

115

p-ISSN 0104-1037
e-ISSN 2176-6673

Espaços de formação de professores

Delano Moody Simões da Silva
Ana Júlia Pedreira
(Organizadores)

espaços
de formação
de professores

INEP

MINISTÉRIO DA
EDUCAÇÃO

República Federativa do Brasil

Ministério da Educação (MEC)

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)

emberto

COMITÊ EDITORIAL

Jane Borges – (UFSCar) – Coordenadora
Andrea Karla Ferreira Nunes – (Unit)
Antonia Costa Andrade – (Unifap)
Eliza Andriana Sheuer Nante – (Unopar)
Rosenilde Nogueira Baniago – (IFGoiano)
Viviane Fernandes Faria Pinto – (Inep)

CONSELHO EDITORIAL

Nacional:

Alceu Ravello Ferraro – UFRGS – Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil
Ana Maria Saul – PUC-SP – São Paulo, São Paulo, Brasil
Bernardete Angelina Gatti – FCC – São Paulo, São Paulo, Brasil
Carlos Roberto Jamil Cury – PUC-MG – Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil
Celso de Rui Beisiegel – USP – São Paulo, São Paulo, Brasil
Cipriano Luckesi – UFBA – Salvador, Bahia, Brasil
Clarissa Baeta Neves – UFRGS – Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil
Delceze Mascarenhas Queiroz – Uneb – Salvador, Bahia, Brasil
Guacira Lopes Louro – UFRGS – Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil
Jader de Medeiros Britto – UFRJ – Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil
Janete Lins de Azevedo – UFPE – Recife, Pernambuco, Brasil
Leda Scheibe – UFSC – Florianópolis, Santa Catarina, Brasil
Luiz Carlos de Freitas – Unicamp – Campinas, São Paulo, Brasil
Magda Becker Soares – UFMG – Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil
Marta Kohl de Oliveira – USP – São Paulo, São Paulo, Brasil
Miguel Arroyo – UFMG – Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil
Nilda Alves – UERJ – Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil
Petronilha Beatriz Gonçalves Silva – UFSCar – São Carlos, São Paulo, Brasil
Rosa Helena Dias da Silva – Ufam – Manaus, Amazonas, Brasil
Rosângela Tenório Carvalho – UFPE – Recife, Pernambuco, Brasil

Internacional:

Almerindo Janela Afonso – Universidade do Minho – Minho, Braga, Portugal
Carlos Alberto Torres – University of California – Los Angeles (UCLA), EUA
Carlos Pérez Rasetti – Universidad Nacional de la Patagonia Austral –
Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina
Domingos Fernandes – Universidade de Lisboa – Lisboa, Portugal
Guiselle M. Garbanzo Vargas – Universidad de Costa Rica – San José, Costa Rica
Izabel Galvão – Universidade de Paris 13 – Paris, França
Juan Carlos Tedesco – Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación
(IIPE/Unesco) – Buenos Aires, Argentina
Margarita Poggi – Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación
(IIPE/Unesco) – Buenos Aires, Argentina

115

p-ISSN 0104-1037
e-ISSN 2176-6873

Espaços de
formação de professores

Delano Moody Simões da Silva
Ana Júlia Pedreira
(Organizadores)

Em
Aberto

DIRETORIA DE ESTUDOS EDUCACIONAIS (DIRED)

COORDENAÇÃO-GERAL DE EDITORAÇÃO E PUBLICAÇÕES (CGEP)

Priscila Pereira Santos – priscila.santos@inep.gov.br
Ricardo César Blezer – ricardo.blezer@inep.gov.br

EDITORIA EXECUTIVA

Joana Darc Ribeiro – joana.ribeiro@inep.gov.br
Patrícia Andréa de Araújo Queiroz – patricia.queiroz@inep.gov.br
Rosa dos Anjos Oliveira – rosa.oliveira@inep.gov.br
Roshni Mariana Mateus – roshni.mateus@inep.gov.br

REVISÃO

Português

Andréa Silveira de Alcântara
Bruna Lima de Souza
Jair Santana de Moraes
Josiane Cristina da Costa Silva
Thaiza de Carvalho dos Santos

REVISÃO E TRADUÇÃO

Inglês

Gisela Carneiro de Magalhães Ferreira
Walkíria de Moraes Teixeira da Silva

Espanhol

Emanuely Dias

NORMALIZAÇÃO BIBLIOGRÁFICA

Aline do Nascimento Pereira
Aline Ferreira de Souza
Clarice Rodrigues da Costa
Nathany Brito Rodrigues

PROJETO GRÁFICO

Marcos Hartwich

CAPA

Raphael C. Freitas

ESTAGIÁRIA

Jemima Collazos Alves Ferreira

DIAGRAMAÇÃO E ARTE-FINAL

José Miguel dos Santos

EDITORIA | DISTRIBUIÇÃO

INEP/MEC – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA
SIG Quadra 04, Lote 327, Edifício Villa Lobos, Térreo – Brasília-DF – CEP: 70610-908
Fones: (61) 2022-3070, 2022-3077 – editoracao@inep.gov.br – <http://www.emaberto.inep.gov.br>

TIRAGEM: 850 exemplares

EM ABERTO

Uma revista monotemática do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), destinada à veiculação de questões atuais da educação brasileira. A exatidão das informações e os conceitos e as opiniões emitidos neste periódico são de exclusiva responsabilidade dos autores.

INDEXADA EM:

BBE/Inep	Latindex	Diadorim IBICT	Eletronische
OEI	Edubase/Unicamp	PKP	
Qualis/Capes: Educação – B1			
Ensino – B1			

Publicada *online* em 3 de fevereiro de 2023.

ESTA PUBLICAÇÃO NÃO PODE SER VENDIDA. DISTRIBUIÇÃO GRATUITA.

Em Aberto / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. v. 1, n. 1, (nov. 1981-). – Brasília : O Instituto, 1981- .

Irregular até 1985; Bimestral: 1986-1990; Suspensa: jul. 1996 a dez. 1999; Suspensa: jan. 2004 a dez. 2006; Suspensa: jan. a dez. 2008; Semestral: 2010 a 2015; Quadrimestral: a partir de 2016.

Índices de autores e assuntos: 1981-1987, 1981-2001.

Versão eletrônica (desde 2007): <<http://www.emaberto.inep.gov.br>>

ISSN 0104-1037 (impresso) 2176-6673 (online)

1. Educação – Brasil. I. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

apresentação

Espaços de formação docente: a necessidade de reconhecer e ampliar as possibilidades

Delano Moody Simões da Silva (FUP)

Ana Júlia Pedreira (UnB) 19

enfoque

Qual é a questão?

Espaços de formação docente na perspectiva de cursos de licenciatura em Ciências Naturais ou da Natureza

Ana Júlia Pedreira (UnB)

Jeane Cristina Gomes Rotta (UnB)

Delano Moody Simões da Silva (FUP) 27

pontos de vista

O que pensam outros especialistas?

Estágio supervisionado do curso de Pedagogia:
experiências de articulação com disciplinas
de Metodologia no ensino de Ciências

Viviane Briccia (UESC)

Joelson Alves Onofre (UESC)

Maria Victoria Urrego Marmolejo (Colegio Hispanoamericano,
Colombia)

Rosenaide Pereira dos Reis Ramos (UESC) 49

Formação docente na Universidade Federal do Rio de Janeiro: experiências com o estágio supervisionado de prática de ensino Maria Margarida Pereira de Lima Gomes (UFRJ) Ana Maria Ferreira da Costa Monteiro (UFRJ) Warley da Costa (UFRJ).....	61
Potencialidades do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência e seu impacto na formação docente Mariana dos Santos (UFSCar) Denise de Freitas (FEUSP).....	75
O Pibid como modelo para difusão científica na periferia metropolitana de São Paulo: o caso do projeto Banca da Ciência Ana Paula Moreira Alves (Unifesp) Emerson Izidoro dos Santos (Unifesp) Luís Paulo Carvalho Piassi (USP) Rui Manoel de Bastos Vieira (Unifesp).....	97
Programa de Residência Pedagógica na formação inicial e continuada de professores: reflexões acerca de sua operacionalização Arisdélia Fonseca Feitosa (UFPB) Paulo César Geglio (UFPB) Maria de Fátima Camarotti (UFPB) Eliete Lima de Paula Zárate (UFPB)	111
Formação docente e socioeducação: uma relação invisibilizada Cynthia Bisinoto (UnB)	125
Museu: espaço dialógico de formação Daniela Franco Carvalho (UFU).....	143
Docência: espaço de experimentação e formação Silvia Nogueira Chaves (UFPA).....	157
Expandindo ambientes de aprendizado institucionalizados na/para a formação de professores de ciências: o caso de uma horta comunitária em Ottawa Giuliano Reis (Faculty of Education, uOttawa, Canadá) Harveen Sandhu (Genvironment, Canadá)	183

espaço aberto

Espaços de formação e prática docente

António Nóvoa (ULisboa)

entrevistado por

Delano Moody Simões Silva (FUP)

Eloisa Pilati (UnB) **201**

resenhas

Rendendo-se à cacofonia do aprender a ensinar

Diandra Singh (Faculty of Education, Crandall University, Canadá)

Giuliano Reis (Faculty of Education, uOttawa, Canadá) **213**

BRITZMAN, Deborah P. *Practice makes practice: a critical study of learning to teach*. Revised edition. New York: SUNY Press, 2003. 289 p.

Por um projeto crítico de formação docente: a profissionalidade e a luta pela autonomia

Paulo Gabriel Franco dos Santos (UnB) **217**

CONTRERAS, José. *A autonomia de professores*. Trad. Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2002. 296 p.

bibliografia comentada

Bibliografia comentada sobre espaços de formação de professores **225**

Maria Helena da Silva Carneiro (UnB)

avaliadores ad hoc 2022 **233**

números publicados **237**

presentation

Teacher training spaces: the need to recognize and expand the possibilities

Delano Moody Simões da Silva (FUP)

Ana Júlia Pedreira (UnB) 19

focus

What´s the point?

Spaces for teacher training from the perspective of degree courses in Natural Sciences or Nature Sciences

Ana Júlia Pedreira (UnB)

Jeane Cristina Gomes Rotta (UnB)

Delano Moody Simões da Silva (FUP) 27

points of view

What other experts think about it?

The supervised internship in the Pedagogy course: articulation experiences with Science teaching methodology disciplines

Viviane Briccia (UESC)

Joelson Alves Onofre (UESC)

Maria Victoria Urrego Marmolejo (Colegio Hispanoamericano, Colombia)

Rosenaide Pereira dos Reis Ramos (UESC) 49

Teaching training at the Federal University of Rio de Janeiro: experiences with the supervised teaching practice internship Maria Margarida Pereira de Lima Gomes (UFRJ) Ana Maria Ferreira da Costa Monteiro (UFRJ) Warley da Costa (UFRJ).....	61
Potentialities of the Institutional Scholarship Program for Teaching Initiation and its impact on teacher training Mariana dos Santos (UFSCar) Denise de Freitas (FEUSP).....	75
Pibid as a model for dissemination of Science in the metropolitan periphery of São Paulo: the case of the Banca da Ciência Project Ana Paula Moreira Alves (Unifesp) Emerson Izidoro dos Santos (Unifesp) Luís Paulo Carvalho Piassi (USP) Rui Manoel de Bastos Vieira (Unifesp).....	97
The Pedagogical Residency Program in the teachers' initial and continuing training: reflections on its implementation Arisdélia Fonseca Feitosa (UFPB) Paulo César Geglio (UFPB) Maria de Fátima Camarotti (UFPB) Eliete Lima de Paula Zárate (UFPB).....	111
Teacher training and socio-education: an invisible relationship Cynthia Bisinoto (UnB)	125
Museum: dialogic training space Daniela Franco Carvalho (UFU).....	143
Teaching: experimentation and training space Silvia Nogueira Chaves (UFPA).....	157
Expanding institutionalized learning spaces in/for Science teacher education: the case of a community garden in Ottawa Giuliano Reis (Faculty of Education, uOttawa, Canada) Harveen Sandhu (Genvironment, Canada)	169

open space

Comments, interviews, proposals, experiments, translations etc.

Training spaces and teaching practice

António Nóvoa (ULisboa)

interviewed by

Delano Moody Simões da Silva (FUP)

Eloisa Pilati (UnB)201

reviews

Embracing the cacophony of learning to teach

Diandra Singh (Faculty of Education, Crandall University, Canada)

Giuliano Reis (Faculty of Education, uOttawa, Canada)209

BRITZMAN, Deborah P. *Practice makes practice: a critical study of learning to teach*. Revised edition. New York: SUNY Press, 2003. 289 p.

For a critical project of teacher education: professionalism and the struggle for autonomy

Paulo Gabriel Franco dos Santos (UnB)217

CONTRERAS, José. *A autonomia de professores*. Trad. Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2002. 296 p.

annotated bibliography

Annotated bibliography on spaces for teacher training

Maria Helena da Silva Carneiro (UnB)225

ad hoc peer reviewers 2022 233

published issues237

presentación

Espacios de formación docente: la necesidad de reconocer y ampliar las posibilidades

Delano Moody Simões da Silva (FUP)

Ana Júlia Pedreira (UnB) 19

enfoque

¿Cuál es la cuestión?

Espacios para la formación docente: análisis de los cursos de pregrado Licenciaturas en Ciencias

Naturales o de la Naturaleza

Ana Júlia Pedreira (UnB)

Jeane Cristina Gomes Rotta (UnB)

Delano Moody Simões da Silva (FUP) 27

puntos de vista

¿Qué piensan otros especialistas?

La práctica supervisada del curso de Pedagogía: experiencias de articulación con disciplinas metodológicas en la enseñanza de las Ciencias

Viviane Briccia (UESC)

Joelson Alves Onofre (UESC)

Maria Victoria Urrego Marmolejo (Colegio Hispanoamericano, Colombia)

Rosenaide Pereira dos Reis Ramos (UESC) 49

Formación docente en la Universidad Federal de Rio de Janeiro: experiencias con la práctica docente supervisada Maria Margarida Pereira de Lima Gomes (UFRJ) Ana Maria Ferreira da Costa Monteiro (UFRJ) Warley da Costa (UFRJ).....	61
Potencialidades del Programa Institucional de Becas de Iniciación a la Docencia y su impacto en la formación docente Mariana dos Santos (UFSCar) Denise de Freitas (FEUSP).....	75
El Pibid como modelo para difusión pública de la ciencia en la periferia metropolitana de São Paulo: el caso del proyecto Banca da Ciência Ana Paula Moreira Alves (Unifesp) Emerson Izidoro dos Santos (Unifesp) Luís Paulo Carvalho Piassi (USP) Rui Manoel de Bastos Vieira (Unifesp).....	97
El Programa Residencia Pedagógica en la formación inicial y continua de profesores: reflexiones respecto a su operacionalización Arisdélia Fonseca Feitosa (UFPB) Paulo César Geglio (UFPB) Maria de Fátima Camarotti (UFPB) Eliete Lima de Paula Zárte (UFPB).....	111
Formación docente y socioeducación: una relación invisible Cynthia Bisinoto (UnB)	125
Museo: espacio de formación dialógica Daniela Franco Carvalho (UFU).....	143
Docencia: espacio de experimentación y formación Silvia Nogueira Chaves (UFPA).....	157
Expansión de entornos de aprendizaje institucionalizados de/para la formación de profesores de ciencias: el caso de un jardín comunitario en Ottawa Giuliano Reis (Faculty of Education, uOttawa, Canadá) Harveen Sandhu (Genvironment, Canadá)	183

espacio abierto

Comentarios, entrevistas, propuestas, experimentos, traducciones etc.

Espacios de formación y práctica docente

António Nóvoa (ULisboa)

entrevistado por

Delano Moody Simões da Silva (FUP)

Eloisa Pilati (UnB)201

reseñas

Rendirse a la cacofonía de aprender a enseñar

Diandra Singh (Faculty of Education, Grandall University, Canada)

Giuliano Reis (Faculty of Education, uOttawa, Canada)213

BRITZMAN, Deborah P. *Practice makes practice: a critical study of Learning to Teach*. Revised edition. New York: SUNY Press, 2003. 289 p.

Por un proyecto crítico de formación docente: la profesionalidad y la lucha por la autonomía

Paulo Gabriel Franco dos Santos (UnB)217

CONTRERAS, José. *A autonomia de professores*. Trad. Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2002. 296 p.

bibliografía comentada

Bibliografía comentada sobre espacios de formación de profesores

Maria Helena da Silva Carneiro (UnB)225

evaluadores ad hoc 2022233

números publicados237

apresentação

Espaços de formação docente: a necessidade de reconhecer e ampliar as possibilidades

Delano Moody Simões da Silva

Ana Júlia Pedreira

A proposição de um número para a revista *Em Aberto* abordando a temática da formação docente poderia ser facilmente justificada pela importância de se discutir sobre a formação de um profissional fundamental para nossa sociedade, levando em consideração sua atuação não só para o nosso presente, como também para as gerações futuras. No entanto, este número faz um recorte específico do tema no cenário nacional, partindo do princípio, que vem se tornando um consenso nos últimos anos, de que a formação docente deve ser construída dentro da profissão (Nóvoa, 2009). Levando em consideração o público-alvo, os profissionais, os espaços e as relações envolvidas na atuação do professor, os textos aqui apresentados discutem os espaços de formação docente previstos na legislação, além de outras possibilidades que são locais de atuação docente, mas não são contempladas nos documentos oficiais ou reconhecidas nos processos formativos.

A formação docente no Brasil ocorre tradicional e institucionalmente em dois espaços: instituições de ensino superior (IES) e escolas de educação básica. Para esses dois espaços existem legislações específicas e programas oficiais que regulamentam e promovem ações. Entre a legislação podemos citar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN – Brasil. Lei nº 9.394, 1996) e as diretrizes de formação de professores (Brasil. CNE. CP, 2002, 2015, 2017, 2020), que estabelecem a carga horária, as relações entre teoria e prática e os estágios supervisionados de ensino. No estágio temos o primeiro ponto de tensão nos espaços de formação, pois ele deve ocorrer fora das IES, necessitando, assim, de um diálogo entre as IES e as escolas, entre os professores das IES e os professores da educação

básica. A regulamentação desse diálogo fica a cargo das duas instituições, porém essa regulamentação não estabelece com clareza a função e os limites de cada um dos componentes. Na literatura sobre estágio encontramos diversos relatos, nos mais diferentes contextos, sobre a falta de clareza dessa relação de formação, bem como a necessidade de uma discussão sobre o papel de cada um nesse processo e dos subsídios necessários para desempenhar essas funções.

Com a compreensão de que o tempo na escola deve ser ampliado e o professor da educação básica, reconhecido como parceiro no processo de formação, em 2007, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) lança o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), que faz parte da Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação, propiciando aos licenciandos sua inserção no cotidiano das escolas públicas de educação básica. Essa inserção visa oportunizar aos futuros professores, que se encontram na primeira metade do seu curso de graduação, a criação e a participação em experiências metodológicas que busquem superar problemas corriqueiros no processo de ensino e de aprendizagem. Apesar das suas contribuições na formação docente, restrições orçamentárias limitam o número de alunos e supervisores que podem participar do Pibid e dificultam a integração do programa com as demais ações de formação de professores nas IES.

Implementado no ano de 2018, o Programa de Residência Pedagógica (PRP), que também compõe a Política Nacional de Formação de Professores, visa a imersão do licenciando na escola de educação básica, aperfeiçoando a sua formação na prática docente, a partir da segunda metade do seu curso de graduação. Além disso, o PRP pretende ampliar e fortalecer a relação entre as IES e as escolas públicas de educação básica, no que tange à formação inicial de professores. O PRP proporcionou trocas de experiências resultantes da interação entre o professor da educação básica e o residente, e do residente com o estudante da educação básica, o que vem enriquecer a experiência da prática docente (Santos *et al.*, 2020).

Além dos espaços citados, existem outras possibilidades de atuação do professor ou que podem ser utilizados no processo educacional dos alunos da educação básica. Entre eles estão os museus, planetários, zoológicos, jardins botânicos, centros de ciências, hospitais, bibliotecas, etc. Não existe previsão legal para utilizar tais espaços na formação dos docentes; utilizá-los fica a cargo de um professor ou de uma disciplina na graduação.

Os textos apresentados neste número abordam, em vários contextos educacionais, possíveis espaços de formação docente, não com o objetivo de institucionalizá-los, mas de trazer à discussão as vantagens de se trabalhar com uma maior diversidade de espaços e contextos.

O artigo “Espaços de formação docente na perspectiva de cursos de licenciatura em Ciências Naturais ou da Natureza”, de Ana Júlia Pedreira, Jeane Cristina Gomes Rotta e Delano Moody Simões da Silva, abre a seção Enfoque discutindo os espaços educacionais formativos previstos nos estágios supervisionados das licenciaturas em Ciências Naturais ou da Natureza (LCN), no Programa Institucional de Bolsa de

Iniciação à Docência (Pibid) e no Programa de Residência Pedagógica (PRP). Os autores apontam que, dentre os 13 Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) analisados, cinco ofertam estágio em ambientes educacionais diferentes do espaço escolar. No que tange ao Pibid e ao PRP, em todos os editais da Capes a escola é valorizada como local de formação, mas oferece espaço para a busca de lugares alternativos que complementam as vivências na educação básica.

Na seção Pontos de Vista, Viviane Briccia, Joelson Alves Onofre, Maria Victoria Urrego Marmolejo e Rosenaide Pereira dos Reis Ramos, no artigo “Estágio supervisionado do curso de Pedagogia: experiências de articulação com disciplinas de Metodologia no ensino de Ciências”, apresentam como o estágio supervisionado tem se mostrado fundamental no processo de formação docente, permitindo articulação entre a educação básica, a universidade e seus professores e estudantes. Indicam também que o estágio é, simultaneamente, ponto de referência, de convergência e de articulação entre teoria e prática, devendo haver espaço de debate no campo das mais diversas disciplinas nas licenciaturas.

No artigo “Formação docente na Universidade Federal do Rio de Janeiro: experiências com o estágio supervisionado de prática de ensino”, Maria Margarida Pereira de Lima Gomes, Ana Maria Ferreira da Costa Monteiro e Warley da Costa analisam essa disciplina nas licenciaturas em Ciências Biológicas e História. Os autores apresentam o lugar estratégico do estágio na formação inicial a partir de uma roda de conversa com ex-licenciandos, concluindo que, ao valorizar o “saber docente”, o estágio cria possibilidades para que os futuros professores assumam o cotidiano profissional com criatividade, criticidade e autonomia em relação às decisões curriculares.

Três artigos na seção Pontos de Vista discutem questões relacionadas ao Pibid e ao PRP. No primeiro deles, “Potencialidades do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência e seu impacto na formação docente”, Mariana dos Santos e Denise de Freitas analisam as orientações que deram origem ao Pibid e seus avanços e/ou retrocessos, as dimensões do seu impacto na formação docente e nos conhecimentos sobre a docência, e, também, tensões e potencialidades do programa nesse período de sua implantação, defendendo a ideia de que o Pibid seja consolidado como política de Estado.

Ana Paula Moreira Alves, Emerson Izidoro dos Santos, Luís Paulo de Carvalho Piassi e Rui Manoel de Bastos Vieira apresentam o artigo “O Pibid como modelo para difusão científica na periferia metropolitana de São Paulo: o caso do projeto Banca da Ciência”. Nele os autores mostram como a articulação entre o Pibid e o projeto de extensão em divulgação científica Banca da Ciência ampliou o conceito de docência, ao vincular a educação não formal e a divulgação científica como espaços de formação inicial de professores.

No terceiro artigo, que trata dos programas de iniciação à docência, intitulado “Programa de Residência Pedagógica na formação inicial e continuada de professores: reflexões acerca de sua operacionalização”, Arisdélia Fonseca Feitosa, Paulo César Goglio, Maria de Fátima Camarotti e Eliete Lima de Paula Zárate analisam os vínculos

institucionais e os processos pedagógicos na formação profissional docente, indicando a repercussão do PRP na educação básica. Os autores vão além ao trazerem reflexões de como diferentes espaços educativos também constituem áreas potenciais para a formação docente.

Entre os espaços educativos que podem ser utilizados para a formação docente, as unidades socioeducativas e os museus se apresentam como excelentes possibilidades. Cynthia Bisinoto, no artigo “Formação docente e socioeducação: uma relação invisibilizada”, aponta que desde o ano de 2016 os cursos de formação de professores devem contemplar conteúdos que tratem de direitos humanos e direitos das crianças e adolescentes, além de abordar os processos de escolarização no atendimento socioeducativo. No entanto, a socioeducação permanece imperceptível nos cursos de formação de professores e nas políticas públicas educacionais.

No artigo “Museu: espaço dialógico de formação”, de Daniela Franco Carvalho, contextualiza-se a produção acadêmica na área da educação em museus, no que se refere à formação de pessoas. Segundo a autora, a temática é abordada por meio de conceitos sobre o diálogo, do filósofo russo Mikhail Bakhtin, que propiciam compreensões acerca dos diversos elementos que contribuem para os processos formativos serem possíveis e se configurarem em eventos únicos.

A partir de referenciais da filosofia da diferença e de autores como Michel Foucault, Peter Pelbart, Gilles Deleuze e Jacques Rancière, no artigo “Docência: espaço de experimentação e formação”, Silvia Nogueira Chaves discute o papel da experiência no processo de formação docente, contrapondo a noção de experiência como sequência procedimental planejada e controlada ou como acúmulo de vivências, para pensá-la como acontecimento, afirmando que a experimentação docente funciona como micropolítica ou pedagogia menor que potencializa mutações pedagógicas mais pareadas com espaço, velocidade e tempo presente.

Para o fechamento da seção Pontos de Vista, Giuliano Reis e Harveen Sandhu, no artigo “Expandindo ambientes de aprendizado institucionalizados na/para a formação de professores de ciências: o caso de uma horta comunitária em Ottawa”, trazem, a partir de suas experiências ao longo de cinco anos nessa cidade, a percepção de que espaços não institucionalizados, como uma horta comunitária, podem enriquecer os processos formativos de professores.

Na seção Espaço Aberto é apresentada a entrevista do professor António Nóvoa, realizada por Delano Moody Simões da Silva e Eloisa Pilati. Apoiado em sua experiência em diversas instituições pelo mundo, ele discute a necessidade de ressignificarmos os espaços educacionais formativos, valorizando algumas experiências bem-sucedidas, mas principalmente atualizando as relações estabelecidas entre as instituições formadoras e esses espaços, ampliando os diálogos e aproximando-os muito mais das demandas da sociedade.

Na seção Resenhas, duas obras são examinadas. O livro de Deborah P. Britzman, *Practice makes practice: a critical study of learning to teach*, apresentado na resenha de Diandra Singh e Giuliano Reis, procura entender o que significa aprender a ensinar sob a ótica da experiência de dois estudantes da licenciatura durante o período de estágio. Ao mesmo tempo, destaca mitos comuns que habitam

os programas de licenciatura e mostra como professores novatos podem, ao tentar dar sentido à sua prática, remeter às suas próprias experiências individuais como estudantes na escola. Ao final, o leitor é lembrado de que aprender a ensinar é um esforço para toda a vida.

Na segunda resenha, Paulo Gabriel Franco dos Santos realiza uma síntese do livro *A autonomia de professores*, de José Contreras Domingo, que anuncia possibilidades críticas para a formação docente. Tendo como categorias centrais a crítica à proletarização, à administração e ao domínio do trabalho docente, Contreras tece contribuições ricas para o campo da formação de professores, cujos pilares são as ideias de autonomia e de profissionalidade. A obra busca provocar a autorreflexão e convida a lançarmos mão de categorias críticas para empreender processos formativos transformadores.

A seção Bibliografia Comentada, elaborada por Maria Helena da Silva Carneiro, traz um conjunto de textos da área de formação de professores, que ampliam os horizontes dos leitores interessados em diferentes aspectos da temática, tais como: a prática como componente curricular, estágios supervisionados na formação de professores, a relação pedagógica do professor com o aluno, os museus, os centros de ciências e os planetários como espaços de formação docente, além de um texto que tem como foco a aprendizagem e o desenvolvimento profissional docente em um espaço híbrido de formação.

Ótima leitura!

Delano Moody Simões da Silva

Ana Júlia Pedreira

Organizadores

Referências bibliográficas

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 30 dez. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Conselho Pleno (CP). Resolução nº 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 9 abr. 2002. Seção 1, p. 31.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Conselho Pleno (CP). Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação

pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 2 jul. 2015. Seção 1, p. 8-12.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Conselho Pleno (CP). Resolução nº 1, de 9 de agosto de 2017. Altera o Art. 22 da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 10 ago. 2017. Seção 1, p. 26.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Conselho Pleno (CP). Resolução nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 15 abr. 2020. Seção 1, p. 46-49.

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

SANTOS, A. B. G. et al. A importância do Programa Residência Pedagógica no Colégio Estadual Manuel Bomfim (Araúá, SE) nas disciplinas de Ciências e Biologia. In: ENCONTRO DO PIBID E DO RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA DA UFS. 2020, São Cristóvão, SE. *Anais ...*. São Cristóvão, SE, 2020. [Publicação online]. Disponível em: <https://ri.ufs.br/handle/riufs/13331>. Acesso em: 23 jun. 2020.

Qual é a questão?

enfoque

Espaços de formação docente na perspectiva de cursos de licenciatura em Ciências Naturais ou da Natureza

Ana Júlia Pedreira

Jeane Cristina Gomes Rotta

Delano Moody Simões da Silva

Resumo

Artigo de revisão sobre como as licenciaturas em Ciências Naturais ou da Natureza (LCN) concebem os espaços educacionais formativos em seus estágios supervisionados, além de verificar quais espaços formativos são previstos para a realização do Programa de Iniciação à Docência (Pibid) e do Programa de Residência Pedagógica (PRP), no âmbito desses cursos. Foram analisados os Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) disponibilizados nos sítios de 13 cursos de LCN e todos os editais da Capes referentes ao Pibid e ao PRP. Os PPCs atendem à atual carga horária de estágio supervisionado e o concebem como um espaço no qual o futuro professor poderá conhecer e refletir sobre o seu ambiente de atuação profissional. Em cinco PPCs, a oferta de estágio pode acontecer em ambientes educacionais diferentes do espaço escolar. O Pibid e o PRP valorizam a escola como local de formação, mas em ambos há indicação de objetivos que possibilitam buscar espaços alternativos para complementar as vivências na educação básica. Diante disso, é necessário construir uma discussão acadêmica sobre o papel desses espaços na formação dos futuros professores.

Palavras-chave: estágio supervisionado; formação de professores; Programa de Residência Pedagógica; Pibid.

Abstract

Spaces for teacher training from the perspective of degree courses in Natural Sciences or Nature Sciences

This study aimed to analyze how the under graduate courses of Natural Sciences / Nature Sciences (LCN) conceive the formative educational spaces in their supervised internships, in addition to verifying which formative spaces are provided for the implementation of the Program of Scholarships for Teaching Initiation (Pibid) and the Pedagogical Residency Program (PRP). The Course Pedagogical Projects (PPCs), available on the websites of 13 LCN courses, meet the current workload of supervised internships and conceive it as a space in which future teachers can learn about and reflect on their professional practice environment. In five PPCs, the internship offer can take place in educational environments other than the school space. For the analysis of the Pibid and PRP, all Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel (Capes) edicts were used. In the case of Pibid and PRP, the school is valued as a training space, but in both, there is an indication of objectives that open up the possibility of seeking alternative spaces to complement the experiences in basic education. Given this, it is necessary to invest in reports of experiences in these spaces in order to build an academic discussion about the role of these spaces in the training of our future teachers.

Keywords: supervised internship; teacher training; Pedagogical Residency Program; Pibid.

Resumen

Espacios para la formación docente: análisis de los cursos de pregrado Licenciaturas en Ciencias Naturales o de la Naturaleza

Artículo de revisión sobre los espacios educativos formativos en las prácticas supervisadas de los cursos de pregrado denominados Licenciaturas en Ciencias Naturales o de la Naturaleza (LCN), además de verificar cuáles de ellos están previstos para la realización del Programa Institucional de Becas de Iniciación a la Docencia (PIBID) y del Programa de Residencia Pedagógica (PRP), en el marco de estas formaciones. Los proyectos titulados Proyectos Pedagógicos de Curso (PPCs), disponibles en los sitios web de 13 cursos del LCN, responden a la actual carga de trabajo de las prácticas supervisadas y las conciben como un espacio en el que el futuro docente puede encontrarse y reflexionar sobre su actuación profesional. En cinco PPCs, la oferta de prácticas puede tener lugar en los entornos educativos distintos del espacio escolar. En cuanto al PIBID y al PRP, en todos los edictos de la Coordinación de Perfeccionamiento de Personal de Nivel Superior (Capes), se valora la escuela como lugar de formación, pero hay objetivos que permiten la búsqueda de espacios alternativos para complementar las experiencias en la educación básica. Por lo tanto, es necesario construir una discusión académica sobre el papel de estos espacios en la formación de los futuros profesores.

Palabras clave: prácticas supