias na docência das práticas curriculares. O objetivo do estudo é analisar a atuação do professor formador nas licenciaturas, a partir de documentação narrativa construída no coletivo de docentes das práticas curriculares, assim como compreender como são construídas aprendizagens docentes no desenvolvimento desses componentes e possíveis melhorias na articulação universidade e escola.

São considerados benefícios do estudo: as possibilidades investigativas do trabalho docente nas práticas curriculares; o compartilhamento de práticas docentes: do trabalho no cotidiano acadêmico e escolar, da cultura pedagógica, do ambiente escolar, das formas avaliativas, dos desempenhos e preocupações; discutir como se constrói a docência nas práticas curriculares em um coletivo docente; contribuições a

produção de conhecimento pedagógico de formação docente e aprofundamento da literatura sobre o campo de formação do professor por suas narrativas.

Os riscos envolvidos em sua participação é mínimo, e passível de esclarecimentos pela pesquisadora responsável, se, porém, houver constrangimento ou desconforto, você pode desconsiderar a questão, recusar-se a responder ou desistir de participar em qualquer etapa da pesquisa. Não há qualquer tipo de penalidade ou prejuízo caso você não queira participar ou ainda, retirar sua autorização em qualquer momento, mesmo que já tenha iniciado sua participação na pesquisa.

APÊNDICE A – TERMO DE LIVRE CONSENTIMENTO DA LGPD

Em consonância ao determinado pela Lei n. 13.709/2018 - Lei Geral de Proteção de Dados (LGPD), em especial o contido nos artigo 4o, inciso II, letra “b” e 7º a 11º, o titular dos dados pessoais está ciente e autoriza expressamente que suas informações pessoais serão utilizadas exclusivamente para fins específicos de pesquisa acadêmica, sejam eles coletados individualmente ou por meio de compartilhamento de dados, resguardado o sigilo de sua identificação, havendo o direito de vedar o uso de seus dados a qualquer momento por meio de contato com os pesquisadores ou com o Comitê de ética em Pesquisa (CEP), nos endereços e e-mail fornecidos.

Forma de contato com os pesquisadores: Em caso de dúvidas sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com os pesquisadores Kedma Madalena Gonçalves Garcez, e-mail: kedmagarcez@gmail.com ou com a orientadora Renata Helena Pin Pucci, e-mail: renata_pucci@hotmail.com, ou no endereço: Rodovia SP-308- até Km 170 (Rod. do Açúcar,

km 156) Piracicaba- SP - CEP 13423-170. Universidade Metodista de Piracicaba. Forma de contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP): O papel do CEP é avaliar e acompanhar os aspectos éticos das pesquisas envolvendo seres humanos, protegendo os participantes em seus direitos e dignidade. Em caso de dúvidas, denúncias ou reclamações sobre sua participação e sobre seus direitos como participante da pesquisa, entre em contato com a secretaria do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Metodista de Piracicaba: Rodovia SP-308 - até Km 170 (Rod. do Açúcar, km 156) Piracicaba- SP - CEP 13423-170, e-mail: comitedeetic@unimep.br.

Declaro que li o termo e aceito participar da pesquisa.

Ass.:

Ass.: Kedma Madalena Gonçalves Garcez
Pesquisadora responsável