

# cescontexto

## **Diálogos com António Nóvoa**

Reflexões sobre modelos de formação de professores/as e redes colaborativas entre escolas e universidades em Portugal e no Brasil

### **Organização**

Rita Campos

Sueli de Lima Moreira

Com prefácio de António Nóvoa

Nº 28

Janeiro, 2021

# Debates

[www.ces.uc.pt/cescontexto](http://www.ces.uc.pt/cescontexto)



## **Propriedade e Edição/Property and Edition**

Centro de Estudos Sociais/Centre for Social Studies

Laboratório Associado/Associate Laboratory

Universidade de Coimbra/University of Coimbra

**[www.ces.uc.pt](http://www.ces.uc.pt)**

Colégio de S. Jerónimo, Apartado 3087

3000-995 Coimbra - Portugal

E-mail: [cescontexto@ces.uc.pt](mailto:cescontexto@ces.uc.pt)

Tel: +351 239 855573 Fax: +351 239 855589

## **Comissão Editorial/Editorial Board**

Coordenação/Coordination: Ana Raquel Matos e Antonieta Reis Leite

ISSN 2182-908X

© Centro de Estudos Sociais, Universidade de Coimbra, 2021

## Agradecimentos

A organização deste número temático não teria sido possível sem os contributos pessoais e institucionais, que não podemos - nem queremos - deixar de realçar e agradecer. Deixamos aqui os nossos profundos agradecimentos ao grupo que se re-organizou para tão bem se adaptar às contingências causadas pela pandemia de COVID-19 e reunir *online*, num exercício colectivo de partilha e co-construção. Nem todas as pessoas que se reuniram *online* contribuíram com textos para esta publicação, mas todas, de alguma forma, foram essenciais para a sua concretização. Às que contribuíram com textos, agradecemos esse esforço, que ajudou a enriquecer a publicação com uma grande diversidade de perspectivas, experiências e pontos de vista. Estendemos este agradecimento ao CES - Centro de Estudos Sociais, Universidade de Coimbra, que acolheu a nossa proposta científica e nos deu todo o apoio logístico e administrativo para a realização dessa reunião, e à nossa colega e co-autora neste número, Maria Jorge Ferro, pela dedicação com que assumiu connosco a responsabilidade de co-revisora crítica dos textos recebidos. Por fim, deixamos um agradecimento especial ao Professor António Nóvoa, pela generosidade com que aceitou o nosso convite para incluir um texto seu nesta publicação. As palavras que aqui deixou, em jeito de Prefácio, são um valioso contributo e uma fonte de inspiração para pensarmos a formação de professores/as e as relações entre os/as diversos actores/atrizes que trabalham para e com a educação pública.

## Índice

<i>António Nóvoa</i>	
Prefácio - A liberdade está no diálogo .....	5
<i>Sueli de Lima Moreira, Rita Campos</i>	
Apresentação - Laboratório de Reflexão e Acção na formação docente, uma obra em processo .....	9
<i>Magnólia Araújo</i>	
Educação científica e para a sustentabilidade na formação docente inicial e continuada de professores de ciências .....	14
<i>Celeste Aparecida Pereira Barbosa</i>	
Formação docente em serviço social .....	17
<i>Rita Campos</i>	
Escolas enquanto ecossistemas colaborativos: (re)pensar as ligações entre formação, investigação e práticas pedagógicas .....	23
<i>Evelin Claro</i>	
Profissão: Professor - diálogo com António Nóvoa .....	31
<i>Denise Esteves</i>	
As comunidades de aprendizagem em tempos líquidos .....	35
<i>Maria Jorge Ferro</i>	
Profissão aprendente - sou professora .....	41
<i>Graziela Fatima Giacomazzo</i>	
Reflexões sobre a profissão docente .....	47

<i>Carla Marcelle Silva Gonçalves, Lorena Rodrigues Areas</i>	
O olhar discente e os desafios das relações universidade-escola .....	50
<i>Raquel Maricato, Joana Batista, Joana Vila Nova</i>	
Ciência participativa no Jardim de Infância: o percurso do JISASUC .....	53
<i>Sueli de Lima Moreira</i>	
Ao Sul, um outro lugar, para a produção de conhecimento docente .....	60
<i>Michele Barreto Nunes</i>	
Reflexões sobre a profissão docente à luz de António Nóvoa: relatos de uma professora sobre os desafios para a formação continuada .....	68
<i>José Miguel Carvalho Sacramento Pereira</i>	
Considerações teóricas e pedagógicas da prática educativa supervisionada na formação inicial de professores do 1º Ciclo do Ensino Básico .....	72
<i>Ruth Ramiro, Graciane Volotão</i>	
Redesenhando diálogos e parcerias com a Universidade e a escola .....	79
<i>Virgílio José Monteiro Rato</i>	
Supervisão pedagógica: para uma nova relação interinstitucional .....	83
<i>Walêska Dayse Dias de Sousa</i>	
Diálogo docente sobre docência .....	86

## Prefácio

### A liberdade está no diálogo

**António Nóvoa**,<sup>1</sup> Universidade de Lisboa - UL, Portugal  
nova@reitoria.ulisboa.pt

Para Paulo Freire,  
neste ano do seu centenário,  
um homem que soube antes de nós,  
e que nos convidou a pensar com ele.

Começo com uma confiança. Depois de acabar um texto, raramente, ou nunca, volto à sua leitura. Sinto que o meu trabalho está feito. O que vem a seguir já não me pertence. Quero, por isso, agradecer à Sueli de Lima Moreira e à Rita Campos, e a todos os colaboradores desta publicação, terem-me “obrigado” a reler *Firmar a posição como professor, Afirmar a profissão docente*.

Este texto de 2017 foi escrito no Rio de Janeiro, a convite de Giseli Barreto da Cruz, tendo sido pensado no contexto de uma iniciativa particularmente importante da UFRJ, o *Complexo de Formação de Professores*, articulando um conjunto de instituições, escolas e professores do município e do Estado do Rio de Janeiro. Estendo os meus agradecimentos ao Roberto Leher (então Reitor da UFRJ) e à Carmen Gabriel (então Directora da Faculdade de Educação) e, neles, a todas as professoras e professores que têm transformado este projecto numa nova realidade institucional da formação de professores.

Por definição, a liberdade tem sempre uma dimensão individual. Mas a nossa liberdade torna-se maior no diálogo com os outros, na capacidade de pensarmos em conjunto, não para nos diminuirmos numa mediana, ou mediania, mas para nos alargarmos e criarmos uma consciência comum. Poderemos, assim, construir um movimento capaz de influenciar as dinâmicas de formação de professores. É preciso *mudar de via*, escreve Edgar Morin (2020), e *de vida*, acrescento eu.

Não vale a pena regressar ao texto de 2017, mas é útil explicar um “implícito” que aflora em várias passagens: a necessidade de reforçar os professores e a sua profissionalidade. O caos pandémico de 2020 tem acelerado processos de desvalorização ou de depreciação dos professores. É certo que, no plano da educação, a Covid-19 não trouxe nada de novo, mas acentuou e tornou mais nítidas tendências presentes em todo o mundo desde o final do século XX (Nóvoa & Alvim, 2020).

Vou definir estas tendências com três palavras: *Domesticação*, *Hiperpersonalização* e *Digitalização*.

*Domesticação*. O regresso da educação a esferas domésticas ou familiares, ou então a lógicas comunitaristas, acentuou-se muito a partir de final do século XX. Por razões diversas – desde motivos ideológicos e religiosos até à protecção das crianças, desde o respeito pelas

---

<sup>1</sup> Reitor honorário da Universidade de Lisboa. Professor Catedrático no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa e membro do Grupo de Investigação Políticas de Educação e Formação, com interesse pelas áreas da Educação comparada e Formação de professores. Doutor em Ciências da Educação pela Universidade de Genève, Suíça, e doutor em História Moderna e Contemporânea pela Universidade de Paris IV-Sorbonne, França. Doutor Honoris Causa pela Universidade do Algarve, Universidade de Brasília, Universidade Lusófona, Universidade Federal do Rio de Janeiro e Universidade Federal de Santa Maria. Representante Permanente (Embaixador) de Portugal junto da UNESCO.

culturas e crenças “comunitárias” até à vontade de educar as crianças por “vias alternativas” – este retraimento ganhou uma dimensão inesperada devido à pandemia e à necessidade de manter as crianças em casa.

*Hiperpersonalização.* Nos últimos anos, os estudos sobre o cérebro e as aprendizagens tomaram conta do campo da educação. Muitos destes trabalhos procuram uma hiperpersonalização das aprendizagens. Um médico francês muito conhecido, Laurent Alexandre (2017), escreve mesmo, num livro recente, que, a partir de 2035, a educação tornar-se-á um ramo da medicina, “utilizando os imensos recursos das neurociências para personalizar a transmissão e, depois, para otimizar bioelectronicamente a inteligência”.

*Digitalização.* As dinâmicas de digitalização da educação, muito activas nos últimos anos, ganharam uma extensão inimaginável ainda há pouco tempo. Os desenvolvimentos que têm tido lugar no âmbito da inteligência artificial estão a transformar profundamente a educação. Recorrendo de novo a Laurent Alexandre (2017): “De maneira mais ampla, são as três dimensões da cognição – inteligência artificial, robótica e neurociências – que transformarão o próprio conceito de escola”.

Sem negarmos os contributos importantíssimos destas três tendências, é evidente que, em conjunto, tendem a promover um retraimento da educação no interior de espaços privados e uma relação individualizada e consumista com as aprendizagens, tendo como suporte uma “indústria global da educação” em franca expansão. A forma como se ligam entre si tornou-se muito clara ao longo deste tempo pandémico.

De maneiras distintas, todas elas comportam uma visão desvalorizada dos professores, pois redefinem a profissão a partir “de fora” e não “de dentro”. Os professores são vistos como tutores ou organizadores das aprendizagens, reduzindo a importância da sua relação intrínseca com o conhecimento; ou como “aplicadores” das descobertas feitas noutras áreas científicas, diminuindo o seu papel na produção de um conhecimento profissional docente; ou como profissionais dependentes dos materiais pedagógicos e didácticos construídos no mundo digital.

Ninguém deixa de declarar, vigorosamente, e mais ainda durante a pandemia, a importância decisiva dos professores. Por todo o lado, sobretudo no plano internacional, ouvem-se apelos à valorização dos professores. Em muitos estudos e relatórios menciona-se, e bem, que os professores receberam um importante reconhecimento, pelas famílias e pela sociedade, devido à sua resposta à pandemia. Mas se as tendências descritas continuarem a dominar o pensamento e as políticas educativas, a prazo, haverá uma erosão da profissionalidade docente e uma dissolução do seu trabalho numa panóplia de outras funções: tutores, orientadores, formadores, psicólogos, tecnólogos, especialistas das aprendizagens, gestores, animadores...

A colaboração entre grupos profissionais distintos é positiva e necessária. Mas não se pode fazer à custa de uma diluição da profissionalidade dos professores. É por isso que, em relação às tendências mencionadas, me parece importante trabalhar em três direcções: *da domesticação ao comum; da hiperpersonalização à partilha; da digitalização ao humano.*

*Da domesticação ao comum.* Vale a pena retomar, uma vez mais, as palavras de Maxine Greene (1982), há quase trinta anos: “Não consigo imaginar nenhum propósito coerente para a educação se alguma coisa *comum* não acontecer num espaço *público*”. O fechamento da educação em círculos “domésticos”, de proximidade (cultural, social, religiosa), impede as crianças e os jovens de acederem a outras culturas, a outras mundividências, a outras maneiras de pensar. A educação é alargar os horizontes, criando as condições para um trabalho *em comum* a partir de diferentes conhecimentos, histórias e experiências. É isto que os melhores professores sempre souberam fazer.



*Da hiperpersonalização à partilha.* Ninguém aprende sozinho, mesmo com os fabulosos progressos dos estudos sobre o cérebro, e dos esforços para personalizar as aprendizagens através da inteligência artificial. A educação precisa do diálogo e do encontro com os outros. Há 50 anos, Ivan Illich defendeu, num dos livros mais conhecidos e mais controversos da história da educação, *Sociedade sem escolas* (1973), a necessidade de criar “teias educacionais” para transformar cada momento da vida num tempo de aprendizagem, de *partilha* e de cuidado. A pedagogia é sempre a arte do encontro. É isto que os melhores professores sempre souberam fazer.

*Da digitalização ao humano.* O digital é uma realidade presente nas nossas vidas, e também, inevitavelmente, nas escolas. Ignorar a forma como, hoje, as crianças acedem à informação e aos conhecimentos, como se relacionam com os outros ou mesmo como manifestam as suas emoções e pontos de vista seria de uma grande insensatez. Mas imaginar que a educação pode ser feita, sobretudo, por meios digitais é de uma insensatez ainda maior. A educação de um ser humano passa necessariamente pelo olhar, pelo corpo, pela convivialidade, pela construção de relações num espaço presencial, pela capacidade de *cuidarmos* uns dos outros. É isto que os melhores professores sempre souberam fazer.

Não se deve negar a importância das famílias, da personalização das aprendizagens ou dos novos meios digitais. Mas a vida educativa não pode ficar apenas por aqui, tem de se alargar ao comum, à partilha e aos ideais de um “novo humanismo” em paz com a Terra e com os outros.

Para este triplo alargamento, os professores são insubstituíveis. Os melhores professores sempre foram capazes de receber conhecimentos das mais diversas origens (da ciência, das culturas, da investigação educacional...) e de os transformar num “terceiro género de conhecimento” que resulta do diálogo entre a teoria e a prática, entre a ciência e a experiência, entre as disciplinas e os alunos, que resulta, acima de tudo, de uma *reflexão pedagógica conjunta* com os colegas sobre a educação, o ensino e as aprendizagens.

É este o âmago da profissionalidade docente, da identidade dos professores, da sua distinção face às outras profissões e actividades. Reconhecê-lo é o primeiro passo para repensar a formação de professores. Foi por isso que, no meu artigo, quis ligar a *posição* dos professores à afirmação da *profissão*.

Devemos evitar discursos excessivos sobre os professores e a sua formação, como se aqui estivesse o Alfa e o Ómega, o princípio e o fim, de todas as questões educativas. Estes discursos acabam sempre por se virar contra os professores. Mas é evidente que a formação de professores, sobretudo pensada no *continuum* do desenvolvimento profissional, é um espaço decisivo na construção da profissão e de novas práticas pedagógicas e educativas.

Com esta perspectiva, construí o artigo sobre o qual recebi, agora, estes *Diálogos* escritos por duas dezenas de colegas. Ao lê-los, percebo ainda melhor que a nossa liberdade está no diálogo, na conversa, no debate. A liberdade pertence a cada um de nós, irredutivelmente, mas ganha um alcance bem maior no encontro com os outros. Nunca pensamos sozinhos. Hoje, no meio desta tragédia pandémica, sabemos, melhor ainda, que isoladamente pouco ou nada podemos. E em educação, ainda menos.

António Nóvoa

Paris, 1 de Janeiro de 2021



## Referências bibliográficas

Alexandre, Laurent (2017), *La guerre des intelligences – Comment l’intelligence artificielle va révolutionner l’éducation*. Paris: Jean-Claude Lattès.

Greene, Maxine (1982), “Public space and the public education”, *Educational Researcher*, 11, 6, 4-9.

Illich, Ivan (1973), *Sociedade sem escolas*. Petrópolis: Editora Vozes.

Morin, Edgar (2020), *Changeons de vois – Les leçons du coronavirus*. Paris: Denoël.

Nóvoa, António; Alvim, Yara (2020), “Nothing is new, but everything has changed: a viewpoint on the future school”, *Prospects*, 49, 35–41.

## Apresentação

### Laboratório de Reflexão e Acção na formação docente, uma obra em processo

Os artigos que integram este número temático resultam do exercício reflexivo de um grupo de professores/as, estudantes de cursos de formação de professores/as, investigadores/as e educadores/as de infância, de Portugal e do Brasil, dedicado a investigar as suas práticas, na perspectiva colectiva, de forma a contribuir para a revisão dos modelos de formação docente, maioritariamente amparados na hierarquização de saberes e lugares nas relações entre escolas e universidades.

O trabalho começou a ganhar forma num curso de formação avançado, organizado pelo Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra (CES-UC), dedicado à “reflexão e acção entre escolas e universidades para a formação docente entre Portugal e o Brasil”.<sup>1</sup> O curso teve lugar em Maio de 2020 e foi estruturado a partir da proposta da leitura do texto do Professor António Nóvoa no seu artigo *Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente*, no qual defende que a formação docente seja construída de dentro da profissão. O texto que nos instigou vai além, provocando-nos a pensar o *lugar* da formação a partir da ideia, com a qual concordamos, de que a formação docente necessita de mudanças profundas que devem ser desenvolvidas pelos seus protagonistas, estudantes e professores/as.

Pensada inicialmente para se realizar nas instalações do CES-UC, a proposta acabou por ter que ser reinventada devido à pandemia de COVID-19, que obrigou ao cancelamento de actividades presenciais. Ao ser reconfigurada para decorrer em ambiente digital, foi possível alargá-la para um espaço de partilha e reflexão colectiva, sem barreiras geográficas, e pensá-la como ponto de partida para a criação de uma comunidade que, a partir deste primeiro encontro, se mantenha em contacto e trabalhe a partir de uma agenda definida em conjunto para contribuir para a construção de um *outro lugar* para a formação de professores. Uma comunidade que se inicia com o grupo que participou no encontro, mas que se pretende aberta a novas participações.<sup>2</sup> Porque, como António Nóvoa nos lembra, no seu Prefácio a esta publicação, *a nossa liberdade torna-se maior no diálogo com os outros, na capacidade de pensarmos em conjunto*. E é pelo e para o diálogo que iniciámos esta proposta de trabalho colectivo, procurando contribuir para o esforço de muitos/as de repensar a formação de professores/as e as relações entre escolas, universidades e a sociedade onde estas se inserem.

### As premissas

A revisão das condições epistémicas nas quais se apoiam as práticas de formação de professores/as tem relações directas com as interacções entre escolas e universidades, o que implica uma necessidade de reavaliarmos estas condições. Parte-se da ideia de que a dimensão

<sup>1</sup> <https://www.ces.uc.pt/pt/agenda-noticias/agenda-de-eventos/2020/investigacao-accao-pedagogica>

<sup>2</sup> Deixamos o convite para se juntarem à comunidade do Laboratório de Reflexão e Acção, preenchendo este formulário: [https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSd\\_6UgRZRc4BDPUkcX1wR6Gr9vCud4L3Enzryjgb0fMh74xAQ/viewform?usp=sf\\_link](https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSd_6UgRZRc4BDPUkcX1wR6Gr9vCud4L3Enzryjgb0fMh74xAQ/viewform?usp=sf_link)

colectiva da prática docente se realiza através da colaboração. Ou seja, a complexidade do trabalho pedagógico exige que se desenvolvam equipas pedagógicas com competências colectivas, em vez de equipas que se constituem através de competências individuais. Trata-se de se investir em equipas que se possam enriquecer mutuamente para enfrentar os desafios comuns. Deste modo, a condição colectiva e colaborativa da prática docente exige investimento da universidade na formação articulada com a escola e vice-versa. Amplia-se, assim, a capacidade de comunicação entre instituições, conquistando espaços de trabalhos que possam pôr em comunicação a educação superior e a restante comunidade educativa, em trabalhos de mãos duplas. Através da criação de espaços de investigação e formação conjuntos entre escolas e universidade teremos oportunidade de avançar face aos desafios de investigar as epistemologias da formação docente na perspectiva colaborativa.

Nesta perspectiva teórica, investigar no campo da educação é actuar sob uma concepção metodológica que supera a concepção dualística que pensa o objecto separado do sujeito. Essa concepção não corresponde a uma concepção subjectiva, mas sim a uma outra racionalidade para a investigação em educação. Compreende-se que a investigação em educação tem uma perspectiva eminentemente pedagógica, pois estuda as práticas educacionais através da participação dos próprios sujeitos, agindo também no campo da formação das pessoas envolvidas, transformando-as. Essa opção pressupõe a integração dialéctica entre a pessoa e sua existência, entre factos e valores, entre pensamento e acção, e entre quem investiga e quem é investigado/a.

Diante destes desafios, propomos a criação do *Laboratório de Reflexão e Acção na Formação Docente*; uma reflexão e acção desenvolvidas através de metodologias colaborativas entre estudantes e professores/as de escolas e universidades, que poderão assumir distintos formatos. Neste *Laboratório* pretende-se investigar práticas, promover revisões críticas, formular estratégias emancipadoras, ocupar espaços públicos e académicos e, através desse exercício de acção colectiva crítica, investir numa revisão das nossas trajectórias profissionais. Sabemos ser muito, mas pensamos que, colectivamente e através de acções planeadas a partir de compromissos assumidos, é possível avançar.

A criação do *Laboratório* formalizou-se a partir dos textos aqui publicados, que reflectem os diferentes perfis e papéis dos/das seus/suas autores/as. São textos que nos trazem diversas experiências, propostas, pontos de vista, e que foram organizados usando como referência a ordem alfabética do último nome do/da autor/a.

Magnólia Araújo fala-nos enquanto professora da formação de professores/as na Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil, e coordenadora do Parque das Ciências daquela universidade, onde trabalha sobretudo a sustentabilidade numa perspectiva de integração e respeito para com todas as formas e expressões de vida. O Parque das Ciências é um espaço de educação não formal que funciona como extensão da formação, em qualquer etapa do percurso formativo ou profissional, e de ligação com a sociedade, levantando-nos interrogações sobre qual o lugar da formação de professores/as.

Situando-se no contexto específico da docência para o serviço social, Celeste Aparecida Pereira Barbosa, professora na Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Brasil, apresenta-nos a história e algumas características desta formação, destacando as relações entre profissionalidade e formação docente. Levanta questões sobre a formação profissional afirmando a docência como profissão tomando o cenário actual de profundas mudanças no mundo do trabalho. Escreve tendo como ponto de partida a articulação das actividades de ensino, pesquisa e extensão e a da necessidade premente de descobrir ou redescobrir o “lugar” da profissão docente neste cenário.

Trazendo a perspectiva da investigação, Rita Campos, investigadora no Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra, Portugal, apresenta-nos a escola como lugar central para

a formação docente, e a ligação entre escola e universidade como espaço que pode reforçar o papel transformador da educação. Fala das potencialidades da investigação colaborativa no diálogo entre formação, investigação, educação e ensino, na revisão de si e do grupo e na construção de realidades. Descreve uma experiência com crianças nas etapas iniciais do percurso educativo, um projecto enquadrado nas dinâmicas da investigação colaborativa e da investigação-acção, para um outro olhar para si e para o meio onde habita.

Evelin Claro, professora e orientadora pedagógica na rede pública municipal, no estado do Rio de Janeiro, e membro do grupo de pesquisa “Coletivo Investigador” da Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Brasil, traz-nos um texto autobiográfico, interrogando-nos sobre a distância entre escola e universidade, procurando encontrar caminhos para aproximá-las. Coloca a ênfase na relação entre teoria e prática e questiona-nos: no caso dos/as professores/as de escolas, estará a profissionalidade docente restrita aos espaços de actuação? Porque é tão difícil para estes/as profissionais actuarem no quotidiano universitário e participarem em investigações?

Pensando as transformações impostas pela pandemia de COVID-19 e a educação num mundo em movimento acelerado, Denise Esteves, investigadora no Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra, Portugal, e membro do Observatório de Políticas de Educação, Formação e Ciência daquele Centro, interroga-se sobre a resposta da escola a estes desafios. Baseado no seu trabalho de doutoramento em curso, apresenta-nos uma comunidade de aprendizagem colaborativa e fala-nos do seu impacto na transformação dos indivíduos e das escolas, numa perspectiva de justiça social. Considera a necessidade de pensar a educação como um direito humano. E de olhar para estas comunidade como instrumentos importantes de diálogo entre escola e universidade e de lugar onde pode nascer outra racionalidade para a investigação em educação.

Maria Jorge Ferro, professora na Universidade de Coimbra, Portugal, reflecte sobre a artesanaria na profissão de professor/a, como um/a operário/a de saberes e criador/a de fazeres. Coloca também a profissão de professor/a entre a humanização e o saber técnico, destacando a dimensão política da docência como práticas relacionais, tanto nas instituições formadoras como nas escolas.

Também com um texto autobiográfico, Graziela Fatima Giacomazzo, professora da Universidade do Extremo Sul Catarinense, Brasil, baseia-se nas suas experiências profissionais e académicas, dos saberes docentes que foi formulando entre saberes pedagógicos, e da sua vivência no campo da tecnologia e na universidade. Destaca a extensão como campo para socio-referenciar a pedagogia universitária emancipatória na construção desse *outro lugar* para a formação.

Falando-nos enquanto estudantes universitários de cursos de formação de professores/as, Carla Marcelle Silva Gonçalves e Lorena Rodrigues Areas, da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil, membros do grupo de pesquisa “Coletivo Investigador”, destacam a importância de actuarem em pesquisas que lhes permitam um contacto directo com professoras/es no activo e que lhes dá uma dimensão alargada da realidade profissional onde irão atuar. Apontam o excesso de burocracia entre as instituições como um desafio a formação. Defendem a revisão das condições de acesso à escola, para que estudantes na formação docente possam manter ligações com estes espaços ao longo do seu percurso formativo.

Numa outra perspectiva de trabalho entre escola e universidade, Raquel Maricato, Joana Batista e Joana Vila Nova, educadoras de infância no Jardim de Infância dos Serviços de Acção Social da Universidade de Coimbra, Portugal, relatam um percurso consistente de actuação e investigação a que chamam de práxis de participação. Um percurso realizado em estreita ligação com grupos de investigação da Universidade de Coimbra e que foi conquistando uma

identidade própria, enquanto educadores/as e crianças assumiam uma cada vez maior autonomia e participação activa em projectos conjuntos. Investigadores/as, educadores/as e crianças trabalham na co-construção do conhecimento, mostrando-nos um exemplo de formação continuada assente em processos de auto-descoberta e reflexão colectiva.

Sueli de Lima Moreira, professora na Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil, fala-nos de um *outro lugar* para a formação que vem construindo através do pensamento decolonial. Um lugar ao *Sul*, formulado a partir das premissas das Epistemologias do Sul e de pedagogias participativas e onde a investigação acontece a partir de um “pensar com” e um “pensar desde” com quem se está. Apresenta o grupo de pesquisa que coordena, o “Coletivo Investigador”, que vem procurando transformar escolas em locais de práticas reflexivas e universidades em espaços abertos à sociedade, tentando a construção de um campo ampliado de aprendizagem escolar e universitário, em que a formação docente é formulada através de um trabalho cooperativo.

A partir da sua experiência como professora numa escola básica no município de São Gonçalo, Rio de Janeiro, Brasil, e membro do grupo “Coletivo Investigador”, Michele Barreto Nunes descreve os desafios de actuar e pesquisar, bem como a importância das parcerias entre universidade e escola na formação continuada de professores/as. Trabalhando na escola, procura também caminhos para actuar na universidade, ressignificando as relações entre teoria e prática. Oferece uma reflexão autobiográfica, na qual destaca a forma como a investigação que realiza na universidade transformou a sua prática enquanto directora de uma escola.

No seu texto, José Miguel Carvalho Sacramento Pereira, professor no Departamento de Educação da Escola Superior de Educação, do Instituto Politécnico de Coimbra, Portugal, apresenta o modelo de prática e supervisão da formação daquela instituição, assente em princípios ecológicos, reflexivos e socio-construtivistas. Identifica como desafio para a formação a perspectiva ecológica entre escola e universidade, indicando a necessidade de investir no diálogo entre instituições e a criação de espaços e tempos comuns de avaliação e reflexão. Refere ainda como fundamental a valorização dos/as professores/as orientadores/as, aqueles/as que acolhem os/as estudantes da formação de professores/as nas escolas e que acompanham os estágios em contexto escolar.

Fazendo uma reflexão conjunta e autobiográfica, Ruth Ramiro, professora na Rede Pública Municipal de Educação de São Gonçalo, Rio de Janeiro, Brasil, e docente do Ensino Superior em cursos de Formação de Professores, e Graciane Volotão, Coordenadora Geral de Projectos e Programas na Secretaria Municipal de Educação e Cultura em São João da Barra, Brasil, falam da luta e formação de professores/as no seu país, uma luta para existirem e se compreenderem profissionalmente. Pertencendo ambas ao grupo de pesquisa “Coletivo Investigador”, identificam nas práticas do grupo um espaço de resistência e pesquisa, de tomada de posição para um redesenho colectivo na superação de hierarquias entre instituições e teorias e práticas.

Virgílio José Monteiro Rato, professor no Departamento de Educação da Escola Superior de Educação, do Instituto Politécnico de Coimbra, Portugal, apresenta o modelo de estágios de formação de professores/as daquela instituição. Destaca a valorização da formação para a gestão dos espaços inter e intra-institucionais e dos espaços comunitários. Apresenta propostas de mudanças ao modelo em vigor baseada na participação na comunidade e na redefinição da cultura de colaboração e cooperação.

Coordenadora do Curso de Especialização em Pedagogia Universitária da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Brasil, Walêska Dayse Dias de Sousa fala-nos da necessidade de pensar e rever as suas pesquisas através das palavras de António Nóvoa. Reconhece na extensão universitária um caminho para a valorização da pedagogia universitária em contraponto à supervalorização da pesquisa. Apresenta uma proposta de reorganização da

formação baseada no encontro de professores/as de todos os níveis de ensino para o diálogo, estudo e troca de experiências.

### **A construção de um *outro lugar***

O conjunto de textos reunidos nesta publicação traz algumas pistas para fazer emergir um *outro lugar* a partir da contribuição de distintos/as actores/atrizes do campo da educação em Portugal e no Brasil, o que nos traz uma riqueza de perspectivas capazes, esperamos nós, de impulsionar o trabalho colectivo de repensar a formação de professores/as e a educação a partir das propostas de António Nóvoa.

As ideias aqui defendidas indicam condições para a revisão das relações entre formação e profissionalidade docente. Defende-se o desenvolvimento de culturas colaborativas entre escolas e universidade. Diversas/os professoras/es no activo, nas escolas, já pedem e/ou sugerem caminhos para estarem na universidade de *outras* maneiras, colaborando com os trabalhos de formação de professores/as por estas desenvolvidos. Defende-se também a necessidade de maior investimento na formação inter-intra institucional, e na formação para os trabalhos coletivos e comunitários. Há experiências concretas que expandem os trabalhos universitários para distintos espaços sociais, compreendendo o lugar e as suas múltiplas dimensões. Nessa perspectiva, a/o professora/o é muito mais do que um/a condutor/a de conhecimento, mas um/a negociador/a de culturas, o que ressignifica a escola como um bem público comum, um espaço do exercício de cidadania.

Este *outro lugar* para a formação docente tem a educação como um direito humano, constituída em redes com outros/as actores/atrizes sociais, transformando-se em comunidades educativas que trabalham colectivamente, instaurando uma outra racionalidade na investigação em educação. Um lugar que se situa ao *Sul*, numa geografia de pluralidades epistemológicas, de trabalho horizontal na investigação e no ensino, que se realiza *desde* onde se está e *com* quem se está. Esse *lugar* reafirma a dimensão política da educação enquanto prática fundamentalmente relacional. Um *lugar* que toma posição por uma educação pública para todos/as e que se quer assumir na situação (ensino e investigação), não ficando limitado a espaços físicos.

Sueli de Lima Moreira e Rita Campos

Janeiro de 2021



## Educação científica e para a sustentabilidade na formação docente inicial e continuada de professores de ciências

**Magnólia Araújo,<sup>1</sup>** Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil  
magffaraujo@gmail.com

**Resumo:** As ações aqui tratadas se referem a atividades desenvolvidas no âmbito do Parque das Ciências, um espaço de educação não formal da Universidade Federal do Rio Grande do Norte que promove atividades locais e itinerantes em educação e comunicação científica. Tais ações objetivam possibilitar a vivência do professor, em formação inicial ou continuada, em atividades práticas integradas com as diversas áreas das ciências naturais, na perspectiva da sustentabilidade dos recursos planetários e com vistas ao respeito a todas as formas e expressões de vida. Além de ações no jardim sensorial - uma proposta de inclusão social, que pensa as pessoas com deficiência - o grupo de trabalho também oferece cursos de atualização para professores de ciências em região semiárida do estado, visando diminuir a separação existente entre Universidade e escola e procurando contribuir com a formação profissional docente continuada em regiões mais carentes do nordeste brasileiro.

**Palavras-chave:** formação continuada de professores de ciências; educação para a sustentabilidade, escolas do semiárido brasileiro.

**Abstract:** The actions here referred relate to activities developed in the scope of Science Park, a non-formal education space from the Federal University of Rio Grande do Norte that promotes local and itinerant activities in science education and communication. Such actions aim at allowing teachers, in initial formation or continuing education, to get involved in practical activities integrated with the diverse areas of the natural sciences, from the perspective of sustainability of the resources of the planet and looking for respecting all forms and expressions of life. Besides the actions on the sensorial garden - a proposal for social inclusion, that considers people with disabilities - the working group also offers actualization courses for science teachers in the semiarid region of the state, aiming at reducing the existent separation between the University and the schools and looking to contribute to the continuing education of teachers in more needy regions in Northeast Brazil.

**Keywords:** continuing education for science teachers; education for sustainability, schools in Brazilian semiarid.

<sup>1</sup> Possui graduação em Ciências Biológicas pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte e doutorado em Ecologia e Recursos Naturais pela Universidade Federal de São Carlos/SP. Desenvolveu pós-doutorado em Ensino de ciências/Educação para a sustentabilidade na Universidade de Coimbra (2012-2013). É professora permanente da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (Brasil) com experiência na área de Microbiologia ambiental e divulgação científica com foco na educação para a sustentabilidade.



## Ensinar ciências e promover formação ao longo da vida

Compreender como se dá a dinâmica de interação entre as ações humanas e o meio ambiente é fundamental para podermos usufruir dos recursos ambientais de maneira a garanti-los também, em boas condições, para as gerações futuras. Considera-se a necessidade de os educadores refletirem sobre ações concretas, em todos os níveis de ensino, para se construir um futuro sustentável, de modo que se torna importante que eles tenham acesso a um conhecimento que resulte na discussão sobre a fragilidade ambiental diante da exploração desenfreada de seus recursos, ao mesmo tempo em que têm a oportunidade de conhecer e propor ações práticas voltadas para a sustentabilidade do planeta.

No ensino de Ciências há uma sinalização de que não cabe exclusivamente à escola o papel de promover o ensino, e que este pode ser ampliado para além do espaço de sala de aula. Os espaços não formais de ensino possibilitam ao aluno vivenciar e transcender os conhecimentos apresentados nos espaços escolares formais, complementando-os ou diversificando a visão de mundo a eles relativa. Mas e quanto à formação docente, seriam esses espaços locais adequados para tal? Aprender ao longo da vida, inclusive para professores, implica manter a atenção na necessidade de compreender as novas questões e problemas que se apresentam no dia a dia, tanto do ponto de vista geral, como no que diz respeito à própria profissão docente. Neste sentido, e considerando a importância de uma formação colaborativa, partilhada e reflexiva, como os docentes podem inovar na sua profissão, de maneira continuada, em um espaço não formal de ensino pertencente a uma instituição pública formadora?

Para Nóvoa (2017), para avançar no sentido de uma formação profissional universitária é necessário construir um novo lugar institucional que esteja ancorado na universidade, mas se constitua em um “lugar híbrido”, que promova ligações externas com a instituição formadora principal. Ainda que o autor não se refira propriamente a um espaço físico, consideramos que podemos associar essa característica híbrida a um espaço potencialmente formativo e integrado a uma instituição formadora da profissão docente, neste caso, o Parque das Ciências/jardim sensorial da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Brasil, especialmente no que concerne à possibilidade da formação continuada.

O Parque das Ciências, espaço ligado a um Museu Universitário<sup>2</sup>, além de ter por objetivos divulgar a ciência e despertar o interesse dos estudantes da rede básica de ensino pela área científica e promover a inclusão através da acessibilidade cultural em museus, também desenvolve cursos e oficinas formativas tanto para licenciandos das ciências naturais como para professores do ensino básico, já em exercício. Esse movimento formativo é integrado à formação profissional dos estudantes monitores que atuam no local e permite trocas entre docentes experientes, mas desejosos de inovação, que já atuam na rede escolar, e esses estudantes que estão ainda em percurso formativo. Nos últimos anos o Parque das Ciências vem desenvolvendo o tema da sustentabilidade de maneira central, em suas ações, considerando as metas para o desenvolvimento sustentável elencadas na cimeira da Organização das Nações Unidas, em setembro de 2015, na qual a educação é um elemento primordial para a redução das diversas desigualdades, sendo necessárias ações que promovam a inclusão de todos no ambiente escolar. Essas ações envolvem desde cursos comunitários sobre o uso sustentável de materiais de limpeza (Campos et al., 2018) até atividades itinerantes sobre educação em saúde (Campos e Araújo, 2017).

<sup>2</sup> O Museu Câmara Cascudo (<https://www.mccufrn.online/>) é um órgão suplementar da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. O Parque das Ciências integra o Museu e funciona nas suas dependências (@parquedascienciasufrn).

Destaque-se que a estratégia que vem se mostrando potencialmente mais efetiva para a incorporação da educação para a sustentabilidade na formação de futuros docentes é a que se relaciona com um processo de impregnação de uma cultura de sustentabilidade (Calero et al, 2019), o que vem sendo proposto por nosso grupo de pesquisa e de formação no âmbito da UFRN. Temos também focado o desenvolvimento da competência profissional para a atuação do professor da rede básica na perspectiva de educar para a sustentabilidade, considerando a complexidade da profissão docente em um momento desafiador, em todo o mundo, em termos sociais, econômicos e ambientais. É nossa intenção, assim, que o Parque das Ciências assuma e consolide essa identidade de “lugar híbrido” (Nóvoa, 2017) na formação de professores, criando diálogos entre os diferentes intervenientes da educação - alunos em formação, professores em atividade, investigadores - e siga contribuindo para formar profissionais comprometidos com as suas práticas em contexto de sala de aula e com as realidades locais e globais.

## Referências bibliográficas

Calero Llinares, Maria; Mayoral García-Berlanga, Olga; Ull Solís, Àngels; Vilches Peña, Amparo (2019), “La educación para la sostenibilidad en la formación del profesorado de ciencias experimentales en Secundaria”, *Enseñanza de las Ciencias*, 37, 1, 157-175.

Campos, Rita; Montenegro, Luciana A.; Petrovich, Ana Carla I.; Araújo, Magnólia F. F. (2018), “Práticas sustentáveis no cotidiano: divulgação do uso alternativo de materiais de limpeza.”, in *Anais do 8º Congresso Brasileiro de Extensão Universitária volume 2* (Maria de Fátima. M. Ximenes, Org.; J. C. T. Neto, Ed.), pp. 7888–7901. Natal: SEDIS-UFRN.

Campos, Rita; Araújo, Manólia (2017), “Traditional artistic expressions in science communication in a globalized world: Contributions from an exploratory project developed in Northeast Brazil”, *Science Communication*, 39(6), 798-809.

Nóvoa, António (2017), “Firmar a posição como Professor, afirmar a profissão Docente”, *Cadernos de Pesquisa*, 47, 166, 1106-1133.

## Formação docente em serviço social

**Celeste Aparecida Pereira Barbosa,<sup>1</sup>** Universidade Federal do Triângulo Mineiro – UFTM, Brasil  
celeste.barbosa@uftm.edu.br

**Resumo:** O presente texto teve como objeto de reflexão a formação profissional docente e a afirmação da docência como profissão, como sugere o professor Antônio Nóvoa (2017), parafraseando-o especificamente para o contexto da formação profissional em serviço social até a formação da docência em serviço social como profissão. O interesse decorre da intrínseca associação às atividades de ensino, pesquisa e extensão realizadas no exercício cotidiano da docência no ensino superior na Universidade Federal do Triângulo Mineiro – UFTM, em Uberaba, estado de Minas Gerais, Brasil, assim como da necessidade premente de descobrir ou redescobrir o “lugar” da profissão docente no atual contexto de profundas mudanças no mundo do trabalho, sendo muitas destas mutações advindas do avanço tecnológico.

**Palavras-chave:** Formação profissional; Formação docente; Docência em serviço social; Ensino Superior; Serviço Social.

**Abstract:** The present text had as object of reflection the professional teacher training and the affirmation of teaching as a profession, as suggested by professor Antônio Nóvoa (2017), paraphrasing it specifically for the context of professional training in social service until the formation of teaching in service as a profession. The interest stems from the intrinsic association with teaching, research and extension activities carried out in the daily exercise of teaching in higher education at the Federal University of Triângulo Mineiro - UFTM, in Uberaba, state of Minas Gerais, Brazil, as well as from the pressing need to discover or rediscover the “place” of the teaching profession in the current context of profound changes in the world of work, many of which are due to technological advances.

**Keywords:** Professional training; Teacher training; Teaching in social work; University education; Social service.

---

<sup>1</sup> Celeste Aparecida Pereira Barbosa é docente da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM) em Uberaba-MG (Brasil). Lotada no Departamento de Serviço Social. Graduação (1998), mestrado (2002) e doutorado (2007) em Serviço Social pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP/Franca-SP). Compõe o grupo de estudos e pesquisas ProLiSaBr – Promoção em comunicação, educação e Literacia para a Saúde no Brasil (UFTM) – e o DeMuS – Grupo de Pesquisa em Direito e Mudança Social (UNESP). Atua na pesquisa e extensão, principalmente com os seguintes temas: fundamentos do serviço social, ética e serviço social, formação e trabalho profissional, trabalho, educação, docência e educação superior. Pós-doutoramento (2019/20) no Centro de Estudos Sociais (CES) da Universidade de Coimbra, Portugal, sob a supervisão da Dra. Dora Fonseca, para a pesquisa “O trabalho científico de docentes do ensino superior e a precariedade”.

## Formação docente em serviço social: dialética das relações sociais

Entender a formação docente, partindo da questão central “o que é ser docente? E por conseguinte, “como ocorre esse processo de formação docente em Serviço Social?”, foram algumas das questões discutidas num projeto de investigação durante a realização do curso de Pós-graduação em Serviço Social, no início dos anos 2000, objetivando, sobretudo, uma “formação docente” em Serviço Social. Portanto, o texto “Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente”, de Antônio Nóvoa (2017), suscitou, significativamente, a retomada desta discussão, tão necessária diante do atual contexto da educação, seja em qual for a esfera, neste caso, a educação superior. Leva-nos especialmente a pensar sobre os novos e possíveis rumos e o “lugar” que a formação docente ocupa e ocupará, assim como o seu exercício profissional. Nesse sentido, compreender a docência em Serviço Social é também ter a possibilidade de apreender a dialética das relações sociais no contexto do exercício docente. Contudo, é preciso considerar o processo histórico de formação e a dimensão dos componentes que integram essa docência num processo “maior”, qual seja, o de desenvolvimento profissional dos/as assistentes sociais. Assim, Nóvoa (2017) apresenta a condição “socioprofissional” dos professores, e no contexto do Serviço Social e de modo semelhante também é necessária, numa tentativa desafiadora de pensar na “edificação do novo lugar para a formação”.

Os aspectos gerais da história do ensino em Serviço Social no Brasil, bem como os seus desdobramentos, implicam diretamente a criação das primeiras Escolas de Serviço Social e, posteriormente, a disseminação do curso por todo o país. A fim de contextualizar, ainda que sumariamente, o Serviço Social surge no Brasil pós-Primeira Guerra Mundial, propriamente em 1922, por meio de várias ações “sociais” e de instituições assistenciais, a exemplo da Associação das Senhoras Brasileiras no Rio de Janeiro e da Liga das Senhoras Católicas em São Paulo (Iamamoto, 1998). Essas instituições despontavam com o firme propósito ou função de controle social, devido ao grande expansionismo de “ideias” e/ou política social, que se pautava principalmente no entendimento de questões referente à classe operária, o que ocorre por toda a Europa também. Nesse momento, há uma propagação das escolas de Serviço Social. E no bojo dos movimentos operários (1917-1921), as “questões sociais”, ou mais apropriadamente dizendo para o período, “os problemas e os conflitos”, são apresentadas de uma forma muito rápida.

No Brasil, assim como na América Latina, o Serviço Social emerge num contexto de crise e é considerado um mecanismo de “controle”. É na década de 1930 que as primeiras escolas de Serviço Social são criadas no Brasil. Em São Paulo, os Centros de Estudos e Ação Social (CEAS) surgem em 1932, tendo como propósito efetivar as ações filantrópicas realizadas pela burguesia paulista atrelada à Igreja. Assim sendo, a primeira escola de Serviço Social brasileira surge por iniciativa da Ação Católica, em 1936, na cidade de São Paulo.

A formação profissional das primeiras assistentes sociais tinha como perspectiva uma “efetiva” formação moral, técnica e social. Era preciso reconhecer a profissão como uma “missão divina”, “amar ao próximo”, fazer o bem, dedicar-se plenamente, ter desinteresse pessoal, critério e senso prático na ação. Essas eram algumas das características predominantes naquele período. A destacar, nesse contexto, o empenho em difundir a ideia de que a mulher nascera com o “dom” para as tarefas relacionadas à caridade e à educação. É necessário ressaltar que apenas a mulher na condição de classe dominante acreditava que era possível contribuir para a manutenção da ordem vigente, “valorizando” sempre a moral e os bons costumes ditados pela Igreja. Nesse ínterim, do surgimento das primeiras instituições assistenciais até a oficialização do ensino de Serviço Social, é expressivo o quantitativo de mulheres que fizeram e ainda fazem parte do processo histórico da profissão, considerando

também dados históricos dos países europeus e norte-americano, o que está relacionado diretamente ao papel atribuído e desempenhado pela mulher até então na sociedade.

Outro fator relevante para o contexto do ensino e formação em serviço social como profissão no Brasil diz respeito a sua produção acadêmica, que ocorre a partir da década de 1940 de forma regular com publicações específicas. A realização de eventos científicos na área também contribuiu de maneira relevante para a sistematização da atuação e ensino de Serviço Social, visando difundir o conhecimento teórico da formação profissional. No entanto, ainda nesse período a “teorização” do Serviço Social no Brasil continua sob influência europeia e norte-americana. As Escolas de Serviço Social em todo o país partem das concepções teórico-metodológicas importadas para o ensino da prática na sua formação, mesmo muito distante da realidade social brasileira.

A criação da Associação Brasileira das Escolas de Serviço Social (ABESS), no ano de 1946, é outro marco histórico no que se refere ao ensino do Serviço Social, que nesse mesmo ano já somavam-se 13 cursos de Serviço Social, sendo três desses parte da fundação oficial da Escola de Serviço Social de São Paulo, do Instituto Social do Rio de Janeiro e do Instituto de Serviço Social de São Paulo, conforme pontua Sá (2019, 71). Com o pleno desenvolvimento capitalista e industrial, a classe operária vivia cada vez mais em condições degradantes nos vários aspectos, desde a habitação, saúde, alimentação até as condições de trabalho. A miséria e o desemprego configuram-se então nos “novos problemas sociais” e o seu aumento significava uma ameaça à paz e à hegemonia do sistema vigente. E aquela perspectiva de serviço social (inicialmente), para uma “assistência” mais técnica e rigorosa, com vistas a “adaptar” o homem a esse sistema, é fortemente questionada por profissionais que assumiram uma postura crítica, que perceberam as contradições desta sociedade capitalista e consideraram a necessidade premente de mudança e de posicionamento ideológico ao lado do povo. Face a isso, na década de 1960 um movimento interno da categoria profissional discute a “reconceituação” do Serviço Social. Os métodos e teorias tradicionais em virtude da realidade brasileira foram muito questionados. Foi um repensar e analisar a prática profissional, a ruptura com o tradicional em busca de uma transformação de vida para a classe oprimida. Com esta perspectiva, o Serviço Social distanciou-se da condição de ser um mecanismo de controle e intervenção para tornar-se um instrumento de libertação e de busca e prevalência de direitos.

A reconceituação trouxe novos caminhos para o trabalho profissional e também para o seu processo de formação profissional, com destaque ao estímulo à produção científica e uma atuação profissional comprometida com um projeto social (do povo), alinhado a uma visão crítica da realidade e ainda capacidade para intervir na mesma. Tal movimento foi um marco na história da profissão e também um propulsor para o debate sobre os rumos da formação do docente em Serviço Social no âmbito da educação superior. A formação e o aperfeiçoamento docente em nível superior são cada vez mais presentes na contemporaneidade, quando o mundo do trabalho exige também mais qualificação para atender às atuais demandas.

A criação e estruturação dos cursos de Pós-graduação em Serviço Social, nos níveis de mestrado e doutorado, têm lugar e amplitude desde os anos de 1990. Entre as várias razões para tal, a necessidade de acompanhar as mudanças e exigências crescentes a todo tempo, principalmente as cobranças em relação ao “mercado de trabalho” e a sua formação profissional. Verifica-se nesse período também a “agilidade” para incentivar o processo de formação de mestres e doutores.

A Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS – 1996) apresenta alguns pressupostos para a formação profissional do Assistente Social: aprender o processo histórico como totalidade; o significado social da profissão; a apreensão das demandas e apreensão do cumprimento de suas competências e atribuições de acordo com a lei que regulamenta a profissão. Assim, desde a sua formação e atribuições técnicas e metodológicas



do Serviço Social, o/a profissional estará apto/a para atuar de forma plena nas diversas áreas, seja na esfera pública ou privada, sendo em: empresas, organizações não governamentais, instituições, associações, enfim, sempre que necessário for, haverá um/a profissional para investigação e intervenção em determinada realidade social.

A formação e perfil docente de Serviço Social não ocorrem na graduação, mas, em geral, podem ser desenvolvidos a partir da realização de um curso de pós-graduação de natureza acadêmica e de pesquisa (*stricto sensu*), como é ofertado em grande parte dos Programas de Pós-graduação em Serviço Social no Brasil. Assim, novas formas de regulação da formação e da profissão docente se faz cada vez mais necessárias e no campo do Serviço Social não é diferente. Trata-se de um processo de aprendizado contínuo pela via do estudo teórico, reflexões sobre a prática, estágios e vivência da docência. No entanto, a prevalência desta condição ainda tão atual chama a atenção para o “não lugar e/ou não preparo”, especificamente, para a formação docente do/a “assistente social professor/a”. Desse modo, Nóvoa (2017) instiga fortemente o pensamento em alguns pontos que condizem inteiramente com esta realidade.

De maneira geral, o docente tem uma ampla função na formação profissional, e isto no contexto do Serviço Social é desde ser um agente transformador, como um especialista que deve obter entendimento da sociedade e da educação, capaz de agir a partir de uma análise conjuntural da sociedade, propiciando condições aos seus discentes de vislumbrar os vários aspectos abordados. E, numa visão “talvez utópica” aqui, de formar cidadãos propositivos e portadores de condições para intervir e buscar uma sociedade mais justa e igualitária. No processo de construção do conhecimento é notório o “peso” do que significa ser docente e é ainda “maior” quando se trata da docência universitária. A realidade de ser docente numa universidade pública que prima minimamente pela qualidade tem sido sempre um grande desafio, o que se deve às próprias condições de trabalho, seja no âmbito de recursos humanos ou materiais, pois é premente a “contínua” tendência ao sucateamento das universidades públicas.

Brevemente, para as aproximações conclusivas desta reflexão, quanto à docência em si e seu processo de formação profissional, reporto a Paulo Freire (2001a), quando diz que “ninguém nasce feito. Vamos nos fazendo aos poucos na prática social de que tomamos parte”. Então, a formação docente pode ser anterior ao ingresso à pós-graduação. É possível ocorrer já no período da graduação e como forma de aperfeiçoamento, como num processo de amadurecimento das “ideias e consciência” advindas do seu próprio processo de formação acadêmico.

A formação do docente do ensino superior não perpassa apenas a aquisição de títulos, mas sobretudo visa a sua contribuição para o/a discente, na sua formação profissional, neste caso, na formação do/a assistente social, uma prática consciente, voltada para os aspectos gerais, seja no comprometimento com a formação educacional, cultural, social e política. E nesse aspecto da formação política, Florestan Fernandes (1987) já sinalizava como uma “função”, pois o docente se deve colocar como um cidadão e como tal agir para dinamizar as potencialidades na busca de uma prática pedagógica eficiente. O exercício da docência requer formação profissional permanente e isso “(...) exige de mim um alto nível de responsabilidade ética de que minha própria capacitação científica faz parte” como afirma Paulo Freire (2001b). A formação docente em Serviço Social, que por vezes está vinculada somente aos programas de Pós-graduação, ou seja, a partir do mestrado ou doutoramento, não garante ausência de lacunas, é preciso investir para além das paredes institucionais que fomentam essa formação e construção do saber, num processo de aprendizado contínuo pela via do estudo teórico, reflexões sobre a prática, estágios e vivência da docência.

O comprometimento e responsabilidade na formação destes “futuros” formadores requerem infraestrutura, competência por parte do corpo docente e ainda programas com

currículos condizentes à demanda atual, seja para a qualificação na docência ou mesmo para manter-se no mercado de trabalho, como é para o/a assistente social. Estes profissionais percorrem um longo percurso até chegar à sala de aula, em sua maioria, enquanto estão em processo de “formação docente”; desempenham as duas atividades laborais, como assistente social e como “docente-assistente social”.

Tratar a questão da formação docente tendo como “matriz” a formação para uma profissão, como se refere Nóvoa (2017), exige, ainda que concisamente, uma reflexão a respeito da crescente precarização no mundo do trabalho, a ocorrência do aumento do desemprego estrutural, bem como o avanço tecnológico, o que “sugere” a necessidade premente de adaptação aos novos padrões de produção, sobretudo para o docente. Face ao exposto, são muitos os desafios para a formação e exercício profissional docente no atual cenário. É imperativo o “cuidar” ainda mais deste processo de formação, sem perder de vista a leitura de mundo, a humanidade e a expectativa de que mudanças são possíveis e necessárias e os sujeitos protagonistas deste mesmo movimento são os docentes. Analogamente, é a docência em Serviço Social imensamente desafiada quanto a sua formação e trabalho, pois, não incomum, apresenta-se diante da dualidade da realidade social: por um lado, uma minoria privilegiada que direciona suas ações objetivamente por interesses bem definidos; e por outro, sujeitos “de direitos” que por vezes cumprem seus deveres, mas que precisam lutar para garantir efetivamente seus direitos. Portanto, espera-se que no exercício cotidiano da docência em Serviço Social o docente alcance, a partir do seu papel de “agente formador”, elementos que contribuam para uma formação profissional que desperte de forma efetiva para o processo de conscientização, mobilização e organização da população atendida, com o objetivo de serem protagonistas da transformação social.

A atividade docente pensada a partir da perspectiva de inserção profissional do/a assistente social no contexto contemporâneo pressupõe um contínuo processo de revisão conceitual, o que implica a busca de novos referenciais teórico-metodológicos, ideológicos e vivenciais, pois a ação profissional vincula-se às condições objetivas e políticas. A atuação profissional voltada para as mudanças demanda obtenção de conhecimentos e saberes que possibilitem a leitura da realidade social e os credenciem a lidar com os conflitos existentes.

Conhecer e compreender a estrutura social numa perspectiva histórica é determinante para o profissional em formação, a despeito de situar a população (usuária dos serviços assistenciais) nesse contexto que estabeleceu a sua condição de oprimida, a quem por vezes foi e é impedida de acessar seus direitos humanos e sociais fundamentais. Cabe ao profissional romper e extrapolar essa condição, utilizando-se da prática assistencialista e conservadora, fazendo a diferença como profissional que intervém na realidade social. Ao estabelecer uma interlocução direta entre formação profissional e a profissão docente, o professor Nóvoa (2017) reitera o compromisso com a profissão, fomenta um “novo lugar para a formação” e essa perspectiva é muito coerente para discutir a docência de um modo geral e é especificamente significativa para o Serviço Social – pensar a docência em serviço social nestes termos faz todo sentido. Em síntese, a destacar as características deste “novo lugar”, a partir do “entre-lugar” como um lugar de diálogo entre a profissão e sua presença no espaço de formação; o “entrelaçamento”, o que possibilitaria a horizontalidade e a colaboração; a construção de comunidades profissionais docentes e de formação; e por último, o “lugar da ação pública” e o necessário contato com a realidade.

O presente texto expõe algumas proposições sobre a vida cotidiana da docência universitária, destacando os desafios, alguns dos aspectos do papel da universidade e do docente na formação de profissionais. Nessa direção, a reflexão é sobre o compromisso profissional com a docência num processo educativo de construção de conhecimento e em relação à compreensão das diversas faces identitárias de uma profissão tão complexa como



essa. E por fim, o norte para a docência é a partir do “lugar do conhecimento” como ciência (sobretudo), uma vez que oportunizará aos seus discentes em formação o questionamento, a reflexão e a análise do modo de produção da vida social, o que muito provavelmente contribuirá para potencializar as discussões sobre a construção de uma proposta no que concerne às diferenças, à liberdade e à igualdade. Dessa forma, os fundamentos teóricos desenvolvidos precisam ser edificados de maneira conectada com a unidade de ensino e pesquisa atual, tornando o trabalho docente contextualizado.

## Referências bibliográficas

ABESS/CEDEPSS (1996), *Caderno ABESS*, n. 7. Caderno Especial: Formação Profissional: trajetórias e desafios. Cortez, São Paulo.

Fernandes, Florestan (1987), “Professor elemento de mediação.” In: Catani, Denice Bárbara et al. (org.), *Universidade, escola e formação de professores*. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 187-199.

Freire, Paulo (2001a), *Política e Educação*. São Paulo: Cortez.

Freire, Paulo (2001), *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 19. ed. São Paulo: Paz e Terra.

Iamamoto, Marilda Villela (2011), *Relações sociais e serviço social no Brasil*. 34. ed. São Paulo: Cortez.

Iamamoto, Marilda (1998), *O Serviço Social na Contemporaneidade: trabalho e formação profissional*. São Paulo: Cortez.

Nóvoa, António (2017), “Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente”. *Cadernos de Pesquisa*, 47, 166, 1106-1133.

Sá, Janete Liasch Martins de (2019), *Serviço Social e Interdisciplinaridade*. 2. ed. São Paulo: Cortez.

## Escolas enquanto ecossistemas colaborativos: (re)pensar as ligações entre formação, investigação e práticas pedagógicas

**Rita Campos**,<sup>1</sup> Centro de Estudos Sociais, Universidade de Coimbra), Portugal  
ritacampos@ces.uc.pt

**Resumo:** Uma ligação estreita entre escolas e universidades pode criar um espaço privilegiado de interlocução com a sociedade, com potencial para reforçar o papel da educação enquanto ferramenta transformadora e formadora de cidadãos/ãos mais informadas/os e participativas/os. Nesse papel são actores fundamentais as/os professoras, quer na sua interacção diária com as/os alunas/os, quer na manutenção de um diálogo regular com as instituições de formação de professoras/es e investigação em educação. As escolas seriam, assim, ecossistemas colaborativos, onde se interligam professoras/es em formação, no activo, alunas/os, investigadoras/es. Neste artigo pretende-se abordar as dinâmicas da investigação colaborativa e da investigação-acção no diálogo entre formação, investigação, educação e ensino, usando como exemplo um projecto em curso, desenvolvido nos primeiros anos do percurso educativo em Portugal, que trata a relação entre saúde e biodiversidade de forma interdisciplinar. Reconhecem-se nestas abordagens horizontais e reflexivas a capacidade de ajudar a superar a distância entre universidade e escolas.

**Palavras-chave:** investigação colaborativa; investigação-acção; práticas colaborativas e participativas; aprendizagem activa; educação transformadora

**Abstract:** A close relation between schools and universities can create a privileged space for dialogue with society, with the potential to reinforce the role of education as a transformative tool able to contribute to the formation of more informed and participative citizens. In such role, teachers are fundamental actors, either in their daily interaction with students, or in maintaining a regular dialogue with teacher training and education research institutions. Schools would thus be collaborative ecosystems, where preservice teachers, teachers, students and researchers are interconnected. This paper aims at addressing the dynamics of collaborative research and action-research in the dialogue between training, research, education and teaching, using as example an ongoing project, developed in the early years of the educational path in Portugal, which deals with the links between biodiversity and health in an interdisciplinary way. These horizontal and reflexive approaches are here recognized as able to help overcome the distance between university and schools.

**Key-words:** collaborative research; action-research; participatory and collaborative practices; active learning; transformative education

<sup>1</sup> Licenciada e doutorada em Biologia pela Universidade do Porto, Portugal, e investigadora no Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra (CES-UC), Portugal, nas áreas da Comunicação de Ciência e Educação Não-Formal de Ciência. Interessa-se sobretudo por temas relacionados com a crise da biodiversidade, a biodiversidade urbana e a relação biodiversidade e saúde humana e pelo uso de metodologias colaborativas e participativas, metodologias baseadas na arte e metodologias activas de ensino-aprendizagem. Tem procurado desenvolver projectos que permitam a colaboração das crianças mais pequenas (3-10 anos) enquanto participantes com papel activo no seu desenho e implementação.

## Vivências no plural: traçando as redes e os lugares da formação, investigação e acção

Ao reflectir sobre a formação de professores/as, trazendo-a para um espaço reflexivo, crítico, entrelaçado com a profissão e a realidade onde a escola se inscreve, Nóvoa (2017) propõe a construção de um novo lugar:

Para avançar no sentido de uma formação profissional universitária, é necessário construir um novo lugar institucional. Este lugar deve estar fortemente ancorado na universidade, mas deve ser um “lugar híbrido”, de encontro e de junção das várias realidades que configuram o campo docente. É necessário construir um novo arranjo institucional, dentro das universidades, mas com fortes ligações externas, para cuidar da formação de professores. (Nóvoa, 2017: 1114)

Este novo lugar, esta “zona de fronteira entre a universidade e as escolas” (Nóvoa, 2017: 1115), cria um espaço de contactos entre pessoas ligadas à educação, juntando dinâmicas de reflexão, investigação, inovação com o exercício da profissão de professor/a. E enquanto este lugar se afirma a partir de características próprias, interligando escolas, universidades, poder político e sociedade (Nóvoa, 2017), é também influenciado pelos contextos onde se situa. Nesse sentido, pensando no palco do exercício da profissão professor/a, a escola ocupa um lugar central destes entrelaçamentos. E, assim, serão as escolas a determinar as configurações das relações deste “lugar híbrido” de formação-reflexão-acção, a partir das realidades locais e das pessoas que nelas intervêm.

Inscrevemo-nos, olhamos e apreendemos a realidade a partir de um espaço único: nós. Cada um/a de nós é influenciado/a pelas suas próprias experiências. Como tal, a realidade tal como a vemos é mediada por nós, pelas múltiplas formas que temos de olhar e descrever o mundo, de pensar e explicar as situações ou fenómenos. Inscrevemos a nossa realidade num quadro identificativo que recebe influências ontológicas e epistemológicas: Que realidade vemos? Como identificamos os diferentes elementos dessa realidade? Que conhecimento, que lentes, mobilizamos para considerar a realidade? Que conhecimento valorizamos?

Chegamos ao conhecimento pelos nossos próprios caminhos, moldados a partir das nossas experiências, teorias e conjunturas (Philips, 1995). Pensando num contexto educativo, a educação é um processo construtivo: o conhecimento é uma construção pessoal de quem aprende e esse conhecimento, por sua vez, é influenciado pelos seus conhecimentos e experiências prévias (Fosnot e Perry, 1996). Por outras palavras, a teoria construtivista da aprendizagem defende que a construção do conhecimento é um processo complexo, não-linear e que se prolonga no tempo, à medida que quem aprende cria os seus significados e reorganiza conceitos e concepções. A forma como olhamos a realidade, como identificamos as complexidades locais, como fazemos sentido dessas realidades vão posteriormente influenciar as questões que colocamos e as metodologias que escolhemos: das múltiplas realidades onde nos inserimos e que observamos, o que escolhemos para estudar, para analisar, para tentar interpretar? Na formação de professores/as, “aprender a ser professor” implica também o envolvimento com a comunidade e com as diferentes realidades em que estas se inscrevem, uma vez que “os professores não poderão construir a sua profissionalidade sem um conhecimento experiencial da diversidade das famílias e das comunidades dos seus futuros alunos” (Nóvoa, 2017: 1117).

A investigação colaborativa pressupõe o auto e hetero-conhecimento das diferentes influências que medeiam a construção da realidade e do conhecimento, sendo o trabalho de

grupo visto como forma de educar e contribuir para a mudança social positiva (e.g. Adelman, 1993; Lieberman, 1986). É a interação entre participantes que permite abarcar a multiplicidade do problema que originou a investigação e pensar as suas diferentes interpretações. É uma investigação que se caracteriza por sair de um modelo mais tradicional de “de cima para baixo” (*top-down*), no qual todas as etapas da investigação são definidas por uma pessoa, ou um grupo de pessoas, criando desse modo uma hierarquia de tomadas de decisões que poderão não ser congruentes com os interesses, visões ou sensibilidades de todas as pessoas que participam no processo. A investigação colaborativa é, antes, um modelo de investigação com uma abordagem horizontal, sem hierarquias, sem distinções entre quem investiga e quem é objecto da investigação, valorizando conhecimentos e práticas (Lieberman, 1986). Dilui as fronteiras entre intervenientes na investigação, criando antes uma comunidade de investigação: o/a investigador/a assume também o papel de participante activo da investigação. É uma investigação que “trabalha com, e não sobre” (Lieberman, 1986).

Na investigação colaborativa incluem-se diferentes abordagens, entre as quais a investigação-acção (foco do curso que está na génese desta publicação; Moreira e Campos, 2021), uma metodologia muito usada na educação. Neste contexto, permite a auto-avaliação e auto-reflexão sobre as práticas educativas, num processo de auto-aprendizagem, procurando fazer um diagnóstico e pensar em mudanças que melhorem as estratégias usadas em sala de aula. É, assim, uma estratégia que combina o conhecimento gerado na investigação com o desenvolvimento profissional (Lieberman, 1986) e um espaço e tempo para “um trabalho de autoconhecimento, de autoconstrução” (Nóvoa, 2017: 1121).

A investigação-acção é dinâmica, interactiva, colaborativa, participativa, reflexiva, interventiva, transformadora. Rege-se por um trabalho circular, conhecido como o “ciclo de vida da investigação-acção”, que, adaptando as características propostas por Kurt Lewin (revisto em Adelman, 1993), se organiza em quatro etapas principais, complementadas por acções auto e hetero-reflexivas e avaliativas. Assim, implementar um projecto de investigação-acção compreende uma etapa de planificação, que permite que se identifique, organize e conheça o problema/questão em estudo; uma etapa de acção, durante a qual se experimenta, se recolhem dados e se questionam esses dados; uma etapa de observação, na qual se analisa, comunica e partilha os principais resultados; e uma etapa de reflexão, para avaliar, implementar e visitar o problema/questão inicial. A etapa de reflexão leva muitas vezes ao reiniciar do ciclo, ou seja, a uma nova etapa de planificação, desta vez alimentada também pelos resultados da reflexão anterior. Esta etapa ajuda também a “compreender as múltiplas identidades que existem numa profissão” (Nóvoa, 2017: 1118), na profissão de professor/a inserida numa dada realidade e a trabalhar numa rede de instituições e pessoas, e de “afirmar a posição docente” nas suas cinco dimensões: como postura, condição, estilo, arranjo e opinião (Nóvoa, 2017). Sendo uma metodologia de investigação colaborativa, a investigação-acção permite criar grupos onde se interligam diferentes actores - professoras/es em formação, no activo, alunas/os, investigadoras/es - conferindo à escola o papel de palco principal na sua afirmação como ecossistema colaborativo.

## **O papel transformador da educação: as crianças como participantes activos na sociedade**

Nóvoa (2017) defende que é na “colaboração, nas suas potencialidades para a aprendizagem e nas suas qualidades democráticas, que se definem os percursos formativos” (Nóvoa, 2017: 1123), chamando a atenção para a importância de, nos projectos de ligação entre universidade

e escolas, se considerar o diálogo entre pessoas: professores/as na formação de professores/as, licenciandos/as de cursos de formação de professores/as, professores/as no activo e investigadores/as. Igualmente importante no ecossistema colaborativo assim constituído é a extensão destas redes de entrelaçamentos às/aos alunas/os e restante comunidade onde a escola se insere. Construir o caminho que leve a “*aprender a sentir como professor*” (Nóvoa, 2017: 1123), assumindo a educação como um meio para promover o desenvolvimento das pessoas e o envolvimento activo com a sociedade. Ou, por outras palavras, reinventar a escola no século XXI a partir da sua identidade de “lugar importante para a construção da democracia” (Nóvoa, 2017: 1129):

Uma das tendências mais fortes é a abertura da escola ao espaço público da educação. A configuração deste espaço implica uma participação mais ampla da sociedade nas questões educativas (famílias, associações, movimentos sociais, eleitos locais, etc.). (Nóvoa, 2017: 1129)

O desenvolvimento de projectos colaborativos com as/os alunas/os pensando o lugar da escola na comunidade pode contribuir para a construção de um “lugar híbrido” alargado. Um lugar de reflexão expandida, no qual diferentes conhecimentos emergem pelas interacções que se estabelecem entre os diferentes intervenientes do projecto e a relação com o meio envolvente/a questão de investigação. Identificar a questão em torno da qual o projecto se desenvolverá poderá partir de qualquer interveniente e, obedecendo à natureza dinâmica e reflexiva da investigação-acção, será repensada - e eventualmente alterada - ao longo da implementação do projecto. Os projectos podem, eles próprios, ser um espaço de fronteira, produzindo novo conhecimento, articulando diferentes práticas e linguagens, intervindo nas políticas da escola e do espaço público, encontrando alternativas para o exercício do ser professor/a. São telas brancas, nas quais o ponto de partida são os fios que tecem a tela.

### **Biodiversidade urbana: um exemplo de projecto colaborativo**

Sabemos que (1) a população mundial está, desde 2007, concentrada em cidades (United Nations, 2015), desconectada de ambientes mais naturais, menos alterados pelo ser humano, e que (2) nos ambientes urbanizados, os espaços verdes urbanos são fundamentais para a saúde humana (revisto em Campos, 2019); e consideramos que (3) na sua condição de habitantes da cidade, as crianças são actores sociais que devem estar envolvidas no planeamento e gestão dos espaços verdes urbanos. Estas são as três premissas de um projecto colaborativo a desenvolver com crianças a frequentar a educação pré-escolar e o 1º Ciclo do Ensino Básico (1º CEB) português. Para iniciar o projecto, definiu-se como objectivo ouvir as crianças e perceber o que preferem na paisagem urbana: Quais são os seus “espaços significativos” na cidade? Qual a sua percepção sobre esses espaços? Como se relacionam com a biodiversidade urbana? O que podemos aprender com a biodiversidade urbana?

Como metodologia de trabalho optou-se por abordagens participativas baseadas na colaboração entre arte e ciência, reconhecendo-lhes como principais características: 1) facilitarem a participação através de um envolvimento mais dinâmico, criativo e significativo; 2) permitirem um maior entendimento sobre os pontos de vista, pensamentos e entendimentos do mundo; 3) serem potencialmente mais eficazes que metodologias tradicionais (entrevistas orais/baseadas nas palavras) (revisto em Campos, 2021). Numa fase inicial, utilizou-se a entrevista por foto-elicitação para convidar um grupo de crianças com idades compreendidas entre os 5 e os 6 anos a partilhar as suas opiniões, emoções e percepções sobre a cidade de Coimbra, Portugal, a partir de um conjunto de imagens da cidade. Em grupo de 3 a 4 crianças,



e com total liberdade para manusear as imagens, as crianças elegeram as fotografias de que gostavam mais e menos, justificando a sua escolha (Fig. 1 e Fig. 2).



**Fig. 1 (a e b) - Exemplo de duas fotografias mais vezes eleitas pelas crianças como sendo as de que gostava mais (“*eu brinco sempre aqui*”; “*eu gosto de ir ao parquinho e eu jogo futebol com o meu pai, na relva*”; “*tem o baloiço que eu gosto de usar*”).**



**Fig. 2 (a e b) - Exemplo de duas fotografias mais vezes eleitas pelas crianças como sendo as de que gostava menos (“*não gosto dos desenhos na parede*”; “*tem estas coisas sujas*”; “*tem árvores caídas e árvores sem folhas*”).**

Os primeiros resultados mostram que as crianças, na sua percepção do espaço urbano público e nas suas preferências, se guiam por valores estéticos (“*flores bonitas*”, “*natureza bonita*”, “*coisas sujas*”, “*árvores caídas*”) e emocionais (“*o caminho para casa da minha avó*”, “*encontrei a R.*”, “*eu gosto de ir lá brincar*”, “*eu adoro carros*”). Estes valores levam, por vezes, a que a mesma fotografia possa ser escolhida pela positiva (“*gosto mais*”) ou pela negativa (“*gosto menos*”), como foi o caso das imagens da esquerda, nas Figuras 1 e 2, tirada na Mata Nacional do Choupal. Algumas crianças privilegiaram as boas memórias que tinham do local (“*tem o baloiço que eu gosto de usar*”) enquanto outras deram mais peso à sua apreciação estética da imagem, sem uma aparente relação pessoal com o local (“*tem árvores caídas e árvores sem folhas*”). Estes resultados mostram ainda que as crianças fazem poucas referências directas à biodiversidade, mostrando uma boa adaptação ao espaço urbano. A partir destes resultados, a cidade parece ser um espaço que oferece múltiplas oportunidades para estabelecer relações significativas com amigos, família e o ambiente construído.

A continuidade do projecto está agora dependente da evolução da pandemia de Covid-19. No entanto, estava já em progresso uma segunda fase, com crianças do pré-escolar e do 1º CEB, na qual as crianças assumiriam um papel mais activo na condução da investigação, a partir de uma primeira exploração do espaço exterior da escola. Ao permitir a participação

efectiva das crianças, poderemos mais facilmente envolver a restante comunidade, incorporando os seus múltiplos saberes e leituras da realidade nos processos de co-construção do conhecimento. Tenta-se, sempre que possível, que as actividades desenvolvidas e a desenvolver tomem como referência as orientações curriculares e os referenciais de educação nos diferentes ciclos e anos, permitindo uma abordagem inter e transdisciplinar dos conteúdos. A integração das/os professoras/es titulares e em formação no desenvolvimento dos projectos facilitaria essa abordagem.

## **As escolas nas interligações entre formação, investigação e práticas pedagógicas**

A formação de professoras/es não acontece fechada nas universidades. É um espaço-tempo de encontros, diálogos, aprendizagens e reconhecimentos das diferentes realidades apreendidas pelo colectivo de pessoas que se interligam na educação e pela própria realidade onde a escola pública se encontra. É neste espaço-tempo que podemos construir os “lugares híbridos” da formação (Nóvoa, 2007) - seja inicial, seja continuada, pois aprender a ser professor/a não se circunscreve ao lugar-tempo da formação inicial, universitária, mas prolonga-se com o exercício da profissão e floresce nas possibilidades das redes de investigação colaborativa. As/os professoras/es, na sua interlocução diária com as/os alunas/os e na manutenção de um diálogo regular com as instituições de formação de professoras/es e investigação em educação, têm a possibilidade de colocar a escola pública num espaço privilegiado na relação entre academia e sociedade. E é neste espaço que se reforça o papel da educação enquanto ferramenta transformadora e formadora de cidadãs/ãos mais informadas/os e participativas/os.

A escola do século XXI é - ou deveria ser - uma escola aberta à comunidade e atenta aos desafios das novas configurações sociais. Uma escola que não apenas subscreve o direito a aprender, mas também reconhece a prioridade ao direito a aprender a aprender. A estimular a curiosidade e a autonomia na construção do conhecimento, procurando perceber como e para quê se incentiva a construção de um percurso individual de aprendizagem. Aprender a aprender é também exercitar o sentido crítico, algo particularmente valioso actualmente, onde a ausência de sentido crítico é terreno fértil para a disseminação de notícias falsas. A construção de ecossistemas colaborativos alargados, de entrelaçamentos entre a formação, a investigação e as práticas educativas situadas nas realidades locais e globais leva-nos a alguns questionamentos: Devíamos promover as “outras formas” de conhecimento dentro do espaço da formação e nas escolas? E como fazer? Que formas de promoção de autonomia de pensamento crítico podemos usar? Que barreiras são estas que criamos até (ou tanto) pela linguagem? Há ou deveria haver pedagogias por idade?

No projecto-piloto descrito acima, reconhece-se a participação activa das crianças na aprendizagem e na construção do seu conhecimento. As crianças recolhem informação do ambiente que as rodeia para construir o seu conhecimento do mundo, que é importante na formação de atitudes e crenças. É uma aprendizagem activa e uma descoberta activa do mundo, que deve ser estimulado com experiências educacionais adequadas às diferentes fases do desenvolvimento (Hohmann e Weikart, 1995). É assim também a educação, em qualquer idade: uma construção pessoal de conhecimento, influenciada por conhecimentos e experiências anteriores e pelas leituras individuais da realidade (Fosnot e Perry, 1996), e mediada pelos/as professores/as. Propõe-se, assim, que projectos como o descrito possam ser expandido para criar uma rede colaborativa envolvendo toda a comunidade escolar e, no exemplo em questão, amplificando a voz das crianças enquanto habitantes da urbe e, por conseguinte, cidadãs e



cidadãos com direito a exercer a sua cidadania. A pergunta de investigação “o que podemos aprender com a biodiversidade urbana?” pode igualmente alargar-se para comportar respostas que ajudem a repensar as práticas pedagógicas, a inovação profissional, a integração de outros saberes, a inscrição da escola no lugar de interligação entre investigação e acção. Já sabemos há muito que a investigação colaborativa tem o poder de estreitar relações entre professoras/es (Lieberman, 1986). Aqui defendemos que o ecossistema de colaboração se expanda para incluir também as/os alunas/os, em qualquer fase do seu percurso educativo, reconhecendo-as/os como actrizes/actores e autoras/es na construção do conhecimento e das suas aprendizagens.

## Agradecimentos

O trabalho aqui descrito foi financiado pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia, através do contrato DL57/2016/CP1341/CT0001, e não teria sido possível sem a colaboração da coordenação e responsável pelo Jardim de Infância e as Educadoras de Infância responsáveis, a direcção das Escolas Básicas do 1º Ciclo e as Professoras responsáveis, e as crianças e seus pais/mães/Encarregados/as de Educação. Um agradecimento também às colegas Sueli de Lima Moreira e Maria Jorge Ferro pela leitura atenta e sugestões que ajudaram a melhorar este texto; e à Sueli pelas aprendizagens que partilhou comigo durante a organização do encontro e criação do Laboratório de Reflexão e Acção, e na edição deste número temático.

## Referências bibliográficas

Adelman, Clem (1993), “Kurt Lewin and the origins of action research.”, *Educational Action Research*, 1, 1, 7-24.

Campos, Rita (2019), “Participação pública na tomada de decisões políticas sobre desenvolvimento sustentável e saúde pública - uma proposta de investigação e disseminação.”, *CesContexto-Debates*, 25, 33-47.

Campos, Rita (2021), “Na fronteira das palavras: a ciência, as histórias e os públicos.”, in Maria José Carvalho, Paula Sequeiros, Graça Capinha (Coords.), *Investigação e Escrita: Publicar sem Perecer*. No prelo.

Fosnot, Catherine Twomey; Perry, Randall Stewart (1996), “Constructivism: A psychological theory of learning.”, in Catherine Twomey Fosnot (Ed.), *Constructivism: Theory, perspectives, and practice. Constructivism: Theory perspectives and practice* (2<sup>nd</sup> ed.). New York: Teachers College Press, Columbia University, 8-33.

Hohmann, Mary; Weikart, David P. (1995), *Educating young children: Active learning practices for preschool and child care programs*, Ypsilanti, MI: High/Scope Press.

Lieberman, Ann (1986), “Collaborative research: working with, not working on...”, *Educational Leadership*, 43, 5: 28–32.

Moreira, Sueli; Campos, Rita (2021), “Apresentação - Laboratório de Reflexão e Acção na formação docente, uma obra em processo.”, *CesContexto-Debates*, 28, 9-13.

Nóvoa, António (2017), "Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente". *Cadernos de Pesquisa*, 47, 166, 1106–1133.

Phillips, Denis Charles (1995), "The good, the bad, and the ugly: The many faces of constructivism.", *Educational Researcher*, 24, 7, 5–12.

United Nations, Population Division (2015), *World Urbanization Prospects. The 2014 revision*. New York: United Nations.

## Profissão: professor – diálogo com António Nóvoa

**Evelin Claro,<sup>1</sup>** Secretaria Municipal de Educação de São Gonçalo no Rio de Janeiro, Brasil  
evelinclaro@gmail.com

**Resumo:** O diálogo proposto fundamenta-se na necessidade de pensar a formação profissional de professores com ênfase na relação entre teoria e prática. Em consonância com António Nóvoa, em “Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente”, a autora reforça, a partir da prática profissional como pedagoga na cidade de São Gonçalo, Rio de Janeiro, Brasil, a importância da valorização do professor como profissional desde o período de sua formação. Aproximar teoria e prática neste contexto significa estreitar a relação da universidade com a escola. Em outras palavras, viabilizar que a formação profissional dos professores ofereça um espaço híbrido em que estudantes e professores consolidem juntos a posição de nossa profissão e de nosso lugar como profissionais da docência.

**Palavras-chave:** Educação, professor, formação de professores, escola, universidade.

**Abstract:** The proposed dialogue is based on the need to think about the professional qualification of teachers with an emphasis on the relationship between theory and practice. In line with António Nóvoa, in “Establishing the position as a teacher, affirming the teaching profession”, the author reinforces, based on her professional practice as a pedagogue in the city of São Gonçalo, Rio de Janeiro, Brazil, the importance of valuing the teacher as professional since the period of their formation. Bringing theory and practice together in this context means strengthening the relationship between the university and the school. In other words, making it possible for the professional qualification of teachers to offer a hybrid space in which students and teachers together consolidate the position of our profession and our place as teaching professionals.

**Keywords:** Education, teacher, teacher training, school, university.

## Profissão: professor – diálogo com António Nóvoa

Como transpor a distância entre escolas e universidades? Como empregar devida relevância às reflexões teoricamente fundamentadas que influem na condição socioprofissional dos professores? Este texto procura refletir a formação docente por meio de relatos de minha experiência profissional e acadêmica, propondo um diálogo enriquecido pelas contribuições

<sup>1</sup> Evelin Claro é orientadora pedagógica na rede pública municipal de São Gonçalo e professora especializada em atendimento educacional para alunos com necessidade educativas especiais na rede pública municipal de Niterói, ambas no estado do Rio de Janeiro. Pedagoga formada pela Universidade Federal Fluminense – UFF, integra o grupo de pesquisa “Coletivo Investigador” da Universidade Estadual do Rio de Janeiro – UERJ, que tem como objeto de trabalho a relação entre escola e universidade.

teóricas do autor António Nóvoa, em “Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente” (2017).

Início este diálogo com António Nóvoa identificando meu lugar de professora brasileira e acadêmica, no grupo que o autor nomeia como “transformadores”, ao citar Zeichner, Payne e Brayko (2015), que organizam em três grupos os que debatem sobre o sistema universitário e a formação de professores. Diferente dos “defensores”, que não aceitam críticas e estão fadados à imobilidade, e contrário aos “reformadores”, que em seu discurso optam pela erradicação do sistema atual e a emergência de um novo sistema que vise atender às demandas do mercado, o grupo dos “transformadores” é caracterizado por reconhecer a necessidade de mudanças no sistema, mas não aceitar que a lógica do mercado seja a força motriz dessas mudanças. Entretanto, ao exercer a profissão de pedagoga na rede pública de ensino da cidade de São Gonçalo, identifico que muitos aspectos da supracitada “lógica do mercado” (Nóvoa, 2017: 6) já estão presentes na escola. As ideias de competitividade, avaliação por rendimento, meritocracia são alguns dos propulsores do desgaste da dinâmica escolar. Ao professor, resta dispor de horas extras não remuneradas na tentativa de oferecer aos alunos uma dinâmica mais atraente e estimulante, quando ainda não cansados da desvalorização da profissão em tantos aspectos: políticos, econômicos e sociais.

Para Nóvoa (2017), a insatisfação também decorre da distância entre os ideais teóricos e a prática pedagógica. O que pressupõe o contato dos profissionais da educação com a produção científica acadêmica. De fato, observo que os professores têm buscado a Academia, mas ainda que estejam em contato com teoria e prática, não necessariamente estabelecem uma relação entre elas. Perante a distância entre teoria e prática, o autor propõe a construção de um lugar que uma pessoas comprometidas com o trabalho universitário e com o futuro da profissão docente. Tal lugar deve ter quatro características. A primeira delas é o caráter híbrido entre distintas realidades. Um lugar de articulação entre universidade, escolas e políticas públicas. Lugar de diálogo que reforce a presença da universidade no espaço da profissão e a presença da profissão no espaço da formação. A segunda característica é a possibilidade de construir novos entrelaçamentos numa formação alternada por estudo teórico das disciplinas e ciências da educação e trabalho nas escolas que, inevitavelmente, provocariam pesquisa e reflexão. A terceira característica o define como um lugar do encontro de realidades distintas, produzindo outra realidade, na qual todos devem ter igual dignidade ao participar do processo de formação para que haja verdadeira cooperação e superação de “teorias vazias” e “práticas vazias”. Como última característica, este deve ser um lugar de ação pública, em que estejam presentes universidades, escolas e também a sociedade representada pela comunidade.

A profissão docente é, portanto, perpassada por dimensões sociais, políticas e culturais. As mazelas sofridas pela sociedade se refletem lá. O que me faz pensar o cenário atual da educação diante da pandemia do Corona vírus. “Um entendimento errado das consequências da revolução digital ou da conectividade para a aprendizagem contribui, também, para acentuar a erosão dos professores e da escola pública” (Nóvoa, 2017: 5). Estamos vivenciando esta “erosão dos professores e da escola pública”. Visto que inviabilizadas as rotinas escolares devido ao risco de contágio provocado pelo Corona vírus, se pretende uma educação através de ferramentas digitais ou apostilas, confundindo o recurso digital de acesso à informação com o conhecimento que se constrói através de uma “boa formação de base” (Nóvoa, 2017: 15). E há um alarmante e importante debate sobre a formação dos professores, os processos educativos e a antidemocrática proposta de ensino remoto que parece não enxergar a comunidade escolar e suas realidades socioeconômicas, políticas e culturais.

Ora, como garantir a todas as crianças o acesso ao ensino remoto? Qual é o lugar de debate teórico-prático em que se fundamentaram tais propostas? Qual posição estamos firmando como professores e de que forma estamos afirmando nossa profissão nesse contexto? É tempo de

reflexão-ação, indispensável ao processo formativo constante que demanda a profissão docente. Como bem afirma Nóvoa: “a ética profissional tem de ser vista, sempre, em relação com a ação docente, com um compromisso concreto com a educação de todas as crianças” (Nóvoa, 2017: 17).

Posição é o conceito em que se fundamenta a proposta de formação dos professores de António Nóvoa (2017). O autor estabelece cinco representações de posição: postura, condição, estilo, (re)arranjo e opinião. Postura é a construção de uma atitude pessoal como profissional; condição é o lugar desenvolvido no interior da profissão docente; estilo é a criação de uma maneira própria de agir e organizar o trabalho; arranjo, ou rearranjo, é a capacidade de encontrar constantemente novas formas de atuar; opinião é um modo de intervenção e afirmação pública da profissão.

Como pedagoga, não raro me percebo em posição desvinculada a minha formação profissional. Sob a influência do discurso da eficiência, presa a atividades burocráticas ou ao que chamamos de “apagar incêndios”. Mas não há de se reduzir a prática educativa apenas aos seus entraves, há também os desafios que estimulam a reflexão-ação, como as conquistas alcançadas degrau por degrau, o olhar curioso de um estudante ou o entusiasmo de um colega de profissão. Ao observar e refletir sobre o exercício da profissão de professora no Brasil, remeto-me à afirmação de Freire, que diz: “É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (1996: 39). E buscando melhorar as práticas futuras, destaco e considero indispensáveis as representações de “posição” (Nóvoa, 2017: 15), quanto ao (re)arranjo e à opinião. O cotidiano do professor requer o constante “rearranjo” (Nóvoa, 2017: 15) das práticas pedagógicas. Como uma profissão voltada ao humano, estamos, como o próprio sujeito, em contante mudança. Atrevo-me a dizer que, na escola, nenhum dia é igual ou monótono. A flexibilização, adaptação e a busca por novas formas de ensinar estão indissociáveis à dinâmica profissional da docência. “A posição é uma opinião” (Nóvoa, 2017: 15) que potencializa as maneiras de intervenção e afirmação da profissão. É reconhecendo a posição da profissão professor na sociedade que se fundamenta sua formação profissional universitária, equiparada às outras. Nesse sentido, estabelecer uma fronteira entre escolas e universidades onde a profissão de professor tenha caráter formativo e também de afirmação e reconhecimento é uma forma de pensar a formação que favoreça a “posição” como opinião.

A fim de suprimir o abismo entre a universidade e a escola é latente a necessidade de repensar nossas práticas e relações, sendo elas intraescolares ou extraescolares. “Se não o fizermos, estaremos a reforçar, nem que seja por inércia, tendências nefastas de desregulação e privatização” (Nóvoa, 2017: 6). Portanto, a reflexão precisa estar acompanhada pela ação destemida de universitários e profissionais que anseiam pela reorganização e afirmação do lugar da formação e profissão docente.

## Referências bibliográficas

Freire, Paulo (1996), *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Sao Paulo: Paz e Terra.

Nóvoa, António (2017), “Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente”. *Cadernos de Pesquisa*, 47, 166, 1106-1133.

Zeichner, Ken; Katherina A. Payne, Katherina; Brayko, Kate (2015), “Democratizing teacher education”. *Journal of Teacher Education*, 66, 2, 122-135.

## As comunidades de aprendizagem em tempos líquidos

**Denise Esteves,<sup>1</sup>** Centro de Estudos Sociais, Universidade de Coimbra, Portugal  
deniseesteves@ces.uc.pt

**Resumo:** Este texto propõe fazer uma reflexão sobre o impacto das comunidades de aprendizagem colaborativa na transformação dos indivíduos e das escolas em contextos educativos reflexivos, de aprendizagem coletiva, plural e democrática. Como contribuem as comunidades de aprendizagem colaborativa para que a educação seja entendida enquanto matéria de justiça social e um direito na sua plenitude? Colocar esta questão ajuda-nos a desafiar antigos paradigmas, a considerar novas racionalidades e a compreender melhor a complexidade dos ambientes de aprendizagem contemporâneos, uma vez que consideram o conjunto de relações entre os diferentes sujeitos, propõem a ampliação dos contextos de aprendizagem e dos processos educativos, bem como as múltiplas conexões entre si. Este texto tem por base a investigação de doutoramento da autora sobre comunidades de aprendizagem e escolas reflexivas como instrumentos de reflexão sobre a educação enquanto direito humano.

**Palavras-chave:** Comunidades de Aprendizagem, Colaboração, Escolas, Educação, Direitos Humanos.

**Abstract:** In this text, we aim at reflecting on the impact of collaborative learning communities for the transformation of individuals and schools in reflective educational contexts, wherein collective, plural and democratic learning might take a step forward. How do collaborative learning communities contribute for education to be understood as a matter of social justice and as a right? Answering this question, helps us to challenge longstanding paradigms, make us considering new rationalities and better understanding the complexity of contemporary learning environments. This is because within these communities, is established a set of relationships between different subjects; an expansion of learning contexts and educational processes also happens, as well as, the development of multiple connections between people. This text is based upon the author's doctoral research on learning communities and on reflective schools as tools for reflection on education as a human right.

**Keywords:** Learning Communities, Collaboration, Schools, Education, Human Rights.

## Incerteza e tempos líquidos

<sup>1</sup> Denise Esteves é investigadora júnior do Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra. É membro do Observatório de Políticas de Educação, Formação e Ciência do CES e doutoranda no programa de doutoramento *Human Rights in Contemporary Societies* do Instituto de Investigação Interdisciplinar da Universidade de Coimbra. Os seus interesses de investigação mais recentes centram-se, sobretudo, em questões relacionadas com as políticas educativas e científicas, bem como nas comunidades de aprendizagem colaborativas, instituições reflexivas, Direitos Humanos e justiça cognitiva.



A nossa nova realidade, resultado da pandemia de Covid-19 em curso, tem-nos mostrado de forma muito vívida e desconcertante a velocidade e a imprevisibilidade das mudanças nos estilos de vida, no confronto com realidades que parecem saídas de um guião de filme, certamente, rejeitado por qualquer realizador, dada a inverosimilhança dos acontecimentos. A pandemia deu, de facto, uma maior visibilidade às desigualdades e às dificuldades dos grupos sociais mais vulneráveis.

A incerteza gerada nestes “tempos líquidos”, parafraseando Bauman (2006) de rápidas mudanças e grandes dúvidas, traz consigo a necessidade de nos transformarmos profundamente como seres humanos, mas também de transformarmos as nossas realidades em *locus* de aprendizagem dialógica, em ambientes abertos à colaboração, seja ela presencial ou mediada pelas novas tecnologias, na certeza de que apenas colaborando, em conjunto, conseguiremos ultrapassar os desafios que o presente e o futuro nos colocam. Nessa mesma altura, revela-se também a profunda fragilidade das conquistas da humanidade, como a Declaração Universal dos Direitos Humanos. Aqueles que pareciam ser irreversíveis avanços da humanidade são postos em causa nos mais variados contextos. Portugal não escapa a tais cenários, sendo um contexto onde as injustiças persistem, as desigualdades se acentuam e onde vozes cada vez mais extremadas ganham palco político e mediático com seguidores seduzidos por discursos xenófobos, nos quais o medo e a desinformação são os denominadores comuns. A maior visibilidade de fenómenos políticos que põem em causa a democracia e os Direitos Humanos, parecem apenas ser combatidos através da educação e da cultura.

A educação é a arma num mundo em transformação acelerada, onde as palavras de reivindicação do cumprimento de direitos se têm feito ouvir nas ruas, cada vez mais alto, e em muitas esferas da vida humana. As mudanças, mostram-nos os noticiários, têm o seu primeiro impulso de baixo para cima. De facto, os exemplos das lutas globalizadas contra as alterações climáticas; a luta contra o racismo; a luta pelos direitos das mulheres e a luta contra a homofobia (apenas para dar alguns exemplos) têm tido nas ruas um grande catalisador. A proposta que este texto traz para consideração em parte é desenvolvida na tese de doutoramento<sup>2</sup>, pretende-se refletir sobre uma educação que exija justiça social, que seja mais uma ferramenta para o cumprimento dos Direitos Humanos e dos princípios democráticos. Ao mesmo tempo, esta educação está inserida num mundo que requer uma população mais qualificada, mais habilitada, em constante aprendizagem, que aprenda consigo mesma e com os outros; que seja capaz de contribuir, independentemente da área de conhecimento, para a transformação do mundo num sistema aberto e interconectado de aprendizagem.

Como pode a escola concorrer para este desafio enorme? Que implicações tem isto na própria escola? Que transformações na organização do tempo, do espaço, na distribuição dos alunos? Que metodologias deve utilizar e como se pode repensar enquanto espaço de aprendizagem aberto, democrático, emancipatório? Que princípios devem moldar o diálogo entre a pluralidade de saberes das universidades e das escolas? Responder a todas estas questões é o grande desafio. Tudo isto implica uma grande transformação na educação e na escola. Não queremos que a escola se adapte às necessidades do desenvolvimento económico, queremos antes que ela contribua para um desenvolvimento ecológico e social, para uma sociedade mais igualitária, justa e inclusiva e que contribua para o “empoderamento” de cada pessoa como agente ativo na transformação do seu entorno. Para isso, é necessário repensar a educação e a escola como motor de mudança. No entanto, se mudar é difícil, mudar sozinho é quase impossível.

---

<sup>2</sup>Tese intitulada: *Reading beyond the written lines of rights: learning communities and learning schools as drivers for re- envisioning education as a human right*, financiada pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia (SFRH/BD/52279/2013).



## As comunidades de aprendizagem em tempos líquidos

A investigação de doutoramento sobre o qual este texto se baseia, mostra-nos que surgem iniciativas que abrem novas possibilidades educativas de abertura da escola ao espaço público da educação (Nóvoa, 2013). A configuração deste espaço educativo implica uma interconexão ampla da sociedade nas questões educativas (famílias, associações, instituições de educação não formal, instituições de ensino superior e centros de investigação, poder local). De facto, o estudo em causa é um exemplo de um conjunto de instituições educativas (formais e não formais) que se configuram como comunidade de aprendizagem colaborativa, e cujos efeitos são sentidos não apenas do ponto de vista das aprendizagens dos alunos e dos seus professores. Os efeitos desta comunidade de aprendizagem sentem-se também na transformação das escolas em organizações mais reflexivas, mais colaborativas e mais democráticas.

Sabemos que a escola pública tem sido um lugar importante para a construção da democracia. Neste caso, este espaço de democracia tem sido contruído em diálogo direto com todos os agentes locais direta ou indiretamente ligados à escola. Para a constituição desta comunidade de aprendizagem colaborativa tem sido fundamental a intermediação do Instituto para a Educação e Cidadania (IEC), que funciona como facilitador do diálogo entre os diferentes agentes educativos (Fig. 1).



Fig. 1 - Instalações do Instituto para a Educação e Cidadania, Mamarosa, Oliveira do Bairro. Foto de IEC.

Sediado numa zona rural na região do centro de Portugal, o IEC é uma instituição de educação não formal, de interface entre universidades, centros de investigação, centros de referência nacional na ciência e na cultura, e que trabalha em contacto direto com as escolas da região e com seus alunos, famílias e professores. Sendo um instituto de interface, a sua ação

consiste em criar uma rede de aprendizagem e de colaboração na qual atores e instituições se encontram, interagem regularmente e aprendem coletivamente entre si (Fig. 2). Isso é especialmente relevante em contextos onde é particularmente difícil estabelecer essas parcerias, como nos foi testemunhado pelos participantes do estudo.

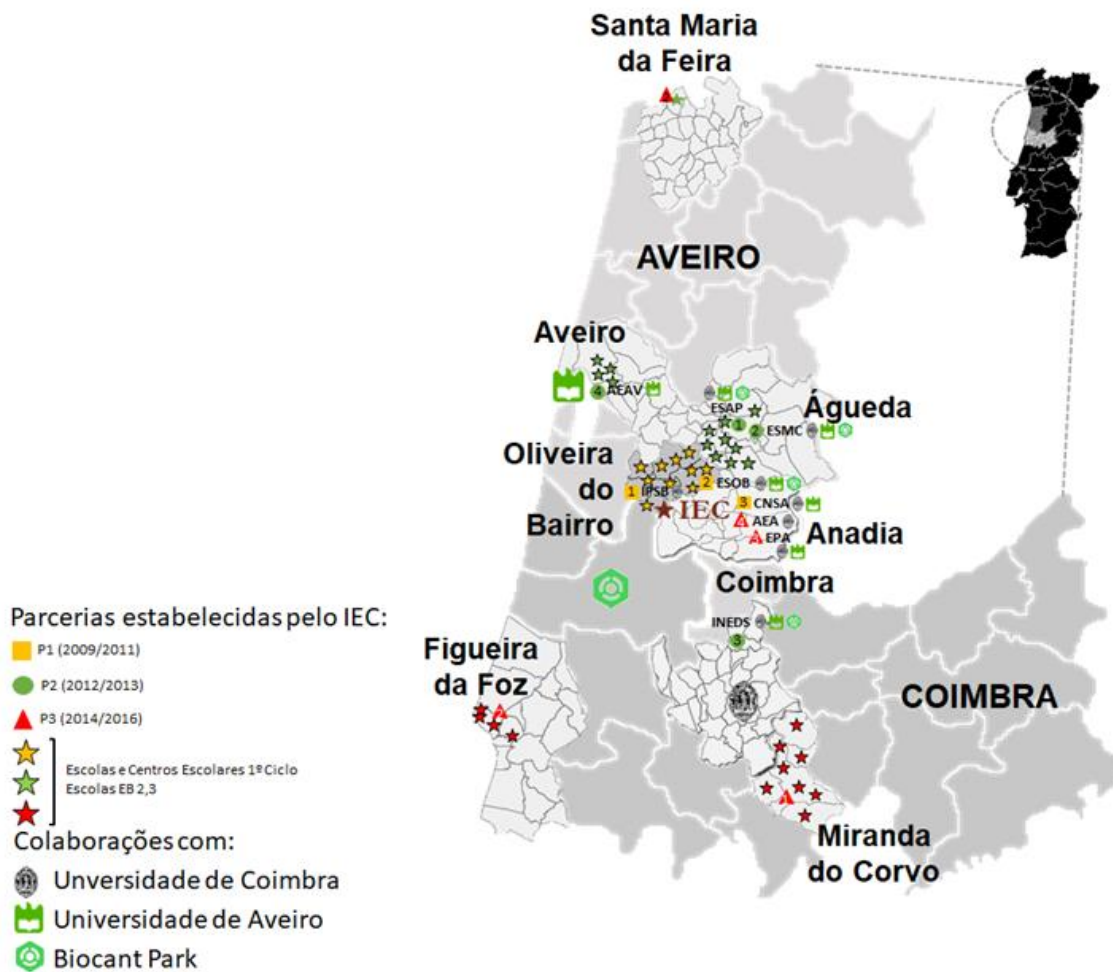


Fig. 2 - Mapa das parcerias com o IEC por antiguidade e categoria de atividade.

A investigação mostrou que a fronteira entre escola e sociedade se vai diluindo e pode ser substituída por um trabalho conjunto, comum, no espaço público da educação, tal como defende Nóvoa (2013). A comunidade de aprendizagem aqui referida tem tido implicações na vida dos alunos e dos seus professores, mas também nas escolas onde atuam. Muito sumariamente, tem contribuído em torno de três eixos centrais: na implementação de mecanismos de aprendizagem coletiva; na criação de uma visão partilhada com vista a melhorar as aprendizagens dos alunos e a sua experiência educativa; e na criação de parcerias colaborativas entre escolas e universidades. Estas parcerias baseiam-se em princípios de aprendizagem mútua, na criação partilhada de conhecimentos (sob uma lógica de horizontalidade) e da confiança.

A condição coletiva e colaborativa desta prática materializa-se num investimento do IEC, dos centros de investigação e das universidades em causa na criação de cursos articulados com as escolas. Dessa forma, a capacidade de comunicação entre instituições é ampliada,

conquistando espaços de trabalho que podem levar a comunidade de aprendizagem à comunicação. O efeito multiplicador que estas iniciativas tiveram nas escolas é disso um exemplo. Como refere Nóvoa (2017), através da criação de espaços conjuntos de pesquisa e de aprendizagem entre escolas e universidades, cria-se a possibilidade de repensar desafios comuns e investigar as epistemologias da formação de professores numa perspetiva colaborativa. Esta é, de facto, uma outra racionalidade da pesquisa em educação e da prática educacional.

A colaboração entre diferentes atores e o diálogo entre diferentes repertórios de experiência e formas de conhecimento permitem criar formas inovadoras de comunicação científica e esquemas colaborativos de trabalho e aprendizagem. Proporcionam também às universidades e aos centros de investigação uma nova forma de trabalhar na expansão dos públicos para a ciência; criar estratégias para melhor comunicar o trabalho científico, e ferramentas para coproduzir materiais pedagógico/científicos. Do lado das escolas, colaborar com universidades e com os centros de investigação potencia uma atualização do conhecimento científico do corpo docente. Ainda nas escolas, novas ideias e novos projetos surgiram com base na experiência de colaboração com o IEC, através de cursos, conferências, seminários, estágios.

A ação do IEC e das universidades nas escolas tem tido, como referido anteriormente, um efeito multiplicador de iniciativas segundo os mesmos moldes das iniciativas implementadas com a colaboração do IEC. À medida que novos cursos e novas iniciativas são implementadas e novos projetos surgem, os professores passam por um processo interativo de ação e reflexão. A capacidade de promoção da aprendizagem dos alunos aumenta na medida em que os professores encontram práticas alternativas que são bem-sucedidas na melhoria do desempenho dos alunos. De facto, a parceria com o IEC foi o primeiro passo para professores e diretores de escolas, na criação de novas maneiras de fazer, de agir e de estar em sala de aula e na escola. Isto inclui repensar o seu papel enquanto aprendente, as práticas pedagógicas, de avaliação, de estar em sala de aula. Criou-se um maior compromisso dos professores e dos investigadores em práticas reflexivas no sentido de melhorar as aprendizagens dos alunos. Criaram-se colaborações concretas entre professores e alunos em projetos desenhados coletivamente. Citando um dos professores entrevistados no âmbito da investigação, esta é realmente uma parceria que é uma “estrada de duplo sentido”. Este duplo sentido está centrado numa ação dialógica que é estabelecida, sob os princípios da horizontalidade do diálogo, numa lógica de valorização dos vários atores, dos seus conhecimentos e experiências. São criados espaços de aprendizagem mútua onde, às vezes, todos os participantes têm algo a ensinar e aprender (investigadores - professores - alunos).

Estas práticas implicam que alunos e professores se (re)imaginem como parte de uma comunidade de aprendizagem. Implica também aprender a conectar-se com outros membros de novas maneiras e a realinhar formas de trabalhar em direção a uma visão compartilhada.

## Considerações finais

O impacto nos alunos, nos professores, nas escolas e nas universidades é certamente muito maior que a soma das suas partes. Os benefícios são muito maiores que os rapidamente mensuráveis através de rankings, médias dos seus alunos ou das avaliações dos seus professores. Este conjunto de atores ousou questionar as práticas institucionalizadas e ousou fazer diferente. A construção de alianças entre universidades, escolas, alunos/as e professores/as é encarada, nesse contexto, como estratégia de empoderamento e de transformação dos indivíduos e das instituições, num entendimento dos seus protagonistas

como atores políticos com capacidade para transformar os contextos sociais e educativos nos quais atuam.

Sabemos que o conhecimento ganhou um papel renovado em matéria de políticas públicas, e que funciona como uma fonte de legitimidade para a decisão pública. Com base nisso, a emergência de novos atores, de espaços de produção de conhecimento, de reflexão e de sistemas de influência que informam a decisão política deve ser considerada para a definição de políticas públicas na área da educação.

Para terminar, gostaria de sublinhar que o sentido que damos a esta reflexão é o da construção democrática emancipatória de comunidades de aprendizagem das escolas como sistemas de aprendizagem abertos ao mundo, onde esta transformação pode acontecer. Uma educação que é para todos/todas – não apenas por direito democrático e exigência de justiça social, mas também como necessidade de transformação social; de emancipação e de democracia participativa; de um pensamento alternativo. É uma aprendizagem permanente, ao longo da vida, não como imperativo económico e profissional, mas também porque o direito à educação é também o direito à aprendizagem, ao comprometimento, à participação na educação como causa pública, e porque o bem-estar individual e a justiça social assim o demandam.

## Referências bibliográficas

Bauman, Zigmunt (2006), *Tempos líquidos (Liquid Times: Living in an Age of Uncertainty)*. Cambridge: Polity.

Nóvoa, António (2017), "Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente". *Cadernos de Pesquisa*, 47, 166, 1106–1133.

Nóvoa, António (2013), "Pensar la escuela más allá de la escuela". *Con-Ciencia Social*, 7-38.

## Profissão aprendente - sou professora

**Maria Jorge Ferro,**<sup>1</sup> Universidade de Coimbra, Portugal  
mariajorgef@fpce.uc.pt

**Resumo:** Assumir uma profissão é encarregarmo-nos de um lugar como “operária/o” de um saber que, no ser professor/a, é também ser “criador/a” de um fazer. Nesta redação refletem-se perspectivas essencialmente políticas (porque de princípios) e (re)visitam-se conceitos desde há décadas ligados à tentativa de definição do que é estudar e do lugar do (ser) professor/a. Para o pós-pandemia, a UNESCO (2020) apresenta o lugar da empatia e do reconhecimento total d’O Outro como intrínseco ao papel transformador da educação. Querirá isto dizer que qualquer indivíduo está imediatamente capacitado/a para ser professor/a apenas porque existe? Não. Quer dizer que é preciso fundamentar na Humanidade de cada Professor/a o saber que, porque sabe como, endereça ao Outro que consigo aprende. Um saber técnico que perpassa toda a sua constituição enquanto pessoa, ser ético/a e agente consciente das escolhas que a cada momento é chamado/a a fazer. Ser político, em suma.

**Palavras-chave:** Política; Relação-Humana; Empatia; Conhecimento; Técnica.

**Abstract:** To assume a profession is to take charge of a place as “worker” of a knowledge that, in being a teacher, is also being a “creator” of a doing. This essay reflects essentially political (because of principles) perspectives and (re)visits concepts since decades linked to the attempt to define what is to study and of what is the place of (being) the teacher. To the post-pandemics, UNESCO (2020) presents the place of empathy and total acknowledge of The Other as intrinsic to the transformative role of education. Does this means that any individual is automatically able to be a teacher just because he/she exists? No. This means that there’s a need to base on the Humanity of each Teacher the knowledge that, because he/she knows, addresses to the Other that is learning with him/her. A technical knowledge that permeates all of his/hers constitution as a person, ethical being and a conscious agent of the choices that each moment is called upon to make. To be political, in short.

**Keywords:** Politic; Human-Relation; Empaty; Knowledge; Technique.

### Um começo em sintonia

Há quase 20 anos defendi a minha dissertação de mestrado sobre a formação inicial de professoras e professores a partir da Universidade de Coimbra (UC), Portugal. A investigação

<sup>1</sup> PhD Psicologia – Aconselhamento (2010), docente da Universidade de Coimbra desde 1998. Interesses de investigação sobre Multiculturalidade, Estudantes da Comunidade de Países de Língua Portuguesa na UC; Formação de Professores e Professoras; Questões de Género; Discriminações; A Escola como lugar de Cidadania.  
Ferro, M.J. (2019). Pela urgência de voltar a “andar espantado de existir”: a escola como lugar de cidadania ativa. *Revista Ciências da Educação*, Americana, Ano XXI, 44, 31-51.



tinha procurado escutar o que pensavam aquelas e aqueles estudantes dos Ramos de Formação Educacional das duas Faculdade da UC que desde há muitos anos contemplavam essa possibilidade de estudos nas suas ofertas formativas: a Faculdade de Ciências e Tecnologia e a Faculdade de Letras.

Várias escritas referidas no texto de Nóvoa (2017) soaram familiares; autores como Donald Schön, José M. Esteve, J. Kenneth Zeichner, Michael Huberman, Thomas Popkewitz, Lee Shulman e Philippe Perrenoud também enformaram o meu pensamento acerca do mundo de questões que se levantam a propósito da ideia e do fazer nessa profissão: Professor(a). Desses nomes, aos outros que há tantos anos encontro, como Alba Thompson, Henri Poincaré, Jacques Hadamard, George Pólya, Bento de Jesus Caraça, Paulo Freire ou Matthew A. Diemer, logo invadiram a linha de pensamento e, sendo assim, e apesar de não os citar neste texto, vamos percorrer as *palavras–alarme* que destaco da leitura do texto-desafio e seguir por uma organização de ideias que não-de sustentar como leio o desafio: *Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente* (Nóvoa, 2017).

Das ideias de “professor/a reflexivo/a” e “professor/a pesquisador” (Nóvoa, 2017:1108) que nos chegam do século passado, importa encontrar um novo termo que reflita a ideia de posição, de relação, de “estar em ligação com” ou, como diz Nóvoa (2017: 1116), de “construção de um lugar-entre” (O Outro, o fazer, a comunidade). Mesmo porque vivemos um tempo em que não podemos deixar de equacionar os contactos e a necessidade urgente de compreender o papel crucial da Escola e de seus/suas profissionais como sustento da vida de todos/as e cada um/a de nós. Para esta compreensão é, como lembra Nóvoa (2017) nas páginas 1129 e 1130, urgente encontrar o interesse comum. E, nessa busca, importa relacionar a dimensão pessoal com a vida profissional e a vida profissional com a ação pública. Ora aqui encontramos o primeiro embate curioso: num tempo de urgências de Humanidade como este que vivemos, a Escola entrou na casa das pessoas todas (em Portugal, durante março de 2020).

Para travar uma ameaça comum (mundial), as escolas – e por escolas entendamos os/as seus/suas profissionais dedicados/as ao ensino – fecharam portas e deslocaram-se para dentro dos espaços das famílias. A ideia de espaços distintos, da esfera privada, ou local de trabalho transformou-se no mesmo lugar físico e falava-se da importância de cumprir distanciamento. Podiam ser só palavras, mas mesmo que o fossem, meramente palavras, estas nunca são apenas uma combinação de letras, são poder simbólico. São força pronta a ser acção. Estava chegada a hora de professores e professoras cumprirem com a explicação de Ricoeur para a ideia de Hameline em Nóvoa (2017: 1127): “a acção sensata é a que um agente pode contar, de tal maneira que o que recebe esta descrição a aceite como inteligível.”. Seriam agora, então, estes e estas profissionais capazes de se dar a saber fazendo? Estariam as diferentes Escolas capacitadas para essa nova modalidade de exposição pública, desta feita, à porta fechada de cada casa onde fossem “entrar”? Estaria a Universidade (cada Escola de Formação de Professores e Professoras) pronta a responder às necessidades de apoio, ao acompanhamento, a ser escora do trabalho tão relacionalmente distinto que importava (importa!) cumprir?

Caso para dizer que uns núcleos sim, muitos outros não. Tudo dependendo, como sempre, das “essências”. E voltamos ao texto, num regresso que nos remete a Deleuze e nos lança em Spinoza e à noção do conhecimento das essências: se existencialista me sei, leio tal desafio como tarefa vital. Ninguém nasce ensinado/a a nada, ninguém nasce fadado/a a nada: cada um e cada uma constrói-se como se quiser fazer ser – assim tenha essa possibilidade. A Escola tem de ser esse lugar de possibilidade antes de qualquer outra coisa e, mais uma vez, de cada vez que digo “a escola” quero significar os/as seus/suas professores e professoras. Estas pessoas, que são quem ensina, ao ensinar espelham o domínio de todas as possibilidades, é isso que têm sempre de fazer, de saber fazer. Muito mais que fingir lidar com o desejo sensível de estudar [ciência] quando, na verdade, essa necessidade não se sente. Como dizia Ortega y Gasset em



*Sobre o Estudar e o Estudante* (Ortega y Gasset, 1960 in Pombo, 2000), quem é professor/a não pode ter medo das incertezas da/na vida, tudo é incerteza e, por isso, importa estudar para Ser. Contudo, e finalmente chego à questão de fundo da Formação de Professores e Professoras e da ligação entre Escolas e saber fazer de teóricos/as a práticos/as, vivemos este tempo estranho que nos impõe a necessidade de certezas e controlo como se todo o mundo fosse ordem e, toda a humanidade, coisa acabada em si mesma. Que volta dar a este paradoxo que nos invadiu e como transformar segurança aparente no problema que importa resolver?

Compreender que temos vindo a errar o alvo, que apontar intenções a uma parcela das questões nunca será solução; que perceber a ideia de “estar entre” (como em Nóvoa, 2017: 1116) é, possivelmente a única situação que importa se quisermos, de facto, ser e fazer diferente.

## **Chegando ao cerne**

Quando afirmamos ser e fazer percebemos o mundo de dificuldades que subjaz a qualquer um destes verbos então, se acrescentarmos a ideia de ser e fazer diferente, o mundo transforma-se em universos de entraves possíveis: como resolver esse rotundo “não vamos por aí” sem nos deixarmos abater?

Quando procuramos compor a ligação entre as instituições de formação (ou a formação) e as realidades da profissão, na abertura (p. 1108-9) do texto de Nóvoa é referida a distância profunda entre as ambições teóricas e a realidade concreta das escolas, como explicação para a impressão de insatisfação gerada por esse exercício. Por um lado, creio que esta será uma explicação suficiente em termos teóricos, mas é uma justificação que fica aquém da raiz do problema que, a meu ver, se encontrará muito mais em questões políticas que em qualquer outra ordem de razão. Aliás, como de seguida, no texto que nos serve de discussão, se diz, baseando a reflexão no trabalho de Zeichner, Payne e Brayko (2015, in Nóvoa, 2017: 1110) sobre o desmantelamento do “sistema universitário de formação de professores” percebemos que este encontra lastro tanto em quem o aprova como em quem o sustenta, e quase esmaga aqueles e aquelas que insistem na necessidade de o transformar, possivelmente pelo medo de não saber o que depois poderia acontecer (é mais fácil manter o conhecido, pensa-se).

Importa assumir a urgência de transformação, reconhecer riscos, mas não temer o desconhecido. Talvez aqui o recurso ao que a física já assumiu sobre o tão pouco que sabemos de tudo e de como isso, saber pouco, é, quando muito, abraçoso, mas não é mau: é estimulante! Afinal, temos tudo (ainda) por fazer (ver Tonelli, 2020, mas ver também du Sautoy, 2018). A ideia de transformação do sistema de formação de professores e professoras assenta na necessidade de o revigorar, fazendo-o acompanhar a realidade. Uma realidade não fundada nos princípios dos impessoais e (por isso aparentemente) intocáveis mercados e das economias neoliberais, mas sim lutando contra a desprofissionalização - no sentido de se opor à aceitação silenciosa de níveis salariais baixos, condições de trabalho cada vez mais complexas e conseqüente intensificação do trabalho docente. Esta intensificação é, tantas vezes, devida à crescente burocratização de tarefas e sistemas de controlo da acção docente, apenas limitadoras da autonomia e bem estar da pessoa que ensina, mas implementadas em nome de um suposto rigor avaliativo que, quando verdadeiramente equacionado, se revela infrutífero tanto em termos de medida de proficiência quanto em termos de organizador do desenvolvimento possível e planeado pós avaliação. Se a formação de professores e professoras se pode assumir como uma “formação para o exercício de uma profissão, a exemplo da medicina, da engenharia ou da arquitectura.” (Nóvoa, 2017:1109), é imperativo que se assuma na sua condição indelével da mais relacional de todas as profissões. E é nesse cerne que está todo o problema, tal como é nesse núcleo que se encontrarão todas as soluções: na Relação.

## Momento de viragem

Chegada a este ponto a partir do texto de Nóvoa, percebi a urgência de uma revolução: não há mais lugar (porque também não há mais tempo) a demissões ou posições pouco definidas e não concretizáveis no fazer da formação para a profissão. Ser Professor e Professora é um saber próprio, é uma profissão. Talvez seja preciso começar precisamente por aí, pelo assumir da profissão com o peso e a importância da palavra. Evitar as ambiguidades que, em tantos casos de trabalhos, de trabalhadores/as se passou a colaborador/a de empresas imensas a pequenas áreas de serviços, por exemplo. O trabalho e a dignidade do (e no) trabalho é também aqui, na profissão docente, posto em causa – o trabalho, porque parece ser algo que qualquer um fizesse (então quem não lembra aquele dito popular que afirma: *quem sabe faz, quem não sabe ensina?*); a dignidade do/no trabalho é fundamental e, recordemos que já nos primórdios do saber em Psicologia se reconhecia que este domínio da vida é crucial para o sentido da própria vida, a construção de cada humano enquanto ser de valor e significado (cf. Freud 1930/2008).

Usar a palavra “revolução” induz num movimento que parecerá quase estridente, mas assim não é. Quero com a palavra afirmar a urgência de uma construção outra daquilo que somos enquanto indivíduos e daquilo que temos vindo a ser enquanto comunidades, sociedade, se assim o entendermos. Afirmar esta necessidade de uma outra construção, assim dito, parece empurrar-nos para um resultado (a haver) apenas sensível daqui a muitos, muitos anos, mas não. Creio que está mais que chegada a hora de mudar porque não há outra possibilidade, precisamente.

Se, retomando a semelhança em termos de quadro das profissões apontada por Nóvoa (2017:1109), a profissão Professor/Professora é tão ocupação de trabalho como a Medicina, a Engenharia ou a Arquitectura, é logo na maneira de nomear as áreas de trabalho/profissão e seus/suas profissionais que encontramos o ponto do véu que urge levantar. Reparemos que, ao dizer medicina, engenharia e arquitectura, nomeamos o saber ou conjunto de saberes que sustenta cada área de conhecimento, mas quem é profissional de qualquer dessas áreas encontra uma separação clara nas palavras que, por um lado, são nome da profissão e, por outro, nome de profissional (medicina e médico/a, engenharia e engenheiro/a, arquitectura e arquitecto/a). O mesmo não acontece no Ser Professor/Professora. Na profissão docente implica-se a ideia charneira de Ser. Um ser que quase sem que disso tenhamos percepção é absolutamente inseparável do fazer. Deste modo, Ser Professor/Professora não contempla separações, parece mesmo colar-se a quem o é e ficar-lhe agregado quase como se de uma característica de personalidade se tratasse (como o ser tendencialmente optimista ou pessimista; seguro/a ou hesitante...). Sim, podia ter pensado em docência e docentes, mas não é a mesma coisa. As palavras importam. Especialmente num tempo em que parece tudo passar demasiado depressa.

Num mundo como este da aldeia global, um mundo de pressas, de ritmos desumanos, onde, como já há mais de 20 anos escrevia Gleick (1999:63), “só numa era da velocidade poderíamos parar o tempo. Só numa era de velocidade teríamos necessidade de o fazer.”, parecia ser preciso um qualquer cataclismo que sugerisse -obrigasse- a uma reflexão ponderada, a uma organização de coragem para encontrar sentidos que nos convocasse a parar para pensar.

Ora, apesar da necessidade de parar, imposta por um minúsculo vírus capaz de fazer perigar toda a humanidade (sim, o SARS-CoV-2), parece que o desejo partilhado pela esmagadora maioria de quem tem poder nesse/neste mesmo mundo foi seguir o mais depressa possível, na toada de “antes” um antes que, como percebemos, há muito se sentia doente, problemático, desigual, injusto, infeliz? Então como se explica, também agora, esse desejo de ser e fazer “como era”? Será que além de criaturas de hábitos, isto de Ser Humano/a também se transformou numa coisa que foge de se pensar, de se ponderar num sentido maior para a vida? A Escola é o lugar e o tempo para aprender a questionar, professores e professoras serão

profissionais dessa forma de fazer (e estar) sempre interrogando, convocando ao questionamento, à busca de conhecimento, à descoberta de interesses que nem se sabia que se podiam encontrar. E é na Universidade que tais profissionais aprendem e desenvolvem essa característica técnica, esse saber fazer. Porque é na Universidade que se preparam tais profissionais que sabem que “a sua voz, e a instantaneidade da sua audibilidade na clareira comunicativa que é o espaço da aula, a polimorfia das diversas linguagens de que se serve, a temperatura do olhar, a postura corporal, os gestos, a entoação, o ritmo da fala, fazem dele o meio privilegiado e incontornável de qualquer ensino.” (Pombo, 2002:303). Estará, de facto, a formação de professores e professoras a cumprir este desígnio?

Chega de desculpas. Cabe à Universidade, às Escolas de Formação de Professores/Professoras, assumir a importância dessa tarefa. No caso crítico das Universidades, o paradoxo é evidente: diminui-se (há décadas) a importância do ensino – com base em supostas teorias que vão desde a não necessidade de acompanhamento de estudantes por serem já maioritariamente indivíduos jovem-adultos/as, ou por estarem nas diversas formações por opção, o que implicaria a necessidade pessoal de “estudar ciência” tal como Ortega y Gasset (já antes aqui lembrado) mostrou que assim não é; ou porque à Universidade, muito mais que ensinar, cabe a função de investigar – e ao seu corpo docente impôs-se, por paralelo à ideia da necessidade de estudar de estudantes, a necessidade de investigar porque... Porque seria para isso que, mais que tudo, estaria a exercer a (sua) profissão docente naquele nível de ensino, precisamente. Então a questão que se impõe é, desde logo, esta: afinal, que ideia de Professor/Professora assume e defende e sustenta o Ensino Superior? Talvez quando não tivermos medo da resposta a esta interrogação compreendamos onde começou o descrédito e o desprimor com que professores e professoras têm vindo a ser considerados/as, como temos vindo a descuidar o saber e o aprender, o ensinar, há tanto, tanto tempo.

Temos de voltar ao início, encontrar um novo início. E parar de fingir. Já não há Modelos: o mundo mudou; quando muito, teremos guias, ideias, possibilidades, mas Modelos de Formação? Não. Finalmente é evidente e precisamos mesmo de arrancar, de raiz, para um novo caminho, um percurso que, por assumidamente outro, tem de conter em si o potencial imenso da mudança.

Tudo tem de ser outra coisa.

E essa “coisa” é política.

## Referências bibliográficas

du Sautoy, Marcus (2018), *O que não podemos saber – viagem aos limites do conhecimento*. (Trad. Jorge Lima). Lisboa: Bizâncio.

Eagleton, Terry (2009), *Trouble with Strangers. A study of Ethics*. Chichester, WS: Wiley-Blackwell.

Freud, Sigmund (1930/2008), *O mal-estar na civilização*. (Trad. Isabel Castro Silva). Lisboa: Relógio d’Água.

Nóvoa, António (2017), “Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente.” *Cadernos de Pesquisa*, 47, 166, 1106-1133.

ONU. (2020). *Covid-19: Unesco divulga 10 recomendações sobre ensino a distância devido ao novo coronavírus*. Acedido em 20 março 2020. Disponível em <https://news.un.org/pt/story/2020/03/1706691>

Ortega y Gasset, Jose (1960), *Sobre o Estudar e o Estudante*. in Olga Pombo (2000), *Quatro textos excêntricos* (87 – 103). Lisboa: Relógio d'Água.

Pombo, Olga (2002), *A Escola, a recta e o círculo*. Lisboa: Relógio d'Água.

Tonelli, Guido (2020), *Génesis – a História do Universo em sete dias*. Lisboa: Objectiva.

## Reflexões sobre a profissão docente

**Graziela Fátima Giacomazzo**,<sup>1</sup> Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC), Brasil  
gfg@unesc.net

**Resumo:** Este texto busca articular as experiências profissionais e acadêmicas com as ideias de António Nóvoa no artigo intitulado “Firmar a posição como Professor, afirmar a profissão Docente” (2017). Para tanto, as reflexões aqui expostas resultam das experiências pessoais, situando a minha posição enquanto Professora e como fui constituindo um lugar no campo profissional. Sou Professora Universitária no Brasil, graduada em Pedagogia em 1990. Apresentam-se as escolhas em detrimento das condições vivenciadas no exercício reflexivo sobre a profissão docente.

**Palavras-chave:** Profissão Docente, Reflexão-Ação, Formação, Experiência.

**Abstract:** This text seeks to articulate the professional and academic experiences with the ideas of António Nobre in the paper named “Establishing the position as a Teacher, affirming the Teaching profession” [“Firmar a posição como Professor, afirmar a profissão Docente”] (2017). For that, the reflections here exposed result from the personal experiences, situated in my own position as Teacher and how I have been constituting a place in the professional field. I am a Professor in Brazil, graduated in Pedagogy in 1990. The choices are presented to the detriment of the conditions experienced in the reflective exercise on the teaching profession.

**Keywords:** Teaching Profession, Action-Reflection, Education, Experience.

## Reflexões sobre a profissão docente a partir de António Nóvoa

Este texto busca articular as experiências profissionais e acadêmicas com as ideias de António Nóvoa no artigo intitulado “Firmar a posição como Professor, afirmar a profissão Docente” (2017). Para tanto, as reflexões aqui expostas resultam das experiências pessoais, situando a minha posição enquanto Professora e como fui constituindo um lugar no campo profissional. Sou Professora Universitária no Brasil, graduada em Pedagogia em 1990. Iniciei como professora na escola com a educação infantil, tendo como lente teórica a epistemologia genética de Jean Piaget, referencial base da minha formação, o que propiciou o encontro com a psicogênese da leitura e da escrita de Emília Ferreiro, e Paulo Freire, com quem fui construindo possibilidades, diálogo e uma educação emancipatória dos sujeitos, da vida e da sociedade.

<sup>1</sup> Pedagoga (UNISINOS), Mestrado e Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Docente na Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC) desde 2000, Graduação e Pós-Graduação Stricto Sensu (Mestrado-Doutorado). Integra o Núcleo Docente Estruturante (NDE) do Curso de Pedagogia a distância. Líder do Grupo de Pesquisa Interdisciplinar em Educação e Cultura Digital CNPq/UNESC, membro do Grupo de Pesquisa Inovação e Avaliação na Universidade CNPq/UFRGS/PPGEDU FACED. Integra o corpo docente de Professores Colaboradores do Programa de Pós-Graduação em Tecnologias de Informação e Comunicação (PPGTIC) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

Considero esses os conhecimentos fundantes<sup>2</sup> da minha profissão docente. Isso não foi gratuito, os desafios das primeiras experiências, da primeira interposição profissional, me levaram a busca e ao aprofundamento de tais conhecimentos, em alguns momentos uma autoaprendizagem, uma autoconstrução permanente, que me fez acreditar na força do coletivo, mas sobretudo na minha disposição pessoal, que permitem hoje, verificar fragilidades na falta de acompanhamento e acolhimento nas incertezas no processo formativo, tanto da escola, quanto da universidade. Tais conhecimentos fundantes, fizeram e fazem sentido no campo de atuação, fora deste espaço, no cumprimento das disciplinas curriculares, sem a vinculação com a escola, eram teorias, interessantes, atraentes, com pouco ou nenhum sentido epistêmico e formativo para uma jovem adolescente, cuja escolha do curso também não possuía referenciais. Sobre a decisão de cursar pedagogia, foi uma escolha primeiramente pela área das Ciências Humanas, do desejo de uma profissão voltada à compreensão e interação com as pessoas. Tal motivação pessoal, considero frágeis, mas esse era o entendimento sobre a profissão naquele momento da vida, e que conduziram a escolha. Minha composição pedagógica foi sendo fortalecida tanto no mestrado quanto no doutorado, onde focalizei meus objetos de estudo nas interações entre os processos de formação em contextos digitais.

Minha relação com Educação e Tecnologias são datadas desde 1995, pelo trabalho desenvolvido no estado do Rio Grande do Sul, Brasil, o que propiciou o conhecimento desta área e minha inserção numa universidade comunitária em 2000, no Curso de Pedagogia Presencial, na disciplina de Tecnologias na Educação. Esta segunda interposição profissional se funde com a história das tecnologias na educação no Brasil, um campo que ia se constituindo e constituindo os docentes implicados com este objeto, sempre dinâmico, impermanente, nada era fixo, segui acompanhando, pesquisando, ensinando, formando professores para e com o uso das tecnologias tanto na formação inicial quanto na formação continuada. Nesta instituição, a partir de 2003, passei a integrar a equipe responsável pela implantação da Educação a Distância, como um novo desafio. Sobre a atuação docente no ensino superior, posso afirmar que uma disciplina na matriz curricular de um Curso de Pedagogia, para desenvolver profissionais em interação com a cultura digital, é um grão de areia no deserto da rejeição e resistência. Nada estava preparado, nem o curso, nem os estudantes, nem a escola, já a sociedade e os alunos são outra história. Não me situo no grupo dos defensores, tal qual preconiza Nóvoa (2017), situo meu trabalho na perspectiva do grupo dos transformadores, respeitando as posições adversas, mas tecendo as críticas tal qual os movimentos se manifestam. Sempre pensei que a escola deveria ser vanguarda no contexto social, não se tratava de inserir as tecnologias por modismos, mas dos profissionais professores compreenderem as logicas dos dispositivos computacionais, suas funcionalidades do ponto de vista dos seus alunos, usuários, consumidores de tecnologia digital, em prol de uma literacia digital crítica. Não se pode rechaçar o que não é conhecido, não se pode criticar o desconhecido, esse era o sentido. Na perspectiva que o texto de Nóvoa (2017) nos convida a refletir:

[...] a compreensão de que um professor tem de se preparar para agir num ambiente de incerteza e imprevisibilidade. É evidente que temos de planejar o nosso trabalho. Mas, tão importante como isso é prepararmos-nos para responder e decidir perante situações inesperadas. No dia a dia das escolas somos

<sup>2</sup> Piaget, Jean. Seis estudos de psicologia. Tradução de Maria Alice Magalhães D'Amorim e Paulo Sérgio Lima Silva. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1967.

Ferreiro, Emília; Teberosky, Ana e Palácio, M. G. Os processos de leitura e escrita: novas perspectivas. Porto Alegre: ARTMED, 1987

Ferreiro, Emília & Teberosky, Ana. A psicogênese da língua escrita. Porto Alegre: Artmed, 1999.

Freire, Paulo. Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

Freire, Paulo. Pedagogia do oprimido. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.



chamados a responder a dilemas que não têm uma resposta pronta e que exigem de nós uma formação humana que nos permita, na altura certa, estarmos à altura das responsabilidades. (Nóvoa, 2017, p.17)

Quando ingressei como docente pesquisadora na Pós-graduação *stricto sensu*, minha terceira interposição profissional, me deparei com muitos desafios, com uma universidade que busca sua identidade, que necessita estabelecer fortes relações com a comunidade, com a internacionalização, com a inovação, com uma pesquisa produtivista. Também necessita reposicionar o ensino, especialmente no Brasil, onde a mercantilização da Educação por meio dos grandes grupos empresariais do ramo educacional, oferecem cursos a distância disseminados por meio dos polos de apoio presenciais. Assumindo uma posição transformadora, compreendo que “[...] a formação de professores não pode deixar de acompanhar a evolução da ciência e das suas modalidades de convergência. Em tempos do digital, a visão enciclopédica das disciplinas vem sendo naturalmente substituída por formas mais exigentes e problematizadoras de aquisição do conhecimento.” (Nóvoa, 20). As experiências com a formação de professores no Brasil, e especialmente na Universidade onde atuo, ocorrem para além da universidade, cito as práticas como componentes curriculares, os projetos de extensão, as pesquisas de conclusão de curso e iniciação científica, os projetos de iniciação a docência (PIBID) e o projeto residência pedagógica como espaços de diálogo e intervenção entre a universidade e a escola. Contudo ainda se faz necessário redesenhar e integrar esses espaços aos currículos numa perspectiva formativa reflexiva e crítica, isso implica em inovação curricular disruptiva (Demo, 2010). Desta forma, firmar posição é agir no contexto investigativo, em tempo real, onde o objeto de pesquisa é um laboratório vivo, na experiência dos espaços de formação dos professores, buscando significar as relações que se estabelecem entre a universidade, a escola, os profissionais em formação, os docentes e a realidade.

## Referências bibliográficas

Demo, Pedro (2010), “Rupturas urgentes em educação.”, *Ensaio: avaliação políticas públicas Educação*, 18, 9, 861-871.

Nóvoa, António (2017), “Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente.”, *Cadernos de Pesquisa*, 47, 166, 1106-1133.

## O olhar discente e os desafios das relações universidade-escola

**Carla Marcelle Silva Gonçalves,**<sup>1</sup> Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FFP/UERJ), Brasil  
cmarcellesg1@gmail.com

**Lorena Rodrigues Areas,**<sup>2</sup> Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FFP/UERJ), Brasil  
lorenaareas@gmail.com

**Resumo:** Esse texto pretende debater a conexão entre a universidade e a escola nas licenciaturas através da nossa experiência como estudantes da UERJ no Brasil e da leitura de António Nóvoa. No texto “Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente”, destacamos quatro pontos: “Uma Casa Comum da Formação e da Profissão”; “Um Lugar de Entrelaçamentos”; “Um Lugar de Encontro”; “Um Lugar de Ação Pública” para pensar os vínculos entre as instituições. Na universidade, como futuras professoras, através de nosso Grupo de Pesquisa-Ação, o Coletivo Investigador, temos um trabalho em conjunto com professorxs do ensino básico. Através desse movimento temos acesso a diversos aspectos fundamentais no processo de nossa formação que buscamos apresentar neste trabalho.

**Palavras-chave:** universidade, escola, formação docente, diálogo.

**Abstract:** This text intends to debate the connection between university and school in undergraduate courses through our experience as students at the UERJ in Brazil and the reading of António Nóvoa. In the text “Establishing the position as a Teacher, affirming the Teaching profession” [“Firmar a posição como Professor, afirmar a profissão Docente”], we highlight four points: “A Common House of Education and of Profession”; “A Place of Interlacing”; “A Place of Encounters”; “A Place of Public Action” to think the links between the institutions. In the university, as future teachers, through our Action-Research Group, the Researcher Collective [Coletivo Investigador], we have a joint work with teachers of the basic education. Through that movement we have access to several fundamental aspects in the process of our own education that we seek to present in this work.

**Keywords:** university, school, teacher training, dialogue.

<sup>1</sup> Estudante do curso de Licenciatura em Biologia na Universidade do Estado do Rio de Janeiro, na Faculdade de Formação de Professores em São Gonçalo, Rio de Janeiro, bolsista de Estágio Interno Complementar da pesquisa intitulada: *A formação docente centrada na escola como estratégia pedagógica* e integrante do grupo de extensão Coletivo Investigador.

<sup>2</sup> Estudante do curso de Licenciatura em Pedagogia na Universidade do Estado do Rio de Janeiro, na Faculdade de Formação de Professores em São Gonçalo, Rio de Janeiro, bolsista de Estágio Interno Complementar da pesquisa intitulada: *Estágio como Campo de Formação Docente* e integrante do grupo de extensão Coletivo Investigador.

## Um olhar discente sobre os desafios das relações universidade-escola

O presente texto tem como objetivo articular duas experiências acadêmicas de estudantes de licenciaturas na Faculdade de Educação da UERJ com o artigo de António Nóvoa intitulado “Firmar a posição como professor, afirmar a profissão como docente” (Nóvoa, 2017).

Ingressar em um curso de licenciatura significa estudar para se tornar professor e saber trabalhar em escolas, aprendendo a lidar com as interferências externas, a exemplo da pandemia que estamos vivenciando e os desafios que traz para a Educação. Diferente do que muitos pensam, a universidade não prepara professores “em campo”; ela geralmente nos apresenta as teorias a serem aplicadas. Temos muito pouco diálogo com os professores nas escolas, o que nos distancia das verdadeiras demandas vividas nas escolas.

Durante a nossa formação na universidade nos conhecemos numa atividade de extensão que reunia um grupo de 28 professores de 19 escolas da rede Municipal de São Gonçalo, autointitulado *Coletivo Investigador*. Desenvolviam um *fórum de relações entre escolas e universidade* com o objetivo de aproximar a pesquisa do cotidiano escolar na formação docente. Tivemos interesse em participar para conhecer melhor a experiência e principalmente estarmos perto das escolas. Quanto mais contato obtivemos com as escolas e seus cotidianos, mais capazes nos sentimos de atuarmos lá, capazes de dar conta da complexidade e imprevisibilidade de suas realidades educativas. Percebemos que é por meio da relação da pesquisa tratada como berço da formação que o estudante poderá melhor refletir, interpretar e questionar a situação atual e produzir alternativas, ressignificando a realidade, a criatividade e a produção de conhecimento. Se a experiência é significativa para nós, também é para os docentes. Através dessa vivência um conjunto de cerca de 40% dos professores passaram a desenvolver projetos para reingressar na universidade, nos programas de pós-graduação, mestrado e doutorado; e nós conseguimos produzir sete trabalhos acadêmicos em três eventos científicos!

Concordamos com Nóvoa quando diz que há falta de apoio na formação à docência para articular a escola à universidade e vice-versa. Essa falta é constantemente percebida por nós. A ausência de diálogo é notável até quando o aluno ingressa no processo de estágio obrigatório, pois em um período universitário normal com a duração de quatro meses leva-se mais de um mês para que o aluno inicie sua vivência dentro da escola, isso se deve à burocratização dos sistemas, tanto da universidade quanto das escolas, pois há complexos protocolos a serem seguidos, o que reafirma o distanciamento entre as instituições. Nóvoa (2017, p.1115) nos traz uma reflexão sobre a solução para essas questões: “Trata-se de edificar um novo lugar para a formação de professores, numa zona de fronteira entre universidade e as escolas, preenchendo um vazio que tem impedido de pensar modelos inovadores de formação de professores.” Este lugar deve ser um lugar de união entre pessoas comprometidas com o trabalho na formação docente e com o futuro da educação pública e de qualidade.

Acreditamos porque pudemos experimentar na nossa formação a possibilidade de conhecer novos modelos de formação de professores através de parcerias entre escolas e universidades. Este lugar deve estar fortemente ancorado na universidade, mas deve ser um “lugar híbrido” (Nóvoa, 2017, p. 1114), de encontro e junção das várias realidades que configuram o campo docente, como afirmado por Nóvoa. No entanto, entendemos que há um vazio no espaço que seria de ligação, ou seja, entre escolas e universidades não há um espaço comum, o que nos desafia constantemente é sua conquista. Uma afirmação clara sobre a importância da parceria é remetida no artigo usado para articulação:

O eixo de qualquer formação profissional é o contacto com a profissão, o conhecimento e a socialização num determinado universo profissional. Não é possível formar médicos sem a presença de outros médicos e sem a vivência das instituições de saúde. Do mesmo modo, não é possível formar professores sem a presença de outros professores e sem a vivência das instituições escolares. (Nóvoa, 2017, p. 1122)

Diante desse contexto temos no espaço do nosso *Coletivo Investigador* um ambiente essencial para que vejamos as teorias aplicadas dentro da universidade sendo projetadas dentro do espaço escolar, de como poderíamos usar os conhecimentos que recebemos sem excluir o contexto cultural do local onde iremos aplicar a nossa prática.

É importante haver a construção de um novo espaço dentro da universidade que tenha ligações com o externo, ou seja, com a sociedade e principalmente com a escola para a preparação de novos docentes. Em seu artigo, Nóvoa destaca quatro características para esse novo lugar: “Uma Casa Comum da Formação e da Profissão”; “Um Lugar de Entrelaçamentos”; “Um Lugar de Encontro”; “Um Lugar de Ação pública”. Para Nóvoa, é necessário que haja laços para que se tenha profissionais preparados para o cotidiano. Pensamos ser fundamental investir no diálogo de estudantes de licenciaturas com os professores de ensino básico, valorizando-os como formadores de futuros docentes, inclusive com apoio profissional. Não é por falta de espaço, pois este existe - o *Coletivo Investigador* é um exemplo. O que falta são os caminhos institucionais, desburocratizar o acesso de estudantes das licenciaturas às escolas e um trabalho mais estreito com as Secretarias de Educação que seja capaz de aproximar a universidade das escolas.

## Referências bibliográficas

Nóvoa, António (2017), “Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente.” *Cadernos de Pesquisa*, 47, 16, 1106-1133.

## Ciência participativa no Jardim de Infância: O percurso do JISASUC

**Raquel Maricato,<sup>3</sup> Joana Batista,<sup>4</sup> Joana Vila Nova,<sup>5</sup>** Jardim de Infância dos Serviços de Ação Social da Universidade de Coimbra, Portugal  
cresceruc@gmail.com

**Resumo:** No Jardim de Infância dos Serviços de Ação Social da Universidade de Coimbra (JISASUC), Portugal, as crianças são participantes ativas no seu processo de aprendizagem, tendo direito à escuta e à participação. Concebemo-las como competentes nas suas explorações, descobertas, comunicação, criação e construção de conhecimento e de significado. Neste artigo mostramos como o JISASUC se tornou um espaço de diálogo com a Universidade de Coimbra, envolvendo crianças, famílias, educadoras/es, educadoras/es estagiárias/os e investigadoras/es. Apresentamos a experiência de co-construção de uma praxis educativa no JISASUC - uma praxis de participação que se desenvolve desde a infância, afirmando a educação de infância como espaço de pesquisa e formação na Universidade de Coimbra. Ilustramos esta praxis com exemplos de atividades em ciência participativa realizadas em colaboração com a Universidade, em que crianças e adultos são atores e autores de conhecimento, partilhando-o através da publicação de artigos científicos e de trabalhos com distintas naturezas.

**Palavras-chave:** formação, participação, co-construção, aprendizagem de ciência, educação de infância.

**Abstract:** In the Kindergarten of the Social Action Services of the University of Coimbra (JISASUC), Portugal, children are active participants in their learning process, having the right to be heard and to participate. We conceive them as competent in their explorations, discoveries, communication, creation and construction of knowledge and of meaning. In this paper we show how the JISASUC has become a space for dialogue with the University of Coimbra, involving children, families, kindergarten teachers, trainee kindergarten teachers and

<sup>3</sup> Educadora de infância no Jardim de Infância dos Serviços de Ação Social da Universidade de Coimbra, Portugal. Detém uma Formação Especializada em Educação Especial, domínio cognitivo e motor e um mestrado em Ciências da Educação na área de especialização em Formação Pessoal e Social, pela Universidade de Aveiro. A sua investigação centrou-se no âmbito da Educação Ambiental e para a Sustentabilidade. Tem vindo a colaborar em projetos de investigação na área das ciências com o Centro de Ecologia Funcional e com o Centro de Neurociências e Biologia Celular da Universidade de Coimbra.

<sup>4</sup> Educadora de infância no Jardim de Infância dos Serviços de Ação Social da Universidade de Coimbra, Portugal. Detém um mestrado em Ciências da Educação na área de especialização em Formação Pessoal e Social, pela Universidade de Aveiro. A sua investigação centrou-se no âmbito da sociologia da infância. Tem vindo a colaborar em projetos de investigação na área das ciências com o Centro de Ecologia Funcional da Universidade de Coimbra.

<sup>5</sup> Educadora de infância no Jardim de Infância dos Serviços de Ação Social da Universidade de Coimbra, Portugal. Tem formação especializada em Investigação em Didática, pela Universidade de Aveiro. Encontra-se a desenvolver o seu mestrado em Motricidade e Jogo na Infância. Tem vindo a colaborar em projetos de investigação na área das ciências com o Centro de Ecologia Funcional da Universidade de Coimbra.

researchers. We present the experience of co-construction of an educational praxis in the JISASUC, - a participatory praxis that develops since childhood, affirming childhood education as a space of research and education in the University of Coimbra. We illustrate this praxis with examples of participatory science activities held in collaboration with the University, in which children and adults are actors and authors of knowledge, sharing it through the publication of scientific papers and works of distinct natures.

**Keyword:** training, participation, co-construction, science learning, childhood education.

## A abordagem pedagógica do JISASUC - CrescerUC

O Jardim de Infância dos Serviços de Ação Social da Universidade de Coimbra (JISASUC), Portugal, caracteriza-se por desenvolver uma abordagem pedagógica própria, denominada “CrescerUC”, que assenta em nove premissas (Maricato e Vila Nova, 2018; 2019):

- **Pedagogia participativa:** as crianças constroem autonomamente significados através da experiência, da exploração do meio e das interações que estabelecem com pessoas e objetos. Consideramos as crianças como competentes e sujeitos de direitos, pelo que o seu direito à participação é respeitado e ampliado, permitindo-lhes envolverem-se ativamente em experiências e descobertas, procurando garantir que as suas ideias e opiniões sejam valorizadas e respeitadas nos seus processos de desenvolvimento e aprendizagem.

- **Currículo emergente:** as motivações e os interesses das crianças emergem naturalmente. Os projetos a desenvolver surgem na sequência de conversas com as crianças, de eventos familiares e/ou comunitários, bem como da observação de interesses particulares das crianças. O papel das/os educadoras/es passará por permitir a livre exploração das crianças, ajudando-as a perceber-se como autoras do seu conhecimento e aprendizagem e levá-las a, como nos diz Malaguzzi (2011: 54), “descobrir o gosto por indagar - sozinhas ou com os outros - as coisas que desconhecem”.

- **Metodologia de projeto:** é através da metodologia de projeto que se concretiza o currículo emergente. O projeto inicia-se com uma questão de partida, fruto do questionamento das crianças ou da observação dos seus interesses. As crianças começam por partilhar as suas ideias e teorias. Posteriormente, planifica-se e lança-se o trabalho. As/Os educadoras/es definem objetivos gerais e formulam hipóteses, flexíveis e adaptadas às necessidades e interesses das crianças, de caminhos a percorrer com estas. Numa terceira fase, “as crianças partem para o processo de pesquisa através de experiências diretas, preparando aquilo que desejam saber: organizam, selecionam e registam a informação: desenham, tiram fotografias, criam textos, fazem construções.” (Vasconcelos, 2011: 16). Estas experiências concretizam as ideias das crianças, sugerem novos caminhos de investigação, levando a novos questionamentos, tomadas de decisão e descobertas. Numa última fase, o projeto é partilhado e divulgado recorrendo à documentação pedagógica com carácter descritivo e avaliativo.

- **Atelier:** funciona como um estúdio de criações e relações entre pessoas, objetos (materiais e culturais) e linguagens expressivas múltiplas, em que crianças e adultos colaboram num processo criativo, permitindo “a criação de afinidades, o estímulo a visões não convencionais, inconformistas e mesmo poéticas da realidade, num crescendo de processos cognitivos, emocionais e imaginativos integrados que ampliam e complexificam o conhecimento de todos os envolvidos” (Maricato e Vila Nova, 2018: 57).

- **Desenvolvimento representativo:** reconhecemos que as crianças, como experientes na sua vida, transmitem de forma competente a construção do seu conhecimento. A apresentação



de conceitos e hipóteses através de múltiplas formas de representação (dança, música, desenho, pintura, escultura, fotografia, teatro, ciências, TIC...) responde às suas necessidades de expressão e capacita-as para a comunicação das suas vivências, experiências, desenvolvimento e aprendizagens.

- **Espaço exterior:** o espaço exterior é pensado e valorizado como facilitador e promotor de interações significativas permitindo às crianças desenvolver competências físicas e motoras, bem como sociais, emocionais e cognitivas. O espaço exterior torna-se uma extensão do ambiente educativo, que se amplia para além das paredes da sala de atividades.

- **Trabalho em equipa:** todos os intervenientes do processo educativo - crianças e adultos - interagem com vista à aprendizagem e ao desenvolvimento de cada criança e do grupo. As crianças são encorajadas a dialogar, criticar, comparar, negociar, colocar hipóteses e resolver problemas através do trabalho de grupo com pares e adultos. Esta multiplicidade de perspetivas promove o sentimento de pertença, respeitando a singularidade de cada criança. Ao trabalharem em equipa, os adultos constroem uma comunidade “que investiga e desenvolve o sentido do trabalho educativo, a convergência de papéis, o significado dos problemas e as estratégias de solução dos mesmos.” (Malaguzzi, 2011: 64).

- **Educadoras/es como investigadoras/es:** no desenvolvimento do processo educativo, enquanto facilitadoras/es de um caminho que cada criança constrói em contexto de interação, as/os educadoras/es provocam, estimulam o pensamento das crianças, promovem a interação e a colaboração destas com os seus pares, refletem sobre as suas ações e o efeito destas na evolução verificada em cada criança. As/os educadoras/es escutam cuidadosamente as crianças, observam e documentam o seu trabalho, encontrando neste processo caminhos de reflexão sobre a sua ação educativa. Esta reflexão permanente constitui um meio de autoformação e desenvolvimento profissional com benefícios para a educação das crianças. Para melhor responder aos desafios dos projetos desenvolvidos com as crianças, as/os educadoras/es investigam, estudam, pesquisam, por forma a dar resposta às solicitações destas, mesmo quando estas se distanciam do percurso previsto na planificação.

- **Documentação:** é utilizada como ferramenta na monitorização do processo de aprendizagem das crianças, estimulando a comunicação entre crianças, educadoras/es e famílias. “Cada educador utiliza técnicas e instrumentos de observação e registo diversificados, que incluem observação, entrevistas, gravações áudio e vídeo, registos de autoavaliação, abordagens narrativas, portefólios construídos com as crianças, questionários a crianças, pais ou outros parceiros educativos, fotografias, entre outros” (circular nº17). A informação recolhida é analisada e reflectida, permitindo conhecer os níveis de entendimento das crianças e os seus processos de construção de conhecimento, tornando visível a sua aprendizagem. É uma abordagem centrada na criança como ator(atriz)/autor(a) e que se desenvolve a partir de espaços de construção e de aprendizagem mútua.

## Um percurso interligado de aprendizagem de ciência e construção de uma identidade pedagógica

A Universidade de Coimbra (UC) tem vindo a encontrar no JISASUC terreno fértil para o desenvolvimento de projetos de investigação. Desde o final do séc. XX, início do séc. XXI, com o objetivo de promover a literacia científica em jardins de infância e escolas de 1º Ciclo, o então Ministério da Ciência e Tecnologia desenvolve, em associação com entidades locais (autarquias, empresas, instituições de ensino ou investigação), o programa Ciência Viva. É através deste programa que surge a colaboração entre o JISASUC e a UC num projeto de aprendizagem de ciência que originaria a primeira publicação da coleção

“Ciência a Brincar”<sup>6</sup>. No âmbito deste projeto, as/os investigadoras/es apresentavam um guião com propostas de atividades que as/os educadoras/es dinamizavam com as crianças. Posteriormente, educadoras/es e investigadoras/es reuniam para reflexão das atividades desenvolvidas com as crianças e as/os investigadoras/es organizavam a informação para publicação. A participação das crianças restringia-se à execução das propostas dos adultos e o papel das/es educadoras/es traduzia-se na recolha da informação que seria transmitida para as/os investigadoras/es, originando, assim, os primeiros volumes desta coleção.

Enquanto estes momentos de colaboração decorriam, a equipa de educadoras/es encontrava-se num processo de “firmar posição como professor” (Nóvoa, 2017) e de assumir uma identidade pedagógica própria. A prática educativa no JISASUC vinha-se modelando a partir da investigação de abordagens participativas e da reflexão sobre como estas inspirações se traduziam neste contexto específico. Sentia-se a necessidade de definir uma identidade profissional, assumindo claramente o pensamento e a prática docente que viria a traduzir-se na abordagem CrescerUC.

Neste processo de crescimento colectivo, a equipa de educadoras/es percebeu que era imperativo que esta posição se concretizasse em todos os domínios da sua intervenção enquanto profissionais comprometidos/as com a infância. Assim, num diálogo entre educadoras/es e investigadoras/es, foi-se incluindo também nas dinâmicas com a UC esta forma refletida de prática educativa mais participativa do JISASUC. Tradicionalmente mais dirigidas pelas/es investigadoras/es, as propostas de colaboração foram-se transformando em projetos de investigação-ação com uma maior participação de todos os intervenientes - adultos e crianças.

Novas propostas de colaboração entre o JISASUC e a UC foram surgindo, com educadoras/es e investigadoras/es a envolverem-se num processo mais partilhado, contemplando o trabalho em equipa entre adultos e a adequação dos conteúdos aos interesses das crianças participantes. Assim, a partir de um guião com propostas de atividades elaborado pelas/os investigadoras/es, educadoras/es e investigadoras/es reuniam para decidir as atividades a propor às crianças, de acordo com a escuta ativa dos seus interesses, e partilharam a dinamização dessas atividades com as crianças (Schreck Reis, et al, 2007)<sup>7</sup>. Estas “exploraram diversidades, levantaram questões, aprenderam a formular hipóteses, experimentaram e manipularam variáveis, validaram resultados e tiraram conclusões, acerca do modo de vida das plantas e processos que ocorrem no mundo natural” (Azul, A.M., 2010: 25). Entrámos, aqui, numa forma de participação em que o projeto é desenhado e dirigido por adultos, mas as crianças compreendem o processo e as suas opiniões são consideradas e levadas a sério; “são consultadas e informadas” (Hart, 1992: 12).

Progressivamente, as/os educadoras/es vão afirmando a sua prática pedagógica, insistindo numa participação mais ativa das crianças. As/os investigadoras/es acompanham crianças e adultos neste processo de investigação e sistematização de conhecimento. Gradualmente, a participação das crianças nos projetos de investigação vai assentando em aprendizagens significativas que se vão traduzindo em investigação e descoberta, aprendizagem e conhecimento. As atividades dinamizadas por educadoras/es

<sup>6</sup>Coleção constituída por diversos volumes independentes que constituem um meio para a educação científica de crianças do pré-escolar e do 1.º ciclo do ensino básico, através de experiências simples e materiais acessíveis.  
<https://editorial-bizancio.pt/wp/category/colecoes/ciencia-a-brincar/>

<sup>7</sup>Projeto “Da semente ao fruto: Descoberta do mundo das plantas.”, promovido pelo Centro de Ecologia Funcional da UC [POCI 2006: VI-225, III.1-255/226]. [sementeaofruto@ci.uc.pt](mailto:sementeaofruto@ci.uc.pt)

e investigadoras/es<sup>8</sup> alinham-se com os projetos de aprendizagem desenvolvidos de acordo com a escuta ativa dos seus interesses e motivações e com a dinâmica pedagógica, caminhando-se para uma maior participação das crianças (Hart, 1992).

Com educadoras/es e investigadoras/es mais comprometidos/as com uma aprendizagem da ciência participativa na educação de infância, surge um novo projeto. No que respeita o nível de participação, o projeto é iniciado pelos adultos, mas as decisões são partilhadas com as crianças. (Hart, 1992). As propostas são delineadas por todos os envolvidos, adequando às sugestões das crianças e aos projetos que estas desenvolviam em contexto de sala de atividades. As crianças envolveram-se em pesquisa coletiva e individual e o conhecimento adquirido foi-se materializando em teorias e informações que foram partilhadas, contribuindo para o crescimento coletivo. Crianças, educadoras/es e investigadoras/es divulgam o projeto à comunidade em rúbrica semanal na Rádio Universidade de Coimbra<sup>9</sup>; investigadoras/es e educadoras/es publicam artigos científicos (Maricato et al, 2014; Miranda et al, 2016), abolindo-se fronteiras na comunidade de investigação, assumindo-se o JISASUC como um espaço de produção de conhecimento científico.

Este espaço de participação e co-construção de conhecimento continuou a expandir-se, abrindo caminhos que permitem que sejam as próprias crianças a iniciar os projetos. O mais recente surgiu pelo interesse das crianças em aprender mais sobre o seu corpo. As crianças envolveram-se em pesquisa coletiva e individual, exploraram o corpo e as suas funcionalidades, levantaram questões, fizeram experiências, consultaram especialistas (famílias e investigadoras/es), aprenderam a formular hipóteses e tiraram conclusões, organizaram informação acerca do modo do funcionamento do corpo humano e processos que nele ocorrem a nível microscópico. No final do projeto, elaboraram uma animação em *stop-motion*, divulgando o seu conhecimento e aprendizagens à comunidade universitária, afirmando a educação de infância como espaço de pesquisa e formação na UC.

## Ciência participativa no JISASUC

O percurso descrito mostra como, no JISASUC, se foi construindo uma práxis de participação que se promove desde a infância, e se traduz, hoje, no desenvolvimento de projetos de ciência participativa que se iniciam em propostas das crianças e se alargam à comunidade.

Quando uma comunidade educativa respeita as crianças e o seu direito à participação e acredita da aprendizagem mútua, criam-se condições para a que as crianças trabalhem cooperativamente e que sejam, elas próprias, os motores para o desenvolvimento de projetos participativos, nos quais as crianças iniciam os projetos e partilham as decisões com os adultos. Assim, partindo de projetos de aprendizagem que as crianças desenvolvem no jardim de infância, as crianças desafiam educadoras/es, educadoras/es estagiárias/os, famílias e investigadoras/es a envolverem-se no processo de descoberta e co-construção de conhecimento e aprendizagem.

As crianças são participantes ativas no seu currículo, sujeitos de conhecimento, que, com educadoras/es, investigadoras/es e famílias, desenvolvem “um lugar de entrelaçamentos e de encontro, mas também de ação pública”, juntando “pessoas comprometidas tanto com o

<sup>8</sup> O projecto “Vamos cuidar da Terra: fazer pouco pode mudar muito” tinha como objetivo capacitar as crianças para serem atores na sociedade, no que respeita a emergência climática (Azul, A. M. et al, 2009).

[https://digitalis.uc.pt/pt-pt/livro/vamos\\_cuidar\\_da\\_terra\\_fazer\\_pouco\\_pode\\_mudar\\_muito](https://digitalis.uc.pt/pt-pt/livro/vamos_cuidar_da_terra_fazer_pouco_pode_mudar_muito)

<sup>9</sup> [www.montadomedia.com](http://www.montadomedia.com)

trabalho universitário, como com o futuro da profissão docente” (Nóvoa, 2017: 1115) como, também, com a perspetiva de uma praxis de participação que se desenvolve desde a infância.

## Referências bibliográficas

Azul, Anabela Marisa (2010), “Ciência participativa na escola para a sociedade desde os mais pequenos”, *Rua Larga*, 28, 25.

Azul, Anabela Marisa; Schreck Reis, Catarina; Pimenta, Maria Celestina (2007), *Da semente ao fruto: à descoberta do mundo das plantas*. Maia: Sersilito, Empresa Gráfica, lda.

Azul, Anabela Marisa; Schreck Reis, Catarina; Freitas, Helena (2009), *Vamos cuidar da Terra. Fazer pouco pode mudar muito*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

Hart, Roger (1992), *Children’s participation. From tokenism to citizenship*. Forence: Unicef

Lopes da Silva, Isabel; Marques, Liliana; Mata, Loudes; Rosa, Manuela (2016), *Orientações Curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: MEC/DGE

Malaguzzi, Loris (2011), *La educación infantil en Reggio Emilia*. Barcelona: Octaedro – Rosa Sensat [3ª ed.; orig. 1993].

Maricato, Raquel; Vila Nova, Joana (2018), “O atelier no Jardim de Infância – um estúdio de artes e relações”, *Exedra: Revista Científica*, Nº. Extra 1, 49-57.

Maricato, Raquel; Vila Nova, Joana (2019), “A creche: espaços de interações”, *Exedra: Revista Científica*, Nº Extra 1, 69-83.

Maricato, Raquel; Vila Nova, Joana; Baptista, Joana; Freitas, Nuno; Gonçalves, Odete; Miranda, João; Azul, Anabela Marisa (2014), “À descoberta do montado”, in Maria Lúcia Santos, Maria Filomena Gaspar, Sofia Saraiva Santos, *A Ciência na Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.

Miranda João; Maricato, Raquel; Vila Nova, Joana; Baptista, Joana; Monteiro, João Lourenço; Freitas, Nuno; Gonçalves, Odete; Vale, Vera; Azul, Anabela Marisa (2016), “Interdisciplinary and Participatory Research at Early Childhood to Biodiversity Education and Sustainable Development”, in Paula Castro, Ulisses Azeiteiro; Paula Bacelar-Nicolau, Walter Leal Filho, Anabela Marisa Azul (eds), *Biodiversity and Education for Sustainable Development*. World Sustainability Series. Cham: Springer.

Nóvoa, A. (2017), “Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente”, *Cadernos de Pesquisa*, 47 (166), 1106-1133.

Schreck Reis, Catarina; Azul, Anabela Marisa; Azenha, Matilde (2007), *Ciência a Brincar. Descobre as plantas*. Lisboa: Editorial Bizâncio

Vasconvelos, Teresa (coord.) (2011), *Trabalho por projetos na Educação de Infância: mapear aprendizagens, integrar metodologias*. Lisboa: MEC/DGIDC

Circular n° 17/DSDC/DEPEB/2007

[sementeaofruto@ci.uc.pt](mailto:sementeaofruto@ci.uc.pt)

[www.montadomedia.pt](http://www.montadomedia.pt)

## Ao Sul, um outro lugar, para a produção de conhecimento docente

**Sueli de Lima Moreira,<sup>1</sup>** Universidade do Estado do Rio de Janeiro – Faculdade Formação de Professores, Brasil  
limamoreirasueli@gmail.com

**Resumo:** O trabalho apresenta a experiência de um grupo de professoras/es de escolas e estudantes de licenciaturas da UERJ (Brasil) que, impulsionados pela necessidade de reagir ao desmonte da política educacional e trabalhar em conjunto a formação inicial e continuada, instituem um Grupo de Pesquisa-Ação Pedagógica, o *Coletivo Investigador*. Com o objetivo de contribuir para a formulação de uma *outra* perspectiva epistemológica para a construção do conhecimento docente, investe na instauração de “novo lugar institucional” (Nóvoa, 2017, p. 1106) articulando as lutas docentes, o cotidiano escolar, os estágios supervisionados, o ensino, a pesquisa com princípios e autores decoloniais como Freire (1982), Fanon (2003) e Walsh (2009) e as Epistemologias do Sul (Sousa Santos, 2018). A experiência confirma caminhos para uma formação docente decolonial contextualizada na luta de povos latinos, na pesquisa colaborativa, no trabalho coletivo, numa *outra cultura* para relações pedagógicas, saberes e lugares.

**Palavras-chave:** Pedagogia decolonial, formação de professores, escola/universidade.

**Abstract:** The work presents the experience of a group of school teachers and undergraduate students from UERJ (Brazil) who, driven by the need to react to the dismantling of educational policy and work together with initial and continuing training, establish a Research Group - Pedagogical Action, the Investigative Collective. With the objective of contributing to the formulation of another epistemological perspective for the construction of teaching knowledge, it invests in the establishment of a “new institutional place” (Nóvoa, 2017, p. 1106) articulating the teaching struggles, the school routine, the internships supervised, teaching, research with decolonial principles and authors such as Freire (1982), Fanon (2003) and Walsh (2009) and the Epistemologies of the South (Sousa Santos, 2018). The experience confirms paths for a decolonial teacher education contextualized in the struggle of Latin peoples, in collaborative research, in collective work, in another culture for pedagogical relations, knowledge and places.

**Keywords:** Decolonial pedagogy, teacher training, school/university.

<sup>1</sup> Professora Adjunta no Departamento de Educação da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, UERJ, atuando nas áreas de ensino, pesquisa e extensão. Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo e pós doutora pelo Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra (CES) com a pesquisa “A cidade como lócus da formação docente: escola e universidade pública tecendo redes cidadãs”. Investiga as epistemologias da formação docente articulando escolas e universidades através de metodologias participativas. <https://orcid.org/0000-0002-3511-9007>. Textos disponíveis em: <https://suelidelimamoreira.wordpress.com/>



## O ponto de vista decolonial para professoras/es e estudantes brasileiros em busca de formação

As ideias de António Nóvoa sempre me provocaram muito, mas foi ao tomar posse na Faculdade de Formação de Professores na UERJ, há cerca de 6 anos, que fui tomada pela inquietação de suas contribuições para o campo da formação docente, desafiada pelo desejo de formular um projeto de ensino/pesquisa/extensão tendo como foco a formação docente, mas, simultaneamente, a reinvenção das práticas e modelos de formação majoritariamente amparados na hierarquização de saberes e lugares. Foi preciso me virar do avesso, buscar outra referências, um outro foco, uma outra forma de pensar e realizar as ações e programas já acomodados pela universidade. Como professora sul-americana me desafiava a inviabilização de nossas vozes e experiências e foi na abordagem decolonial (Freire, 1982; Fanon 2003; Walsh 2009) e nas Epistemologias do Sul (Sousa Santos, 2018) que encontrei fundamento para, sobretudo em relação a função da universidade na formação docente, desconstruir as condições epistêmicas que sustentam determinados saberes científicos em relação aos demais, bem como as culturas e relações entre professores/as/es de escolas e estudantes das licenciaturas.

Os desafios que me animavam de buscar desenvolver a formação docente na universidade a partir de “um outro lugar” (Nóvoa, 2017) dialogava com princípios decoloniais propostos por Walsh (2009), em especial suas ideias acerca da “posicionalidade” ou seja, uma conduta investigativa que se realiza a partir de um “pensar desde” e de um “pensar com”. O “pensar desde” trata de ação implicada a partir da história de vida e das condições de existência de quem está envolvido com o assunto. O “pensar com” se desenvolve no trabalho partilhado, coletivo, na conquista de mais diálogo, mais participação e colaboração nos processos formativos. Uma formação docente formulada a partir dos contextos dos espaços formativos que dispomos e de quem somos. Uma “posicionalidade” que parta de onde se está e com quem se está, para que possamos nos redescobrir através de outro/as/es.

Para o pensamento decolonial<sup>2</sup>, o colonialismo foi responsável pela negação sistemática de saberes e condições de existências de povos colonizados. A perspectiva refuta esta condição e afirma que a questão radical que pode reorientar os povos colonizados na direção da retomada de suas vozes e formas de vida é a pergunta por quem somos nós (quem eu sou/quem estamos sendo). A pergunta nos projeta numa direção epistêmica emancipada, pois não aceita o que dizem “os outros”, mas busca em si e nos seus pares o conhecimento que permite reconhecer-se portador de sua própria história. Este seria o ponto de vista decolonial: visibilizar as lutas contra a colonialidade a partir das pessoas, suas práticas sociais, saberes e políticas.

A decolonialidade representa uma estratégia que vai além da transformação da descolonização, ou seja, supõe também construção e criação. Sua meta é a reconstrução radical do ser, do poder e do saber (Oliveira & Candau, 2010: 24).

Nesta perspectiva teórica podemos pensar que a formação docente que nasce na proposição decolonial representa a criação e construção de *outras* condições pedagógicas para formação docente e discente. Para além de processos de ensino baseados na transmissão, a pedagogia decolonial quer conceber a educação como uma política de negociação cultural, espaço de

<sup>2</sup>Abordagem epistêmica vem sendo desenvolvida principalmente por estudiosos latino-americanos especialmente o Grupo Modernidade/Colonialidade (1998) dentre os quais destacamos Aníbal Quijano, Catherine Walsh, Edgard Lander, Enrique Dussel, entre outros.

debates de saberes e distintas formas de vida. Dialogando com esta perspectiva teórica, Sousa Santos (2010, 2018) afirma que estamos marcados por uma injustiça cognitiva, que vem sendo responsável pelo que denomina de *epistemicídio*, a morte de todas as outras formas de conhecimento que não as hegemônicas, aquelas produzidas nos centros de poder marcadamente, capitalista, colonial e patriarcal. Para o autor, o pensamento moderno ocidental é um pensamento abissal, que se estrutura em uma linha de distinções visíveis e invisíveis que divide a realidade social em dois universos diferentes: o dos colonizados (Novo Mundo/*este lado da linha*) e o dos colonizadores (Velho Mundo/*outro lado da linha*)<sup>3</sup>. Trata-se de um modo de estruturar o conhecimento tornando inexistente todo e qualquer pensamento que não seja criado pelo outro lado da linha, ou seja, pelo Velho Mundo.

Sousa Santos afirma que “a luta paradigmática é, no seu conjunto, altamente arriscada” (2010, p. 17), o que corresponde a pensarmos que as inovações entendidas como rupturas paradigmáticas exigem de professores/as/es a reconfiguração de saberes e a necessidade de conviver com a transformação, com a energia emancipatória. Se pensarmos o problema da educação na sua complexidade, verificaremos que as condições para gerar as mudanças reclamadas e/ou sugeridas só se efetivam se conseguirmos realizar mudanças sistêmicas nos processos educacionais, não mudanças isoladas. Como atingir essa radicalidade? Para o autor, tratar a educação na perspectiva da ruptura paradigmática é dar-lhe uma dimensão emancipatória, o que, podemos supor, corresponde à superação do pensamento abissal.

### **No Sul um outro lugar: o Coletivo Investigador na UERJ**

Antes de avançar queremos indicar as condições sócio históricas do lugar de onde falamos e os desafios que nós, nascidos no Brasil, vivemos, em especial, estudantes e professores/as/es da educação pública. Isto porque, o que desenvolvemos nasce de relações *entre* nós e *com* nossas vidas e lutas.

O Brasil viveu após a reeleição da presidenta Dilma Rousseff uma vertiginosa quebra das condições institucionais, sua destituição em 2016, levou a um aprofundamento das crises políticas, que se expressaram rapidamente no aumento da desigualdade social, perseguição aos direitos e ausência de diálogo com lideranças sociais de oposição. Na educação pública implementou-se, rapidamente, diversas políticas autoritárias que a ameaça. O desmonte da educação pública corresponde ao desmonte da maior política pública brasileira. A política educacional no Brasil é de grande porte e tem a capacidade de impulsionar mudanças profundas nas estruturas sociais, políticas e econômicas do país. E foi exatamente por isso que as forças que tomaram o poder em condições controversas em 2016 impuseram imediatamente à Educação diversos retrocessos, dentre os quais destacamos a Emenda Constitucional 95/2016 (Presidência da República, 2016), que determinou que o orçamento para educação (e outras áreas sociais) fosse congelado por vinte anos.

O contexto sociopolítico no Brasil e na América Latina é ainda extremante desafiante. A disputa entre quem busca reescrever a história do continente na perspectiva descolonizadora e quem trabalha por sua recolonização se intensifica. Diversos governos conservadores tomam o poder em condições controversas e implementam políticas de restrição de direitos, entre elas, o ataque à educação pública como direito das populações. Nessas condições, as lutas docentes adquirem ainda mais destaque no centro da disputa entre quem busca formas justas para o mundo e quem busca a manutenção das desigualdades sociais. Foi nesse contexto que nasceu a experiência que apresentamos realizada na Região Metropolitana do Rio de Janeiro (Brasil),

<sup>3</sup> Utilizo não o ponto de vista do autor, mas o meu, de país colonizado, como referência.

onde um grupo de docentes de 18 escolas e estudantes de distintas licenciaturas na UERJ, autointitulado *Coletivo Investigador*<sup>4</sup>, reuniu-se com o objetivo de pesquisar as epistemologias para formação docente.

Aproximar escolas e universidades nas ações de formação docente corresponde a questionar a centralidade dos processos de formação de professores. Os desafios são muitos se queremos transformar escolas em locais de práticas reflexivas e universidades em espaços abertos à sociedade, e ambas em comunidades epistêmicas ampliadas. Destaca-se a dimensão coletiva da prática docente como sendo uma ação que se realiza inclusive através da colaboração. Afirma-se que a complexidade do trabalho pedagógico exige que possamos desenvolver equipes pedagógicas com competência coletiva, mais do que equipes que somem competências individuais, que possam se desenvolver mutuamente como um “tecido profissional enriquecido” (Nóvoa, 2011, p.205) para o enfrentamento dos desafios comuns. Com esses interesses foi preciso inventar e conquistar espaços democráticos dentro dos sistemas de trabalho de que dispúnhamos, provocando nas instituições a instauração de espaços participativos onde pudéssemos experimentar outras formas de trabalho e enfrentamento de nossos desafios. Reunimo-nos, inicialmente, num curso de extensão; no entanto, como, metodologicamente, não acreditávamos que a universidade devesse coordenar o trabalho, assumimos em seguida o formato de um grupo de pesquisa, e de algumas parcerias no campo dos estágios. Queríamos a democratização de nossas condições de trabalho, estejamos nós com títulos, responsabilidades e funções distintas. Atualmente temos como desafio a conquista de outros espaços institucionais, tanto no interior da universidade como no das escolas.

A dimensão coletiva de professores em luta e formação nos possibilita atuar e nos formar enquanto profissionais a partir da relação ontológica (quem somos) e epistemológica (o que investigamos), pois ao compreender quem somos, temos a chance de instituir novas práticas (novas condições epistêmicas), e estas nos permitem transformar as condições ontológicas de que dispomos a fim de que possamos ser de outras formas. “O imbricamento entre a ontologia e a epistemologia constitui o avanço mais significativo do debate contemporâneo sobre a formação de professor” (Pimenta, 2008, p. 10).

Nessa perspectiva, tomando como ponto de partida a “posicionalidade” (Walsh, 2009) nos dedicamos ao nosso cotidiano: o lugar onde buscamos dar forma aos trabalhos desenvolvidos a partir de nossas lutas, projetos pedagógicos e reivindicação de mais participação no espaço acadêmico. Nesse sentido, criar um ambiente de investigação coletiva e democrática entre escolas e universidade correspondeu a buscar compreender o que estávamos fazendo para sermos os profissionais que éramos. E por esse aspecto, aquilo que fazíamos marcava radicalmente o que éramos, especialmente porque estávamos sempre entre aquilo que queríamos ser e o que conseguíamos ser. Nossas identidades docentes sempre provisórias se constituíam, na justa medida, daquilo que compreendíamos como sujeitos que assumiam para si a história de seu tempo, e mais ainda porque trabalhávamos para construir outros tempos e histórias para o fazer docente (Pimenta, 2008). Do contrário, acreditávamos, reproduziríamos processos tradicionais do fazer docente através da dependência, reprodução de saberes e colonização de nossas práticas.

<sup>4</sup> O *Coletivo Investigador* é formado por um grupo de professores e estudantes, atuantes nas cidades de São Gonçalo, Itaboraí, Niterói, Maricá e Rio de Janeiro. Constituímo-nos de 67% de professores, 22% de estudantes e 11% estudam e trabalham como docentes. O grupo é bastante diverso em relação às experiências docentes: 8,9% têm de 1 a 5 anos; 13,3%, de 5 a 10 anos; 8,9%, de 10 a 15 anos; 8,9%, entre 15 e 20; 6,7%, entre 20 e 25; 24%, entre 25 e 30 anos de docência; 8,9% têm mais de 30 anos; 20% atuam em cargos da gestão municipal. Dentre os que estão nas escolas, 74% atuam no Ensino Fundamental, 20% na Educação Infantil, 5,7 no Ensino Superior. Em relação à formação, 2% possuem doutorado; 8,9%, mestrado; 49%, cursos de pós-graduação; 29% são graduados e 11% têm graduações não concluídas.

O desafio de atuar em conjunto com estudantes e professores num exercício investigativo contínuo de revisão do lugar, das relações pedagógicas e saberes na formação de professores exigiu que nos posicionássemos acerca de nossa concepção de professores e de formação. Queríamos avançar coletivamente em relação às posições teóricas, que através de uma racionalidade técnica externa a nossa realidade insiste em nos formatar previamente, impedindo o desenvolvimento de nossa autonomia docente, principalmente como professores sul-americanos. Nós, professores atuantes em áreas periféricas, em continentes também periféricos, ao buscarmos superar a distância entre teoria e prática, tão comum em nosso campo de trabalho colonizado, experienciamos um processo de luta docente, de formação e pesquisa que nos permite ir além dos processos pedagógicos colonizados, aqueles construídos por outros a partir de realidades distintas das nossas.

Aprendemos que é preciso explorar o saber da experiência, ou seja, uma formação que seja realizada “dentro” dos contextos de trabalho através de condições de trabalho democráticas e solidárias. Acreditamos que os processos de decolonização que perseguimos dependem da instauração de políticas de aproximação entre escolas e universidades que busquem desenvolver, nas escolas, a cultura de análise de suas práticas com apoio da universidade; e nas universidades, uma formação ancorada aos desafios das escolas. Nessa experiência de pesquisa, respeitamo-nos como sujeitos de nossas próprias histórias, propiciando-nos a oportunidade de nos recriarmos frente aos processos autoritários e homogeneizadores que nos perseguem.

Talvez, estejamos, através deste trabalho, seguindo as trilhas apontadas por Nóvoa (2017) e Walsh (2009), finalmente na direção de uma *outra* perspectiva epistemológica para a construção de conhecimento docente, porque ao buscar um “outro espaço” para a formação, conquistamos um espaço de trabalho que não tem a universidade no centro do processo. Aventuramo-nos na direção de construirmos uma dimensão decolonial e pública para a formação docente, estabelecendo conexões democráticas entre escolas e universidade, teorias e práticas, sujeitos e funções. No entanto, manter este processo vivo é mais que um desafio acadêmico, é político. Se a escola precisa da articulação com a universidade para compreender-se como campo de pesquisa, como campo de aventura do conhecimento para a educação, para enfrentar os ataques que sofre e se legitimar; a universidade precisa assumir que não é capaz de promover uma formação socialmente referenciada em separado da escola.

## A pesquisa-ação pedagógica

Como temos afirmado (Moreira, 2018), a pesquisa-ação pode ser utilizada de diferentes maneiras, sob diversas intencionalidades, constituindo-se num vasto leque de abordagens teórico-metodológicas. No entanto, essa opção metodológica decerto investe no interesse de que a pesquisa e a ação devam caminhar juntas. Tínhamos como objetivo desenvolver uma investigação científica a partir de fontes que são historicamente construídas, como as relações de professores/as/es e estudantes com escolas e universidade, o que exigiu a reunião de condições epistemológicas capazes de auxiliar a formulação de um campo de investigação solidária, plural, criativa e aberta ao diálogo universitário e comunitário, mas principalmente capaz de transformar as condições dessas relações (Brandão, 2003).

Estamos trabalhando com a Pesquisa-Ação Pedagógica de Franco (2016), que nasce numa tradição teórica, emancipatória inspirada em Freire (1982) na *Pedagogia do oprimido*. Foi através das ideias de Freire (2006) para os Círculos de Cultura, que Franco (2016) elaborou os dispositivos para a Pesquisa-Ação Pedagógica, destacando três momentos: a) a investigação temática, quando os componentes do Círculo buscam nas experiências dos participantes os temas para seus processos educativos; b) a tematização, quando o grupo decodifica estes temas;

e c) a problematização ou o meio pelo qual as experiências são perspectivadas através da visão crítica em diálogo com outras referências. Nosso percurso metodológico é construído sobre estas bases: partimos de nossos lugares de trabalho e luta docente, saberes, histórias na direção da práxis, experienciando, num processo contínuo de autoconscientização, reflexões sobre nossas circunstâncias e perspectivas, por vezes resistindo, outras avançando coletivamente em distintas escalas e espaços.

Para Franco (2016), a pesquisa em educação tem uma perspectiva eminentemente pedagógica, pois estuda as práticas educacionais por meio da participação de quem as vivencia, agindo também no campo da formação dessas pessoas para que se transformem. A pesquisa voltada para a formação contínua de docentes foi denominada de Pesquisa-Ação Pedagógica, pois tem a formação como objetivo principal.

A dinâmica da investigação por *outra* perspectiva epistemológica para a formação docente como propomos através da instauração de “um outro lugar” (Nóvoa, 2017), vincula o ensino à pesquisa e a pesquisa à extensão, objetivando destacar a dimensão profissional da prática docente. Neste “outro lugar” a pesquisa configura-se como espaço de formação articulado ao ensino e à extensão universitária, como “braços” da universidade, que, através do diálogo e de compromissos pactuados, ampliam a ação universitária para estar também em algumas escolas do município. Por outro lado, busca, trazer para dentro da universidade o que Sousa Santos (2010) propõe como “extensão às avessas”, quando se constrói condições para outros saberes e atores atuarem no interior da universidade, convidando docentes das escolas a refletirem com estudantes universitários em espaços de formação continuada (Moreira, 2018).

## Perspectivas para o debate

Tendo aprendido muito nesses últimos anos com base em nossas pesquisas e experiências pedagógicas<sup>5</sup> desenvolvidas através da articulação da luta, à formação e à pesquisa docente afirmamos que nossas identidades nos impõem uma pedagogia fundamentalmente política e, uma política, eminentemente pedagógica, no entanto somos cautelosos em relação aos potenciais por mudanças que possuímos. Há restrições crescentes nos nossos espaços de trabalhos para o desenvolvimento de práticas democráticas e emancipatórias. Contra isso pensamos ser necessário agir não importando a escala de nosso alcance e seus impactos. A luta de professoras/es pela educação pública é uma gramática da qual não podemos nos afastar mesmo reconhecendo que este é um momento crítico para nosso país, continente e para o mundo. Se somos alvo das atuais políticas neoliberais que avançam no Brasil, como a veracidade com que somos atacados comprova, só nos resta exercer nosso poder, resistir e falar cada vez mais alto e em conjunto.

O trabalho que desenvolvemos é atravessado todo o tempo pelas lutas sociais por isso, é preciso dizer, que nos compreendemos como “docentes em luta” ou “em luta formação”. Em que medida a luta nos forma? Em que medida formamos a luta ao nos formar? Foi mergulhando nas contradições de nossas lutas pela educação pública que reinterpretemos nossas práticas e iniciamos um trabalho de reação coletiva diante do contexto opressor em que nosso país se encontra.

Em coletivo, aprendemos a manter nossa revolta viva através de formas solidárias de existência e aos poucos mantemos o imponderável e o devir histórico como possibilidades de nos reinventarmos como sujeitos sociais.

<sup>5</sup> Publicações disponíveis no site: <https://coletivoinvestigad.wixsite.com/website>



Seria possível afirmar que aproximar escolas de universidades nas ações de formação docente corresponde investir em comunidades epistêmicas plurais, decolonizadas, com condições de emancipar as hierarquias que sempre marcaram a universidade? Supomos que, através de relações dialógicas e democráticas entre teoria e prática, universidades e escolas, professoras/es e estudantes avançamos na construção de um *espaço formativo* constituído de outro ambiente epistemológico e capaz de nos fortalecer nas lutas políticas e teóricas que enfrentamos. Transformando escolas em locais de práticas reflexivas e universidades em espaços abertos à sociedade, experienciamos a construção de um campo ampliado de aprendizagem escolar e universitário, em que a formação docente é formulada através de um trabalho cooperativado.

### Agradecimentos

O presente trabalho é parte do meu estágio pós doutoral desenvolvido no Centro de Estudos Sociais (CES), Universidade de Coimbra, entre 2019/2020, período de muitos desafios para uma pesquisadora sulamericana deslocar-se para a Europa e permanecer estudando sem apoio financeiro das agências brasileiras. Isso só foi possível porque recebi todo o apoio da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, onde trabalho, e do CES, inicialmente, através do Prof. Paulo Peixoto. Destaco também meu companheiro, José Barbosa, que esteve comigo todo o período. No CES tive a oportunidade de desenvolver uma parceria muito significativa para mim com as pesquisadoras Ana Teixeira de Melo, Patrícia Silva e Rita Campos do Ciclo de Metodologias Roda de Saberes. A parceria com a pesquisadora Rita Campos nasce desse diálogo e é a quem agradeço por tantas partilhas e trabalhos em conjunto. Destaco também a professora Maria Jorge Ferro da UC com quem tenho uma grande amizade e interesses comuns. Agradeço ainda a equipe da ESEC de Coimbra, em especial os professores José Miguel Sacramento e Vigilio Rato pelas parcerias iniciadas. Por fim agradeço ao Professor António Nóvoa, quem tive o prazer de conhecer em Coimbra, e que, desde então, me entusiasma com seu carinho e compromisso para com todas/os professoras/os em luta.

### Referências bibliográficas

Brandão, Carlos Rodrigues (2003), *A pergunta a várias mãos: a experiência da partilha através da pesquisa em educação*. São Paulo: Cortez.

Fanon, Frantz Omar (2015), *Os condenados da terra*. Lisboa, Letra Livre.

Franco, Maria Amélia Santoro (2016), “Pesquisa-Ação Pedagógica: práticas de empoderamento e participação”, *Revista de Educação Temática*, 18, 2, 511-513.

Freire, Paulo (1982). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.

Freire, Paulo (2006), *Educação e mudança*. São Paulo: Paz e Terra.

Moreira, Sueli de Lima (2018), “Escolas e Universidades em formação docente”, *Revista Aleph*, 15, 30, 165-186.



Nóvoa, António (2011), “Nada substitui um bom professor: proposta para uma revolução no campo da formação do professor”, in Gatti, B. A. et al. (Org.), *Por uma política nacional de formação de professores*. São Paulo: Ed. UNESP, 199-211.

Oliveira, Luis Fernandes de; Candau, Vera Maria Ferrão (2010), “Pedagogia Decolonial e Educação Antirracista e intercultural no Brasil”, *Educação em Revista*, 26, 1, 15-40.

Pimenta, Selma Garrido (2008), “Introdução”, in Leite, Yoshie Ussami Ferrari; Ghedin, Evandro; Almeida, Maria Isabel, *Formação de Professores: caminhos e descaminhos da prática*. Brasília: Liber Livro Editora, 9-11.

Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016. Presidência da República. Diário Oficial da União. Brasil.

Sousa Santos, Boaventura (2018), *O fim do império cognitivo: afirmação das epistemologias do Sul*. Coimbra: Edições Almedina.

Sousa Santos, Boaventura (2010), *A universidade do século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade*. São Paulo: Cortez.

Walsh, Catherine (2009), “Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: apuestas (des) de el in-surgir, re-existir y re-vivir”, *UMSA Revista (entre palabras)*, 3. Consultado a 03.03.2020, <<https://redinterculturalidad.wordpress.com/2014/02/06/interculturalidad-critica-y-pedagogia-decolonial-catherine-walsh/>>.

## Reflexões sobre a profissão docente à luz de António Nóvoa: relatos de uma professora sobre os desafios para a formação continuada

**Michele Barreto Nunes,<sup>1</sup>** E. E. M. Lúcio Thomé Feteira, Brasil  
m.barretonunes@bol.com.br

**Resumo:** A partir de minha experiência como docente de escola básica no município de São Gonçalo – Brasil, esse texto busca reforçar a importância da parceria entre a universidade e a escola na formação continuada de professores como campo privilegiado de ressignificação das relações teoria/prática. Utilizo como embasamento teórico a leitura de Nóvoa (2017), destacando os aspectos importantes que ajudam a busca de um novo caminho para a formação de professores tendo como matriz a formação para uma profissão, necessitando um novo lugar institucional “lugar híbrido que seja comum à formação e à profissão” (Nóvoa, 2017:1116); “espaço coletivo para pensar os vínculos entre as instituições” (Nóvoa, 2017:1116) e “espaços colaborativos unindo a teoria e a prática” (Nóvoa, 2017:1116, 1117) como pontos que me auxiliam no trabalho que desenvolvo no Grupo de Pesquisa *Coletivo Investigador*.

**Palavras-chave:** formação continuada, escola, universidade, diálogo.

**Abstract:** Based on my experience as teacher in a basic school of the municipality of São Gonçalo - Brazil, this text aims at reinforcing the importance of the partnership between the university and the school in the continuing education of teachers as privileged field for the resignification of theory/practice relations. I use as a theoretical basis the reading of Nóvoa (2017), highlighting the important aspects that help to find a new path for teachers education having as matrix the education for a profession, needing a new institutional place, “hybrid space that is common to the education and the profession” (Nóvoa, 2017:1116); “collective space to think about the links between the institutions” (Nóvoa, 2017:1116) and “collaborative spaces bringing together theory and practice” (Nóvoa, 2017:1117) as points that help me in the work I develop withing the Research Group *Collective Researcher*.

**Keywords:** continuing education, school, university, dialogue.

### Reflexões sobre a profissão docente à luz de António Nóvoa

O texto tem como objetivo articular a experiência docente de uma professora de escola básica no município de São Gonçalo, RJ/Brasil, com o artigo “Firmar a posição como professor, afirmar a profissão como docente” (Nóvoa, 2017), do educador António Nóvoa. Buscar novos conhecimentos e solidificar os já adquiridos através da formação continuada configura-se um desafio, isso porque a despeito da minha formação e de atuar diretamente no campo da educação básica, muitas vezes me deparo com longas horas de trabalho na escola e tarefas escolares para realizar em casa, o que torna ainda mais desafiante conseguir continuar estudando. Como estudar, pesquisar articulando às tarefas do cotidiano escolar?

<sup>1</sup> Graduada pelo curso de Licenciatura em Pedagogia na Universidade Salgado de Oliveira (UNIVERSO), em São Gonçalo, Rio de Janeiro, pós-graduada pela Faculdade de Educação São Luis e integrante do grupo de pesquisa Coletivo Investigador.

Durante a minha jornada de trabalho como professora sempre procurei participar de cursos de extensão e aperfeiçoamento. Desse modo, quando a Secretaria de Educação do município de São Gonçalo ofereceu duas vagas por escola para participar do curso de extensão na Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), em São Gonçalo, “A formação docente centrada na escola como estratégia pedagógica”, com um grupo intitulado *Coletivo Investigador*, no qual escolas e universidade teciam um diálogo desenvolvendo um fórum de relações entre elas, ingressei. Meu interesse foi baseado no objeto de pesquisa do curso naquele período, o estudo da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)<sup>2</sup>, objeto de pesquisa naquele período, pois me preocupou a implementação dessa lei mandatária estipulando um currículo mínimo para a educação básica vinda de fora do contexto escolar.

O *Coletivo Investigador* é um grupo composto por professores de 18 escolas da Região Metropolitana do Rio de Janeiro (Brasil) e uma universidade pública, a qual é representada por estudantes bolsistas que participam de modo colaborativo. Trabalhamos metodologias participativas, a Pesquisa-Ação Pedagógica, como objetivo de pesquisar epistemologias para formação docente, a partir dos cotidianos escolares. Participar desse grupo tem sido de suma importância, pois as trocas de experiências que fazemos durante as atividades são riquíssimas, já que estão presentes profissionais com experiência tanto da prática docente como da teoria o que nos traz momentos valiosíssimos para a nossa formação.

O artigo de Nóvoa traz o pensamento no qual me inspira a continuar pesquisando e insistindo na investigação de condições para uma atuação profissional fundamentada numa práxis contextualizada:

É fundamental que haja mobilidade entre as universidades e as escolas. É preciso que todos tenham um estatuto de formador, universitários e professores da educação básica. Só com igualdade de tratamento conseguiremos um encontro autêntico entre mundos que se conhecem mal e que vivem em situações de grande disparidade, tanto nas condições materiais de vida como na imagem social que deles se projecta. Só assim conseguiremos construir comunidades profissionais docentes, que sejam comunidades de aprendizagem e de formação, e não meras reproduções de uma “teoria vazia”, que tantas vezes marca o pensamento universitário, ou de uma “prática vazia”, infelizmente tão presente nas escolas (Nóvoa, 2017: 1117)

Ao participar das atividades de pesquisas propostas pela universidade, pude perceber que quanto mais me aprofundava nas teorias, mais observava a prática das atividades desenvolvidas dentro da escola com um olhar crítico e percebia que estava sendo realizado, não só o meu, mas que os demais profissionais que comigo trabalhavam conseguiam desenvolver uma prática referenciada em teoria. Do artigo de Nóvoa, destaco que:

para avançar no sentido de uma formação profissional universitária, é necessário construir um novo lugar institucional. Este lugar deve estar fortemente ancorado na universidade, mas deve ser um “lugar híbrido”, de encontro e de junção das várias realidades que configuram o campo docente. É necessário construir um novo arranjo institucional, dentro das universidades, mas com fortes ligações externas, para cuidar da formação de professores. (Nóvoa, 2017: 1114)

A partir do autor e da minha experiência, venho refletindo sobre a necessidade dos órgãos municipais e estaduais de incentivarem e construírem cada vez mais espaços que fortaleçam o diálogo entre as escolas e a universidade, fazendo com que possamos ter espaço de trabalho em conjunto, espaço para formulação de saberes e novas experiências significativas para nossa

<sup>2</sup>A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica.

prática e a dos futuros docentes. Espaços como esses são de suma importância para garantir o futuro do magistério e da educação pública brasileira. O lugar a que me refiro não é apenas para produzir a profissão de professor ou ao menos um plano da formação, mas também um plano de sua afirmação e reconhecimento público.

Embora reconheça ser de suma importância a formação continuada, encontro muita dificuldade para participar dela, pois ainda que o município de São Gonçalo, Rio de Janeiro, possua o Centro de Referência (CREFCON), que oferece muitos cursos de aperfeiçoamento para os professores do município, a maioria ocorre no horário de trabalho. Além da longa jornada na escola, ainda trago tarefas para serem realizadas em casa, o que acaba me impossibilitando de fazer os cursos à noite. A Lei de Diretrizes e Bases da educação, LDB 9394/96, refere-se à valorização dos profissionais da educação em seu artigo 67 da seguinte maneira:

Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

1. Ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;
2. Aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;
3. Piso salarial profissional;
4. Progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho;
5. Período reservado para estudo, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;
6. Condições adequadas de trabalho.

Em contrapartida, a realidade da profissão no Brasil é diferente do que relata a Carta Magna da Educação, pois em muitos momentos não recebemos a liberação para nos aperfeiçoarmos, contamos com salários defasados e abaixo do piso nacional, não possuímos horário reservado para estudo e muito menos planejamento e avaliação dentro da carga de trabalho. Além disso, nos vemos em condições precárias, na qual muitas vezes nos falta o mínimo de recurso para executarmos nossas tarefas diárias dentro da sala de aula.

Concordo com o autor quando fala que devemos denunciar tais situações que demonstram as dificuldades que nós professores enfrentamos para a formação e a realidade nos cotidianos das escolas públicas no Brasil, pois acredito que a qualidade da educação pública brasileira está atrelada à qualidade do profissional que atua nela. Uma vez que o professor, por algum motivo, não continua no processo de aquisição do conhecimento, coloca em risco essa qualidade tão almejada. “Devemos continuar o nosso exercício de denúncia da situação da escola pública e da formação de professores. Mas este diagnóstico só tem sentido se for acompanhado por gestos, por iniciativas de mudança, pela coragem da ação”. (Nóvoa, 2017: 1116) Através da formação continuada no Coletivo Investigador, recebi a oportunidade de participar de novas experiências que contribuíram muito para enriquecer a minha vida acadêmica, o que desencadeou o meu interesse em continuar me aprimorando. Se não tivesse a oportunidade de experimentar esse espaço híbrido a que Nóvoa se refere, possivelmente não construiria a visão crítica das atividades realizadas por mim na escola, o que me favoreceu a fortalecer a minha atuação como docente. Segundo Nóvoa:

Neste sentido, a formação deve permitir a cada um construir a sua posição como profissional, aprender a sentir como professor. Por isso, é tão importante construir um ambiente formativo com a presença da universidade, das escolas e dos professores, criando vínculos e cruzamentos sem os quais ninguém se tornará professor. (Nóvoa, 2017: 1123)

O diálogo entre escola e universidade me transformou, pois nos faz autores da nossa própria prática, tornando esta atuação mais consciente e reflexiva, comprometida com o processo de ensino aprendizagem, não só dos nossos alunos, mas em continuar a aprender para

melhor ensinar como professora. A escola precisa da articulação com a universidade, inclusive para compreender-se como campo de pesquisa, como campo de aventura do conhecimento para a educação, para enfrentar os ataques que sofre e se legitimar. Com isso me apoio na seguinte reflexão:

Tornar-se professor é transformar uma predisposição numa disposição pessoal. Precisamos de espaços e de tempos que permitam um trabalho de autoconhecimento, de autoconstrução. Precisamos de um acompanhamento, de uma reflexão sobre a profissão [...]. (Nóvoa, 2017:1121)

Desse modo, pensar um lugar que fortaleça a junção da escola e universidade na perspectiva de criar diálogos através dos quais experiências significativas sejam socializadas com intuito de proporcionar análise crítica da prática docente contribui fortemente para unir a teoria e a prática de forma reflexiva e consciente. É esta corresponsabilidade que permite construir uma formação profissional capaz de enfrentar os desafios que possuímos.

## Referências bibliográficas

Nóvoa, António. “Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente”. *Cadernos de Pesquisa*, 47, 166, 1106-1133.

Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional – LDB. Ministério de Educação e Cultura. Brasil.

## Considerações teóricas e pedagógicas da prática educativa supervisionada na formação inicial de professores do 1º Ciclo do Ensino Básico

**José Miguel Carvalho Sacramento Pereira,<sup>1</sup>** Instituto Politécnico de Coimbra, Escola Superior de Educação, Portugal  
jose@esec.pt

**Resumo:** Neste artigo procura-se fazer uma breve apresentação do atual modelo de formação inicial de professores da Escola Superior de Educação, do Instituto Politécnico de Coimbra. Assim, é avançado o modelo de desenvolvimento e formação profissional, de cariz ecológico, reflexivo e socioconstrutivista, enquanto quadro teórico que preside ao padrão da prática educativa e da supervisão pedagógica. São explicitadas igualmente as diferentes componentes da Prática Educativa onde se integra o estágio. Tendo em vista um sentido de mudança desejado, são considerados alguns aspetos que, em síntese, preveem, numa perspetiva ecológica, a criação de espaços e tempos comuns de avaliação e reflexão. Estas dimensões, considerados pertinentes pelas instituições envolvidas, almejam a melhoria das práticas de formação inicial, nas suas dimensões pedagógica e organizacional, tendo em vista o desenvolvimento da *profissionalidade* docente.

**Palavras-chave:** prática educativa; supervisão; formação inicial de professores; profissionalidade docente; interacção colaborativa.

**Abstract:** This paper aims at a brief presentation of the current model of initial teacher education at the Superior School of Education, of the Polytechnic Institute of Coimbra. As such, the development and professional education model, of an ecological, reflective and socioconstructivist nature, is presented as a theoretical framework that presides over the pattern of educational practice and pedagogical supervision. The different components of the Educational Practice where the internship are integrated are equally explained. Looking for a desirable sense of change, some aspects are considered, and that, in summary, provide, in an ecological perspective, the creation of common spaces and times for evaluation and reflection. These dimensions, considered relevant by the institutions involved, aim to improve the practices of initial education, in its pedagogical and organizational dimensions, looking to the development of teaching *professionality*.

<sup>1</sup> José Miguel Carvalho Sacramento Pereira, nascido em Coimbra a 19 de abril de 1968, tem o Curso do Magistério Primário de Coimbra obtido em 1989, é licenciado em Ciências da Educação em 1996, mestre em Ciências da Educação em 2004, ambos pela Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra. É Professor Adjunto do Departamento de Educação da Escola Superior de Educação, do Instituto Politécnico de Coimbra. Os seus interesses de investigação situam-se nas Ciências da Educação, práticas pedagógicas, formação de professores e supervisão pedagógica e avaliação.



**Keywords:** educational practice; supervision; initial teacher education; teaching professionalism; collaborative interaction.

## A prática educativa supervisionada no desenvolvimento da *profissionalidade docente*

A Prática Educativa Supervisionada, componente do estágio do Mestrado de Formação de Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB), na Escola Superior de Educação (ESEC) do Instituto Superior Politécnico de Coimbra, Portugal, visa o desenvolvimento da *profissionalidade* dos futuros professores do 1.º CEB, através da formação teórico-prática, em contexto real de intervenção educativa, orientada por um “imperativo profissionalizante” (Nóvoa, 2017), ao longo de um ano letivo. Neste sentido, considera-se a *profissionalidade* docente enquanto processo de construção das competências da profissão, ao nível da aquisição do conhecimento científico, da apropriação de saberes pedagógicos, desenvolvimento de atitudes, valores, e de competências gerais e instrumentais, inerentes à ação docente. Este processo está associado a uma função instituída, um desempenho esperado e a conhecimentos específicos, histórica e socialmente contextualizados, pressupondo a ligação identitária a um corpo profissional, a classe docente (Gorzini e Davis, 2017). Procurando uma operacionalização deste conceito, Roldão (2005) apresenta os principais descritores da *profissionalidade* docente, destacando o reconhecimento social da função, o saber específico indispensável ao desenvolvimento da atividade, o poder de decisão sobre a ação desenvolvida e a pertença a uma classe profissional, com o qual se identifica.

Assim, tendo em consideração os aspetos atrás considerados, nesta fase inicial de processo de desenvolvimento profissional docente, preconiza-se, enquanto princípio orientador da formação, uma efetiva articulação metodológica das duas componentes da formação teórico e prática, operacionalizadas nas componentes de Seminário e Prática Educativa Supervisionada. Estas visam a aquisição de competências de observação das práticas letivas, de planificação, de intervenção direta no processo de ensino e de avaliação das aprendizagens, sobre e a partir das práticas pedagógicas em contexto de estágio.

A componente Seminário, que ocorre na ESEC, procura constituir-se como um espaço semanal privilegiado de consciencialização, de reflexão e partilha, em grupo/turma, das próprias experiências pedagógicas e didáticas. Os estudantes estagiários recebem igualmente apoio na elaboração das planificações e preparação das aulas e na construção e seleção de recursos e materiais didáticos e na construção dos instrumentos de avaliação formativa e sumativa. Pressupondo a observação participante e a intervenção educativa supervisionada, a componente estágio é anual, distribuída por três dias ao longo de 30 semanas. Tem lugar numa turma de uma-escola do 1.º CEB. Nestas práticas os estudantes estão organizados em pares ou grupos de três elementos, sendo cada grupo acompanhado pelo respetivo/a professor/a titular da turma, orientador/a de estágio cooperante da ESEC, e pelo docente supervisor da ESEC, que orienta e avalia a totalidade estudantes dos vários centros de estágio, em estreita e constante articulação com aqueles.

Visando estimular uma vivência ecológica múltipla e integrada de cada estudante em estágio, a intervenção pedagógica é feita de forma gradual, tendo início com um período de observação participante da respetiva turma e do respetivo centro educativo. Neste contexto, os estagiários e as estagiárias começam por dinamizar a prática letiva em grupo e,

gradualmente, vão assumindo práticas com maior autonomia e individualização. Esta prática de estágio é complementada por um período de autoavaliação e heteroavaliação formativa quotidiana, fundamentada, quer nos domínios científicos quer pedagógicos e didáticos e, no término do percurso, culmina com a defesa pública de um relatório individual, de final de estágio.

Pretende-se, com este processo potenciar o desenvolvimento de competências de reflexão e investigação, centradas nas práticas de intervenção pedagógica em 1.º CEB, devidamente contextualizadas e que, numa perspetiva sistémica, conduzam o/a estagiário/a assimilar e a responder com eficácia à complexidade, às interações de cada contexto de ensino-aprendizagem, considerando o centro educativo, o grupo/turma e cada criança. (Marchão e Henriques, 2019) Assim, partindo do pressuposto de que entre os vários modelos teóricos disponíveis na literatura sobre formação de professores e professoras, os que melhor se adequam ao perfil para a docência, preconizado nos DL 240<sup>2</sup> e 241<sup>3</sup> de 2001, são as abordagens socioconstrutivistas (Vygotsky, 1984) e os modelos de essência reflexiva (Schön, 1983, 1987; Wallace, 1991; Vieira, 1993; Zeichner, 1993; Sá-Chaves, 1999; Alarcão e Tavares, 2003; Leitão, 2009), esta visão formativa pressupõe uma ação que assenta, prioritariamente na clarificação e reflexão sobre as práticas pedagógicas e na identificação das teorias e/ou crenças que lhe estão implícitas, presumindo a assunção de competências de auto e heteroavaliação, de reflexão e de diálogo entre a teoria e prática (Alarcão e Tavares, 2003; Leitão, 2009). Como refere Zeichner (1993:93), a prática reflexiva é encarada como consciencialização, ou seja, a “vinda à superfície das teorias práticas do formando, para análise crítica e discussão”, conduzindo à aquisição de competências de docência neste nível de ensino.

Assim, a competência profissional, o saber ser professor/a do futuro professor/a, vai-se construindo de forma dinâmica, contínua e espiralada, assente na reflexão sobre e a partir das práticas (Wallace, 1991), no encontro e interceção do *saber* e do *saber fazer* (Delors, 2001), dos ambos os contextos de formação, a instituição de ensino superior e o centro de estágio, numa interação colaborativa (Roldão, 2014) entre os/as estudantes estagiários/as, os/as professores/as orientador/a e o/a supervisor/a do estágio (Fig. 1).

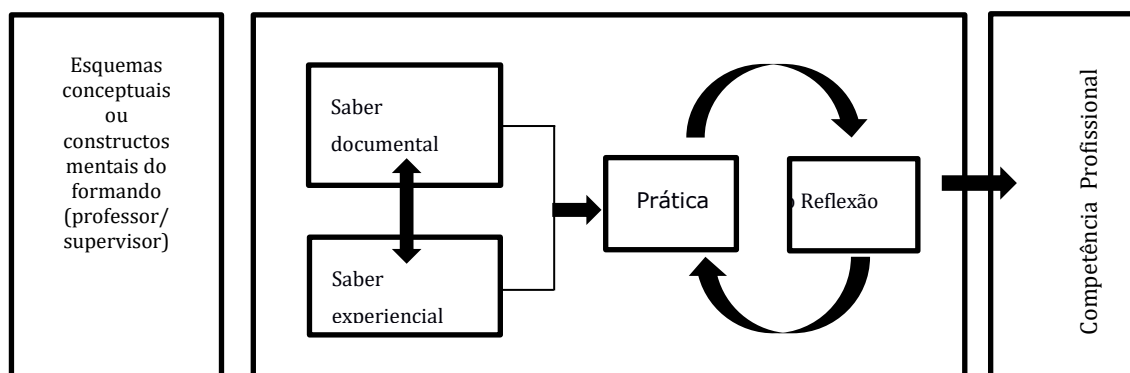


Fig. 1 - Modelo reflexivo de desenvolvimento/formação profissional (Wallace, 1991: 49)

<sup>2</sup> Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto: Aprova o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário

<sup>3</sup> Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto: Aprova os perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico

Este é o modelo em que assenta a formação e supervisão de professores/as da ESEC, considerando os aspetos teóricos e organizacionais previstos no quadro normativo da Formação de Professores no contexto português, e que tem constituído um instrumento teórico conceptual da organização dos cursos deste departamento científico, naquela Escola, nomeadamente no que diz respeito à Prática Pedagógica Supervisionada, em 1.º CEB (Leitão, 2009). Nesta conceptualização, considera-se que a supervisão<sup>4</sup>, numa perspetiva formadora, assente num diálogo profissional (Alarcão, 2014), apresenta um elevado potencial de regulação da construção do conhecimento pessoal e profissional, o qual “não resulta de um processo linear de transmissão, mas é processado e (re)construído de forma cíclica pelos indivíduos, na interação com a realidade educacional e/ou com opiniões divergentes a partir da informação que já detêm” (Leitão, 2009:136). Trata-se de uma conceção de supervisão em que o diálogo, quotidiano e contextualizado entre a formação teórica e a prática educativa, potencia a capacidade de analisar, refletir sobre as situações educativas, e assim conduz à mudança das perspetivas e, conseqüentemente, à melhoria das práticas pedagógicas (Alarcão, 2014).

Nesta abordagem, a construção profissional opera-se a partir das experiências proporcionadas pelo supervisor/a, num ambiente emocional interpessoal assertivo e autêntico. A sua função consiste, antes de mais, em ajudar o/a futuro/a professor/a “a fazer a observação do seu próprio ensino, a analisar, interpretar e refletir sobre os dados recolhidos e a procurar as melhores soluções para as dificuldades e problemas que vão surgindo” (Alarcão e Tavares, 2003:138). Ainda nesta perspetiva, Alonso e Silva (2005) consideram que os/as futuros/as professores/as devem adquirir competências de investigação, de diagnóstico de problemas e de reflexão sobre eles, construindo por si uma teoria adequada que fundamente e oriente a suas opções metodológicas e didáticas. Segundo aqueles autores, o/a professor/a deve ser “aberto à inovação, à aceitação e valorização da diversidade, cooperando e partilhando saberes e experiências. O professor deve ser um/a líder de ambientes de aprendizagem” (Alonso e Silva, 2005:6), apresentando-se como um “interlocutor qualificado”<sup>5</sup> (Cosme, 2018:11), não apenas e só como um/a mera/a instrutor/a.

Na perspetiva de Nóvoa (2017), tendo como propósito “*Firmar a profissão como professor afirmar a profissão docente*”, destaca-se pressuposto da construção, por parte do/a professor/a, de um “estilo, a criação de uma maneira própria de agir e organizar o trabalho como professor” e “um arranjo: melhor dizendo, um rearranjo, a capacidade de encontrar permanentemente novas formas de atuar” e “a posição é uma opinião: uma forma de intervenção e de afirmação pública da profissão” (Nóvoa, 2017: 1119).

Com base nestes pressupostos teóricos de formação e de supervisão e considerando igualmente que, ao longo do seu processo formativo, os estudantes estagiários já contactaram com diversos contextos educacionais (formais e não formais), procura-se, neste nível avançado da sua formação, valorizar os seus conhecimentos e experiências prévios, privilegiar metodologias ativas e desenvolver competências investigativas e exploratórias dos contextos formativos, tendo em vista a consecução dos objetivos visados e que se enunciam.

<sup>4</sup> Reconhecendo que a supervisão na formação inicial não possa ser confinada apenas às experiências vividas na sala de aula, retomamos de Alarcão e Tavares (2003) a ideia de supervisão como “o processo em que um professor, em princípio, mais experiente e mais informado, orienta um outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional” (p. 18). Conservamos também a conceção de Vieira (1993) para quem a supervisão é “uma atuação de monitoração sistemática da prática pedagógica, sobretudo através de procedimentos de reflexão e experimentação” (p. 28).

<sup>5</sup> Os/As professores/as deverão “assumir papéis diferenciados na sala de aula (...) protagonizando ações de apoio direto aos seus alunos através de aulas expositivas ou tutoriais, quer através de propostas de organização (...) do trabalho na sala de aula (...) quer através da criação das condições que potenciem a auto e heteroreflexão sobre os seus desempenhos académicos, relacionais, sociais e éticos” (Cosme, 2018:11).

## Objetivos e estratégias da Prática Educativa Supervisionada

Perspetivado numa visão holística e integradora, e de acordo com o programa Prática Educativa II, pretende-se contribuir para que os estudantes possam desenvolver competências profissionais docentes, respeitando o perfil de competências definido no quadro legislativo português, sendo considerados os seguintes objetivos:

1. Reconhecer o perfil de competências profissionais e saber adequar as suas práticas a esse perfil;
2. Saber observar e caracterizar contextos educativos do 1.º CEB;
3. Desenvolver competências de planificação curricular no âmbito do 1.º CEB;
4. Desenvolver competências de intervenção pedagógica no âmbito do 1.º CEB;
5. Saber refletir criticamente sobre as práticas profissionais de planificação curricular e de intervenção no âmbito do 1.º CEB;
6. Desenvolver competências de investigação centrada nas práticas de intervenção pedagógica em 1.º CEB.

Neste contexto, a metodologia pedagógica assenta em duas estratégias fundamentais:

1. Reflexão e avaliação das atividades da Prática Educativa Supervisionada, onde se prevê a auscultação dos estudantes, organizados em grupos de estágio, a comunicação e partilha de experiências e a resolução de situações problemáticas e consequente reflexão sobre a prática educativa, realizada em cada centro de estágio.

2. Planificação da Prática Educativa, visando clarificação e definição dos procedimentos pedagógicos e estratégias didáticas e de apoio às práticas educativas interdisciplinares. Neste sentido, nestas sessões previstas, é feita a seleção de recursos pedagógicos e construção de materiais didáticos a implementar, sempre de forma articulada com o/a respetivo/a professor/a orientador/a.

No atual contexto de pandemia de COVID-19, numa realidade de ensino remoto de emergência, as práticas e rotinas de estágio, depois de abruptamente interrompidas, foram reinventadas e procuraram adaptar-se à nova realidade emergente e às necessidades das escolas, dos/as professores/as e dos/as alunos/as. Assim, cada grupo de estágio, em função das orientações institucionais e de cada professor/a orientador/a de estágio, pode participar nas dinâmicas pedagógicas da respetiva turma, colaborando ativamente na planificação das sessões online, síncronas e assíncronas, na construção de guiões interdisciplinares de aprendizagem, elaborando e selecionando materiais em suporte digital, dinamizando as sessões, de forma colaborativa e articulada.

## Sentido de mudança. Aprofundamento do diálogo institucional

Apesar de existirem já algumas dinâmicas de cooperação e articulação entre a instituição de formação superior e o centro de estágio, especialmente entre o professor/a orientador/a cooperante e o professor/a supervisor/a de estágio, operacionalizada em reuniões de preparação e avaliação do estágio, oficinas de formação e sessões de reflexão semanal conjuntas, torna-se imperioso melhorar o diálogo entre as duas realidades institucionais, reforçando esta variável ecológica e aprofundando a interação colaborativa, institucional e entre profissionais (Alarcão, 2014). Por um lado, urge valorizar o estatuto e função dos professores orientadores e das professoras orientadoras cooperantes e dos centros de estágio, e, por outro, será conveniente aproveitar e rentabilizar o conhecimento teórico/prático das instituições de ensino superior.

Tendo em vista a otimização da Formação de Professores, e partindo da perspectiva de Nóvoa (2017), é necessário encontrar um espaço comum, partilhado, vivido pela instituição do ensino superior e pelo contexto real de formação. Uma “casa comum da formação e da profissão”, um “lugar de entrelaçamentos”, que potencie “o encontro” e torne mais robusta a tomada de posição pública dos professores e das professoras, arquitetando-se “um novo lugar, em conjunto, em colaboração, valorizando os conhecimentos e as experiências de todos” (Zeichner; Payne; Brayko, 2015 citados por Nóvoa, 2017: 1119).

Neste espaço comum de interação colaborativa deverá haver lugar para ouvir as lideranças e os vários agentes organizacionais e educativos das instituições envolvidas, através encontros formais e informais, reuniões de trabalho, auscultando as partes interessadas, tendo em vista uma colaboração próxima e inteligente, potenciando-se as competências e os recursos materiais e humanos das instituições, tendo em vista a melhoria da formação inicial e contínua dos professores e das professoras.

Devem encontrar-se propósitos comuns e prioridades educativas transversais, construindo-se um projeto educativo/formativo identitário e partilhado, ancorado nas necessidades e ensejos de ambas instituições. Urge a valorização da função e da prática do/a orientador/a, com reflexos efetivos na sua avaliação de desempenho docente e consequente progressão na carreira, e a valorização do/a professor/a supervisor/a de estágio, enquanto assessor pedagógico, *amigo crítico*<sup>6</sup>, em diferentes domínios a considerar. Podem ser criados espaços de inovação pedagógica e campos de investigação-ação, em que os projetos de investigação sejam consequentes e estejam ao serviço da melhoria das escolas, do ensino e das aprendizagens. Os centros escolares e seus professores e suas professoras bem como docentes e investigadores/as das instituições de Ensino Superior devem refletir sobre as políticas educativas emanadas do Ministério da Educação e constituírem-se como vozes ativas e críticas para, de forma construtiva, sedimentar e/ou melhorar as práticas organizacionais, curriculares e pedagógicas.

Assim, numa perspectiva de formação/aprendizagem reflexiva, contextualizada e de aprendizagem ao longo da vida consideramos que, tal como Nóvoa (2017), ser professor/a é ter voz crítica e construtiva “é conquistar uma posição no seio da profissão, mas é também tomar posição, publicamente, sobre os grandes temas educativos e participar na construção das políticas públicas” (Nóvoa, 2017, 25). Para tal o professor deve “aprender a intervir como professor; ter consciência crítica e apresentar propostas fundamentadas” (idem, ibidem), sendo que esse é um caminho que temos consciência que falta desbravar. Consideramos, por isso, que só criando espaços e tempos de interação colaborativa entre as instituições de ensino superior de Formação de Professores e os centros de estágio das escolas básicas se conseguirá delinear campos de reflexão e intervenção, tendo em vista a melhoria das práticas de formação inicial e contínua de professores e de professoras, em conformidade com os atuais desígnios da profissão docente.

## Referências bibliográficas

<sup>6</sup> “Amigo crítico é alguém de confiança que coloca questões provocatórias, fornece dados para serem analisados através de diferentes olhares e crítica, como amigo, o trabalho de outra pessoa. (...). O amigo é um apoiante do sucesso desse trabalho.” (MacBeath *et al.*, 2005:267)



Alarcão, Isabel (2014), “Desenvolvimento profissional, interação colaborativa e supervisão”, in Machado, Joaquim & Alves, Matias (Coord.s), *Coordenação, supervisão e liderança: escola projetos e aprendizagem*. Porto: Universidade Católica Editora, 22-35.

Alarcão, Isabel; Tavares, José (2003, 2.<sup>a</sup> ed.), *Supervisão da Prática Pedagógica. Uma Perspetiva de Desenvolvimento e Aprendizagem*. Coimbra: Almedina.

Alonso, Luísa; Silva, Carlos (2005), “Questões críticas sobre a construção de currículo formativo integrado”, in Luísa Alonso; Maria do Céu Roldão (Coord.s), *Ser Professor 1.º ciclo construindo a profissão*. Coimbra. Livraria Almedina/Universidade do Minho. Centro de Estudos da Criança, 43-63.

Cosme, Ariana (2018), *Autonomia e flexibilidade curricular: propostas e estratégias de ação*. Ensino Básico e Secundário. Porto: Porto Editora.

Delors, Jacques (Org.) (2001), “A Educação um tesouro a descobrir”, *Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. (8. ed.). Porto: Porto Editora.

Gorzini, Sílvia de Paula; Davis, Cláudia (2017), “O Conceito de Profissionalidade nos estudos mais recentes”, *Cadernos de Pesquisa*, 47(166), 1396-1413.

Leitão, Álvaro (2009), *Construção da profissionalidade na formação inicial de professores do 1.º CEB- o caso de um grupo de professores estagiários da ESEC*. Tese de Doutoramento. Aveiro: Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa da Universidade de Aveiro.

Marchão, Amélia; Henriques, Hélder (2019), “Formação inicial de professores, supervisão e pensamento crítico”, in Elza Mesquita; Roldão, Maria do Céu Roldão; Joaquim Machado (Coords.), *Prática Educativa Supervisionada e construção do conhecimento profissional. Desenvolvimento Profissional de professores*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão, 73-92.

Nóvoa, António (2017), “Firmar a posição com professor, afirmar a profissão docente”, *Cadernos de Pesquisa*, 47, 166, 1106-1133.

Roldão, Maria do Céu (2005), “Profissionalidade docente em análise: especificidades do ensino superior e não superior”, *Nuances: estudos sobre educação*, XI, 12, 13.

Sá-Chaves, Idália (1999), *Supervisão: Concepções e Práticas*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Vieira, Flávia (1993), *Supervisão – Uma Prática Reflexiva de Formação de Professores*. Porto: Asa.

Vygotsky, Lev (1984), *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.

Wallace, Michael (1991), *Training Foreign Language Teachers. A Reflective Approach*. Cambridge: CUP.



## Redesenhando diálogos e parcerias com a Universidade e a escola

**Ruth Ramiro,<sup>1</sup>** Coletivo Investigador FFP UERJ São Gonçalo – Rio de Janeiro, Brasil  
ruthramiro@gmail.com

**Graciane Volotão,<sup>2</sup>** Coletivo Investigador FFP UERJ São Gonçalo – Rio de Janeiro, Brasil  
gracianevolotao@hotmail.com

**Resumo:** Reflete-se sobre a experiência entre as escolas públicas e a universidade pública comprometidas nas ações de formação docente, bem como no processo da formação continuada de professores, ou seja, na construção de espaços formativos, por meio da pesquisa. Destaca-se a participação de ambas as instituições, através da organização de um campo ampliado de formação docente formulado a partir do diálogo com comunidades epistêmicas amplas. Os diálogos ocorrem entre a experiência formativa de um grupo de pesquisa voltada para uma prática pedagógica de diferentes culturas e experiências profissionais e o conceito originado por Nóvoa (2017), a de “*firmar posição*”, no sentido de repensarmos sobre a reorganização e a posição do professor pela presença da universidade no espaço da profissão e a presença da profissão no espaço da formação.

**Palavras-chave:** Universidade, Escola, Formação, Professores, Educação.

**Abstract:** This paper reflects on the experience between public schools and the public university involved in teaching education, as well as on the process of continuing education of teachers, that is, in the construction of educational spaces, through research. The participation of both institutions is highlighted, through the organization of an amplified field of teaching education formulated from the dialogue with broad epistemic communities. The dialogues occur between the educational experiences of a research group focused on a pedagogical practice of different cultures and professional experiences and the concept originated by Nóvoa (2017), that of “*establishing position*”, aiming at rethinking about reorganization and the position of the teacher by the presence of the university in the space of the profession and of the presence of the profession in the space of education.

**Keywords:** University, School, Training, Teachers, Education.

<sup>1</sup> Graduada em Pedagogia. Mestre em Educação pela UFF. Pós-graduada: Informática Aplicada à Educação – UERJ; Letramento e Surdez nas Séries Iniciais e na EJA - INES e Planejamento, Implementação de Gestão na EAD - UFF. Na Educação Básica: docente na Rede Pública Municipal de Educação de São Gonçalo - RJ há 30 anos. No Ensino Superior, é docente nos cursos de Formação de Professores. Atualmente desenvolve pesquisa no grupo de Estudos do Coletivo Investigador na Faculdade Formação de Professores da UERJ São Gonçalo – Rio de Janeiro, sem financiamento.

<sup>2</sup> Graduada em Pedagogia (FIMAT). Pós-graduação em Supervisão Escolar (UCAM) e Pós-graduação em Gestão Pública (UCDB). Subsecretária de Ensino e Apoio Pedagógico na Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura Municipal de São Gonçalo. Coordenadora Geral de Projetos e Programas na Secretaria Municipal de Educação e Cultura em São João da Barra. Atualmente desenvolve pesquisa no grupo de Estudos do Coletivo Investigador na Faculdade Formação de Professores da Universidade Estadual do Rio de Janeiro São Gonçalo – Rio de Janeiro, sem financiamento.

## Redesenhando diálogos e parcerias com a Universidade e a escola

Precisamos repensar, com coragem e ousadia, as nossas instituições e as nossas práticas. Se não o fizermos, estaremos a reforçar, nem que seja por inércia, tendências nefastas de desregulação e privatização (Nóvoa, 2017: 7).

Somos professoras concursadas pela rede pública do município de São Gonçalo, Rio de Janeiro (RJ), Brasil, cujas experiências pedagógicas perpassam por uma longa caminhada na Educação Básica, e temos a oportunidade de, juntas, lutarmos por compreender nossa prática, nossa função social e política, buscando transformar nosso olhar sobre a educação para, assim, poder reconstruí-la na perspectiva de melhor formação aos meninos e meninas da nossa cidade em São Gonçalo-RJ. Nessas buscas, para aprofundamento científico, na vida acadêmica estamos na Faculdade Formação de Professores (FFP) da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), São Gonçalo-RJ, participando do seu grupo de pesquisa Coletivo Investigador. São essas idas e vindas, encontros e desencontros na educação que nos motivam e nos unem como profissionais da educação, em forma de resistência que nos potencializam, mesmo diante das atuais práticas governamentais no Brasil, que têm levado a formação docente a uma calamidade, cuja desprofissionalização manifesta-se de maneiras distintas em diferentes tempos e espaços de formação na educação pública.

Neste texto pretendemos refletir sobre a experiência do Coletivo Investigador da FFP-UERJ-São Gonçalo-RJ (de agora em diante, referido como “Coletivo Investigador”), como abertura para aproximação entre as escolas e a universidade comprometidas com as ações de formação docente, bem como com o processo da formação contínua de professores, ou seja, com a construção de espaços formativos, por meio da pesquisa. Com destaque para a participação de ambas as instituições, através da organização de um campo ampliado de formação docente formulado a partir do diálogo com comunidades epistêmicas amplas.

Portanto, encontros e diálogos com universidades sobre essas possibilidades são sempre muito bem-vindos, pois nos possibilitam marcarmos posicionamentos enriquecedores, na contramão de tendências ideológicas que, cada vez mais, subjagam o humano e desvalorizam a formação docente. Assim, dentre tantos diálogos, instigou-nos a firmar posição voltada para uma prática pedagógica de diferentes culturas e experiências profissionais, no sentido de repensarmos, como propõe Nóvoa (2017), em um reorganizar da posição do professor em diferentes espaços e possibilidades de formação. A partir disso, com base nesse autor, queremos refletir sobre a tomada de “posição” como redesenho, afirmação da profissão e formação continuada, articulando com nossa experiência do Coletivo Investigador.

Primeiramente, queremos destacar o que seja marcar “posição”, que está para além do plano pessoal, pois se trata de uma proposta que contém “grandes potencialidades para compreender o processo como cada um se torna profissional e como a própria profissão se organiza interna e externamente” (Nóvoa, 2017, p 14). Dessa forma, entendemos que a tomada de posição fundamenta-se em reorganizar, com múltiplas possibilidades de entradas e saídas, a formação de professores, contemplando diversos momentos dessa formação, sem, contudo, desprezar o conjunto da vida profissional docente. Que se refaz e se alimenta num ciclo permanente entre a prática profissional e a formação, tornando-se necessária, nessa prática cíclica, a consolidação de alguns princípios para o “marcar posição”, importantes na formação profissional dos professores, sugeridos por Nóvoa (2017) e aqui destacados: reconhecimento da identidade profissional; relação do profissional com seu contexto de trabalho; criatividade e organização da sua prática; reencontros; saídas e recriação das práticas permanentemente; e posicionamento político e atuante para intervenção quando preciso como profissional da educação pública.

No entanto, essa concepção formativa teria que ter como ponto crucial todos esses princípios para uma reconfiguração, valorização e reconhecimento do profissional, bem como no exercício de sua formação, seja ela inicial ou continuada. Contudo, teriam como:

A primeira característica deste lugar é o seu carácter híbrido, de ligação, de vínculo entre distintas realidades. Não se trata de propor mais uma reorganização interna das universidades ou das licenciaturas, mas sim construir um “entrelugar”, um lugar de ligação e de articulação entre a universidade, as escolas e as políticas públicas. É uma “casa comum” da formação e da profissão, habitada por universitários e representantes das escolas e da profissão, com capacidade de decisão sobre os rumos da formação inicial, da indução profissional e da formação continuada (Nóvoa, 2017, p. 11).

Destacamos aqui essa característica apontada por Nóvoa (2017) da “casa comum”, que ocorre na intersecção entre universitários, representantes das escolas e de profissão para apresentar como o Coletivo Investigador iniciou a formação continuada juntamente com as escolas da rede pública da cidade de São Gonçalo-RJ no espaço da Universidade Pública.

O nosso lugar de ligação e de articulação entre a universidade e as escolas nasce de uma proposta estruturada por meio de um grupo autodenominado “Coletivo Investigador”, constituído de professores, estudantes e coordenadores da Rede Municipal de Educação e da FFP/UERJ de São Gonçalo-RJ, que, através da instauração de um espaço de pesquisa comum, buscou estruturar um campo de formação e resistência política. Nessa perspectiva, a política aparece como espaço de cooperação social e formação profissional contra as institucionalidades que estabelecem seus distintos métodos de dominação. Procuramos imprimir como identidade profissional a questão do ser cidadão e ser um profissional da docência, não somente em tomar posse de um conjunto de direitos e campos de ação, mas “saber operar dentro do arranjo institucional que garante esses direitos e essas potencialidades” (Miguel, 2018, p. 16). Com isso, partindo dessa concepção tornou-se preciso inventar espaços democráticos dentro dos sistemas de trabalho onde atuamos, provocando nas instituições a promoção de espaços participativos onde pudéssemos experimentar outras formas de diálogo e enfrentamento de nossos desafios. Inicialmente, nos reunimos em um curso de extensão, mas como metodologicamente nossos princípios não suportavam que a universidade coordenasse o trabalho, assumimos, em seguida, o formato de um grupo de pesquisa. Desejávamos um inventário em que constasse a democratização de nossas vidas cotidianas, sobretudo em nossos locais de trabalho, pois pensávamos que na medida em que a cultura democrática fosse sendo construída nas ações cotidianas, seria mais fácil resistir ao contexto, que não cessava de agravar-se.

Para isso, tornou-se necessário desenvolver um projeto e uma ação contra o sistema de subordinação a condições autoritárias nos espaços de trabalho/pesquisa que insistiam em diminuir as chances de a participação da cultura ser exercitada entre escolas e universidade e ganhar forma real para nós professores e estudantes da educação pública. Tomamos a posição pela nossa formação, conjunta, não hierarquizada entre escolas e universidade, pois teríamos mais chances de nos capacitar para o raciocínio crítico, construído em processo colaborativo, experienciado através de negociações e habilidades retóricas sobre nosso mundo socioeducacional. Não só ampliamos as chances de nos ouvir como de exercer nosso poder diante do contexto que precisávamos enfrentar. Nesse contexto, nossas tomadas de posição como pesquisadoras no Coletivo Investigador têm sido horizontalizadas porque há uma parceria entre as escolas e a universidade, pois são organizadas e deliberadas coletivamente de forma dialógica, dando sentido a nossa atuação e formação profissional com reflexos na escola, quando oportuniza uma “extensão às avessas” (Santos, 2010), ao criar condições para aprendizagem de outros saberes e para a participação de atores atuarem no interior da

universidade através de convite aos professores das escolas a refletirem juntos com os estudantes universitários em espaços de formação continuada.

A exemplo de tomada de posição, o Coletivo Investigador tem impactado as escolas da Rede Municipal de São Gonçalo-RJ através da pesquisa, cujo alicerce tem ocorrido pelo conhecimento científico e cultural, na construção de Projetos de Pesquisa. Nossa primeira pesquisa investigativa teve como objetivo, a partir da implementação da Base Nacional Comum Curricular, averiguar as condições de que dispunham as escolas para responder democraticamente à nova política. Nesse projeto, apresentamos uma contribuição significativa para a Educação Pública em São Gonçalo, constituída de cerca de 20% de uma rede formada por 110 escolas. Trata-se de uma experiência com visibilidade, tanto para si mesmas, bem como para todos que se interessam por uma educação pública como reflexão, valorização e conhecimento da diversidade nas práticas escolares.

Na trajetória, a pesquisa procurou contribuir para a construção de conhecimentos através de relações partilhadas entre a universidade e escolas da cidade de São Gonçalo-RJ. Nessa perspectiva, a investigação tornou-se um espaço interdisciplinar, de convergência entre professores/pesquisadores, estudantes, lideranças sociais e profissionais de distintas áreas de pesquisa e atuação. A pesquisa buscou um trabalho articulado entre a Educação Superior e a Escola Básica, colaborando para a formulação de conhecimentos socialmente referenciados para ambos os sistemas educacionais. Sendo assim, destacamos os impactos oportunizados pela pesquisa: 1) a colaboração da universidade na formação continuada de professores da Rede Municipal de São Gonçalo-RJ; 2) na colaboração crítica à implementação da Base Nacional Comum Curricular nas Escolas do Ensino Fundamental; 3) a aproximação de professores e estudantes de escolas e universidades em trabalhos conjuntos, impactando o cotidiano escolar e universitário de forma inovadora; 4) investimento no campo da investigação/ação e suas dimensões pedagógicas para a formação universitária do futuro professor; 5) geração de conhecimento socialmente referenciado e participação em eventos científicos.

Enfim, entendemos que esses impactos produzidos pela pesquisa realizada pelo Coletivo Investigador perpassam pelas diferentes dimensões do “marcar posição” como proposta de formação docente, como sugere Nóvoa (2017). A pesquisa forma, cria diálogo com os docentes e a universidade, contribui para mudanças na prática do professor, com abertura de espaços democráticos na organização de sistemas de trabalho onde atuamos, provocando às escolas e professores dessa rede pública uma reflexão para promoção de lugares participativos onde se pode experimentar outras formas de diálogo e enfrentamento de nossos desafios na educação. Sobretudo, essas trocas entre a escola e a universidade ocorrem no lugar de construção de diálogo reforçado pela presença da universidade no espaço da profissão e pela presença da profissão no espaço da formação.

## Referências bibliográficas

Miguel, Luis Felipe (2018), *Desafios para uma política emancipatória*. São Paulo: Boitempo.

Nóvoa, António (2017), "Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente". *Cadernos de Pesquisa*, 47, 166, 1106–1133.

Santos, Boaventura de Sousa (2010), *A universidade do século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade*. São Paulo: Cortez.

## Supervisão pedagógica: para uma nova relação interinstitucional

**Virgílio José Monteiro Rato**<sup>1</sup>, Instituto Politécnico de Coimbra, Escola Superior de Educação de Coimbra, Portugal  
virgilor@esec.pt

**Resumo:** Neste artigo pretende-se fazer o ponto da situação dos estágios de formação de professores em 1.º CEB na Escola Superior de Educação de Coimbra, salientando os pontos fortes e os pontos fracos. Na sequência da análise aos pontos fracos é proposto o alargamento da reflexividade às instituições (Escola Superior de Educação de Coimbra (ESEC), Portugal, e Escolas Cooperantes) de modo a reforçar sinergias intra e interinstitucionais e a mobilizar nos estágios competências profissionais menos trabalhadas, como por exemplo, as organizacionais, institucionais e a participação na comunidade.

**Palavras-chave:** competências profissionais, reflexividade intrainstitucional, reflexividade interinstitucional.

**Abstract:** This article aims at taking stock of the status of elementary teacher education at the Superior School of Education of Coimbra, highlighting its strengths and weaknesses. Following the analysis of the weaknesses, it is proposed to extend the reflexivity to the institutions (Superior School of Education of Coimbra (ESEC), Portugal, and Cooperating Schools) to reinforce intra and interinstitutional synergies and to mobilize in the internships less worked professional competencies, such as organizational, institutional and participation in the community.

**Keywords:** professional competencies, intrainstitutional reflexivity, interinstitutional reflexivity.

### Análise à supervisão atual e perspetivas de mudança

Fazendo o ponto da situação nos estágios de formação de professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB) na Escola Superior de Educação de Coimbra (ESEC), Portugal, podemos dizer que neste momento existe um direcionamento quase exclusivo da formação para as competências do ensino e da aprendizagem, sendo pouco trabalhadas as competências organizacionais/institucionais e existindo um fraco aproveitamento das sinergias interinstitucionais para a construção da profissionalidade docente. Tendo em vista a melhoria das práticas de supervisão, pretendemos dar continuidade ao modelo de supervisão ecoclínico

---

<sup>1</sup> Virgílio José Monteiro Rato, nascido em Caldas da Rainha a 21 de abril de 1964, tem o curso do Magistério Primário obtido em 1988, licenciado em Ciências da Educação em 1997, mestre em Ciências da Educação em 2004, ambos pela universidade de Coimbra. Tem o título de especialista na área da Formação de Professores/Formadores e Ciências da Educação, obtido em 2016. É professor Adjunto na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Coimbra. Os seus interesses como investigador situam-se nas ciências da educação; práticas pedagógicas; formação de professores e supervisão.



e socioconstrutivista que já utilizamos, porque adequado à crescente complexidade da profissão, mas agora alargando a reflexividade às instituições envolvidas - ESEC e Escolas Cooperantes do 1.º CEB que aceitam alunos estagiários - de modo a concetualizar e implementar sinergias intra e interinstitucionais que, como refere António Nóvoa (2017), apelem à fusão dos espaços académicos e institucionais das escolas e que, por outro lado, reforcem na formação o uso de competências profissionais menos trabalhadas (por exemplos, as organizacionais, institucionais ou de participação na comunidade).

Assim, os novos desafios para a supervisão pedagógica na ESEC implicam redefinir a cultura de colaboração intra e interinstitucional; os processos de comunicação entre as escolas formadoras e as instituições cooperantes; os dispositivos e as estratégias de construção partilhada da formação. Neste sentido são propostas sete mudanças na relação interinstitucional, que oportunamente colocaremos em prática:

**1- Representações institucionais:** Implica a auscultação aos órgãos e aos professores, quer da ESEC, quer das escolas cooperantes envolvidas nos cursos, através de reuniões conjuntas, para que sejam levantadas pistas para uma colaboração mais efetiva entre as instituições e os seus profissionais.

**2- Intencionalidades educativas organizacionais interinstitucionais:** Implica estabelecer em comum prioridades educativas transversais e gizar um projeto de educação/formação que sirva quer a ESEC quer os Agrupamentos de Escolas.

**3- Curricular:** Implica pensar em conjunto (ESEC e Escolas Cooperantes) a readequação dos conteúdos de algumas unidades curriculares dos cursos de formação; melhorar a gestão da formação ao longo do ano letivo; propor alterações no plano curricular dos cursos; repensar a readequação do currículo do 1.º CEB e sua gestão.

**4- Formativa:** Implica o estabelecimento de um plano de formação atempado oferecido pela ESEC aos orientadores cooperantes em articulação com o Projeto Educativo; a articulação isomórfica temporal entre o plano de formação de professores e a necessidade temporal de uso dessa formação no âmbito do estágio; reuniões prévias entre os órgãos interinstitucionais e os professores de ambos os níveis para articular a formação oferecida no ano letivo seguinte.

**5- Critérios de colaboração protocolar interinstitucional:** Implica acrescentar, como critério de parceria institucional, a partilha e adesão das escolas e orientadores cooperantes ao Projeto Educativo/Formativo coconstruído e o comprometimento em desenvolver as atividades tendentes à sua concretização, bem assim como o dever institucional de informar as escolas e os professores candidatos a orientadores cooperantes do Projeto Educativo/Formativo coconstruído.

**6- Regulatória:** Implica ancorar os objetivos e os referentes de avaliação do ensino e da formação no Projeto Educativo/Formativo; conceber de forma colaborativa os instrumentos de regulação; incluir as novas necessidades sociais decorrentes do Projeto Educativo/Formativo nos currículos dos alunos do 1.º CEB; partilhar os propósitos formativos entre os professores que lecionam nos cursos; incorporar as intencionalidades educativas do Projeto Educativo/Formativo nos documentos internos (regulamento de estágio e instrumentos de observação).

**7- Papel e funções do supervisor/orientador cooperante/órgãos de gestão:** Implica a definição de papéis e de funções dos intervenientes de acordo com o projeto de desenvolvimento societal coconstruído (diretor de agrupamento, direção da ESEC, papel do coordenador de curso, coordenador de ciclo, supervisor institucional e orientador cooperante); permite o alargamento do papel do supervisor num quadro concetual formativo interacionista a diferentes níveis (curricular-social, organizacional-reflexivo, interpessoal e interinstitucional).



Em síntese é necessário estabelecer e desenvolver um conjunto de aspectos, referidos acima, de modo a que, numa práxis de estreita articulação entre a ESEC e as escolas cooperantes, se possa desenvolver um espaço de intervenção conjunto da prática pedagógica, que potencie sinergias num sentido isomórfico Educativo 1.º CEB – Formativo ESEC, de modo a potenciar ainda mais uma profissionalidade e uma profissionalização adequada aos desafios atuais da docência. Pese embora este plano de articulação interinstitucional ainda não se tenha iniciado na sua totalidade, têm existido iniciativas várias ao nível da formação dos professores cooperantes e das práticas pedagógicas destes em sala de aula que nos apraz registar. Nomeadamente, temos já introduzido nas escolas cooperantes o projeto *hypatiamat*, uma plataforma tecnológica que visa a melhoria das aprendizagens dos alunos na área da matemática. Este projeto tem implicado, por um lado, a formação dos professores do 1.º CEB no uso da plataforma, aproximando a universidade dos professores do 1.º CEB e, por outro lado, tem também envolvido os alunos estagiários na implementação com os alunos do 1.º CEB das práticas pedagógicas associadas ao projeto.

### Referências bibliográficas

Nóvoa, António (2017), "Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente", *Cadernos de Pesquisa*, 47, 166, 1106–1133.

## Diálogo docente sobre docência

**Walêska Dayse Dias de Sousa,<sup>1</sup>** Universidade Federal do Triângulo Mineiro - UFTM/MG/Brasil  
waleska.sousa@uftm.edu.br

**Resumo:** Proposta de criação de um “entrelugar” para a formação docente, articulando experiências profissionais e acadêmicas com ideias discutidas por Nóvoa (2017) numa construção colaborativa de projetos desenvolvidos no Brasil e em Portugal. Na proposta expressa nesse texto, pretende-se, na realidade brasileira, criar um espaço formativo de professores de todos os níveis de ensino para diálogo, estudo e troca de experiências. Tem-se como objetivos: (a) tomar as experiências vividas nas diversas realidades docentes como objeto de estudo e desenvolvimento profissional; (b) promover o docente enquanto sujeito que se inquieta e busca a construção de novas formas de pensar e atuar na docência; (c) afirmar a profissão docente, em contraposição a concepções que minimizam a necessidade de conhecimentos específicos para atuar na docência; (d) incentivar o desenvolvimento de estudos e pesquisas relacionados ao fazer docente.

**Palavras-chave:** formação de professores; realidades docentes; diálogos entre docentes; desenvolvimento profissional docente; profissão docente.

**Abstract:** Proposal of creation of a “in between space” to teaching education, articulating professional and academic experiences with the ideas discussed by Nóvoa (2017) in a collaborative construction of projects developed in Brazil and Portugal. In the proposal expressed in this paper, the aim is, in Brazilian reality, to create an educational space for teachers of all teaching levels to the dialogue, study and exchange of experiences. The goals are: (a) taking the experiences lived in the diverse teaching realities as study and professional development object; (b) promoting the teachers as subjects who is concerned and looks for the construction of new ways of thinking and acting in teaching; (c) affirming the teaching profession, as opposed to conceptions that minimize the necessity of specific knowledges to act in teaching; (d) encouraging the development of studies and research related to teaching.

**Keywords:** teacher education; teaching realities; dialogues between teachers; teaching professional development; teaching profession.

---

<sup>1</sup> Pedagoga, Mestre e Doutora em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia – UFU/MG/Brasil, na linha de pesquisa saberes e práticas educativas. Técnica em Assuntos Educacionais na UFTM, atuando com assessoramento pedagógico junto a cursos de graduação na área de exatas. Coordenadora do Curso de Especialização em Pedagogia Universitária da UFTM. Estuda e pesquisa formação de professores, docência universitária, Ensino Superior, teoria histórico-cultural, didática desenvolvimental. Link para acessar o currículo: <http://lattes.cnpq.br/3451537323909150>

## Um “entrelugar” para a formação docente

Este texto surgiu da necessidade de articular experiências profissionais e acadêmicas com ideias discutidas por Nóvoa (2017), a fim de contribuir com a reorganização do lugar da formação docente. Para concretizar tal finalidade, espera-se construir um espaço coletivo de reflexões entre Brasil e Portugal em que seja possível fomentar ideias, potencializar propostas, desenvolver investigações, entre outras propostas colaborativas.

De acordo com Nóvoa (2017), foi positiva a “universitarização” da formação docente, consagrada no período de 1987-1992. A progressiva substituição das escolas normais pelas universidades no trabalho de formar professores representou ganhos sobretudo para a pesquisa e para o convívio de estudantes universitários com diferentes profissões e áreas de conhecimento. Por outro lado, essa mesma situação pode ter contribuído para produzir uma distância da realidade concreta das escolas. É o que se verifica na formação docente que ocorre no Brasil. Sendo egressa da escola normal e da formação superior em licenciatura, tendo atuado na docência da Educação Básica por 18 anos e agora atuar na universidade há 13 anos, na tarefa de assessorar pedagogicamente cursos de licenciatura da área de exatas, posso confirmar, na realidade brasileira, a distância que ocorre entre escola básica e universidade, considerando os cursos superiores de formação de professores.

Trata-se de uma distância que, muitas vezes, silencia dúvidas, questionamentos, necessidades nascidas do chão da sala de aula. Desconsidera a sala de aula como lugar vivo e dinâmico de produção de saberes diversos em que atuam sujeitos reais (e não idealizados), professores e estudantes, vivendo a partir de seus limites e contradições. Como resultados, a distância da realidade concreta das escolas produz uma formação docente que precisa ser ressignificada quando o estudante de licenciatura assume a profissão docente. É como se ele precisasse, nesse momento, aprender de fato saberes necessários para atuar como professor. Minha experiência na gestão de uma escola de Educação Básica na realidade brasileira por vezes me mostrou professores iniciantes com dificuldades dessa natureza.

Também em pesquisa concluída em 2016 que ouviu professores universitários que formam professores, foi possível confirmar a distância entre o que se aprende na universidade e a atuação docente. Um fragmento de entrevista com um dos sujeitos da pesquisa revela isso: *“Professor Luís: Quando eu entrei numa sala de aula a primeira vez, [...] foi muito difícil. Muito difícil porque eu não sabia aproximar aquilo que eu tinha aprendido na universidade com aquele espaço que eu estava”*. (Dias de Sousa, 2016, p. 103).

Questiona-se: em que momentos da formação acadêmica tradicional a realidade dos sujeitos que atuam na sala de aula é discutida, tomada em sua centralidade para potencializar currículos organizados em torno desses problemas? Talvez os cursos universitários que formam professores, no formato atual, ainda tenham dificuldades de responder a isso, por motivos diversos, sobretudo na experiência brasileira: frequentes disputas internas nos cursos (de áreas, de poder, de financiamento...), prestígio da pesquisa em detrimento do desprestígio do ensino e da extensão, falta de identificação dos cursos com o chão das escolas e com a área de educação, separação curricular e administrativa entre saberes específicos e saberes pedagógicos, entre outros problemas recorrentes que denotam dificuldades em afirmar a profissão docente. A ideia de uma “visão técnica, aplicada, “prática” do trabalho docente, esvaziando as suas dimensões sociais, culturais e políticas” (Nóvoa, 2017, p. 1110) persiste. Como se não bastassem tantos dilemas presentes nos cursos de licenciatura, esses cursos ainda convivem com uma realidade que coloca a universidade no centro de uma disputa de mercado, em que grupos corporativos pressionam governos a vender e privatizar a educação de todos os níveis, reduzindo-a a mercadoria geradora de lucros, desconsiderando necessidades locais, subjetividades dos sujeitos envolvidos nos processos educativos.

Em citação de Nóvoa (2017) de estudo de Zeichner, Payne e Brayko produzido em 2015, o autor apresenta três grupos preocupados com o sistema universitário de formação de professores: o grupo dos defensores, que têm dificuldades de aceitar críticas quanto ao modelo vigente e querem continuar agindo do mesmo modo, sem nenhum desenvolvimento profissional ou alteração curricular; o grupo dos reformadores, normalmente de fora das universidades, muitas vezes com o desejo de impor uma lógica empresarial para a formação de professores, baseada na desregulação, competição e mercados e o grupo dos transformadores, pessoas de dentro e de fora das universidades, que reconhecem a importância do trabalho de formação de professores desenvolvido nas instituições de Ensino Superior, mas que entendem a necessidade de uma mudança profunda nesse lugar, sem se render à lógica mercadológica ou de privatização da universidade pública.

Tenho relações, especialmente, com pessoas que representam bem o primeiro grupo descrito no estudo, nos cursos de licenciatura em exatas em que atuo. Professores extremamente fechados à discussão pedagógica, conservadores em sua forma de organização do ensino, muitas vezes reproduzindo os modelos de ensino em que foram formados de forma acrítica e além disso com postura de menosprezo às ciências da educação. Trata-se de um contexto de trabalho adoecido e adoecedor, que me provoca a buscar alternativas, assim como desafia Nóvoa (2017) dirigindo-se ao grupo dos “transformadores” com o qual me identifico:

como construir programas de formação de professores que nos permitam superar esta distância, recuperando uma ligação às escolas e aos professores enfraquecida nas últimas décadas, sem nunca deixar de valorizar a dimensão universitária, intelectual e investigativa? (Nóvoa, 2017: 1109).

A pergunta incomoda ao mesmo tempo em que provoca a pensar. Assim, acredito ser possível criar novos espaços de formação de professores na perspectiva de um “entrelugar” (Nóvoa, 2017). Penso que esse “entrelugar” deveria constituir espaço para encontro, sem verticalismos, em que professores de todos os níveis de ensino pudessem dialogar entre si, estudar juntos, aprender com a troca de experiências e desenvolver investigação. Acredito que eu poderia contribuir com a construção desse “entrelugar” de formação e isso poderia ser desenvolvido em minha rotina profissional. Nesse sentido, tenho pensado na proposta de submeter, para registro em minha instituição, de um Projeto de Extensão intitulado: Diálogo Docente sobre Docência

O projeto, a ser planejado e desenvolvido, teria como público, professores de todos os níveis de ensino (Educação Básica e Educação Superior) e estudantes universitários interessados em formação docente, de licenciaturas ou não. Os objetivos do projeto seriam: (a) tomar as experiências vividas nas diversas realidades docentes como objeto de estudo e desenvolvimento profissional; (b) promover o docente enquanto sujeito que se inquieta e busca a construção de novas formas de pensar e atuar na docência; (c) afirmar a profissão docente, em contraposição a concepções que minimizam a necessidade de conhecimentos específicos para atuar na docência; (d) incentivar o desenvolvimento de estudos e pesquisas relacionados ao fazer docente. O projeto se justifica considerando a carência de espaços formativos dessa natureza, em que seja possível trocar experiências, estudar, construir e participar de pesquisas relacionadas à profissão docente. Também se justifica pela necessidade de construir espaços alternativos para a formação docente, reconhecendo o que é comum e singular a professores de todos os níveis de ensino, considerando uma relação de respeito, horizontalidade e busca coletiva.

O projeto poderia ser desenvolvido por meio de encontros regulares, inicialmente, por meio de ferramentas tecnológicas *on-line*, com a presença de professores de todos os níveis de ensino, para troca de experiências sobre docência e estudo, acordados entre os participantes, relacionados à formação e atuação docente. O grupo seria organizado em torno

de quatro eixos: (1) Constituição: registro do projeto de extensão, divulgação, inscrição de interessados junto às diferentes redes públicas de ensino, da Educação Básica e Superior; (2) Quem somos: socialização de trajetórias de formação e atuação dos docentes participantes, a partir de estudos que valorizam esses percursos; (3) O que buscamos: levantamento de dúvidas, inquietações, necessidades formativas e definição de estratégias para encaminhar essas demandas de forma que representem avanços formativos para os integrantes do grupo e (4) Aprendendo: desenvolvimento de estudos e pesquisas que respondam às inquietações do grupo. Esse “entrelugar” de formação docente seria coerente ao descrito por Nóvoa (2017: 1114): “lugar fortemente ancorado na universidade, mas (...) híbrido, de encontro e de junção das várias realidades que configuram o campo docente” organizados num “novo arranjo institucional, dentro das universidades, mas com fortes ligações externas”.

É urgente que a formação docente possa ser concretizada em configurações que dialoguem, de fato, com as escolas de todos os níveis, pois muito já foi dito e escrito, mas pouco foi feito: “as universidades continuam fechadas em suas fronteiras, com pouca capacidade para dialogarem com os professores e para se comprometerem com as escolas públicas”. (Nóvoa, 2017: 1114). Que o trabalho colaborativo entre Brasil e Portugal possa construir novas fronteiras e um novo lugar para a formação docente.

## Referências bibliográficas

Dias de Sousa, Walêska Dayse (2016), *Processos de imitação-criação como constituidores da práxis pedagógica: uma intervenção didático-pedagógica com o formador de professores*. Tese de Doutorado em Educação. - Universidade Federal de Uberlândia. Acedido a 06/07/2020, disponível em <https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/17633/1/ProcessosImitacaoCriacao.pdf>

Nóvoa, Antonio (2017), “Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente.” *Cadernos de Pesquisa*, 47, 166, 1106-1133.





**Centro de Estudos Sociais**  
Universidade de Coimbra

### CES

Colégio de S. Jerónimo  
Apartado 3087  
3001-401 Coimbra, Portugal  
T. +351 239 855 570  
F. +351 239 855 589  
[www.ces.uc.pt](http://www.ces.uc.pt)  
[ces@ces.uc.pt](mailto:ces@ces.uc.pt)

### CES - Lisboa

Picoas Plaza  
Rua do Viriato, 13  
Lj 117/118  
1050-227 Lisboa, Portugal  
T. +351 216 012 848  
F. +351 216 012 847  
[www.ces.uc.pt/ces-lisboa](http://www.ces.uc.pt/ces-lisboa)  
[ceslx@ces.uc.pt](mailto:ceslx@ces.uc.pt)



Cofinanciado:

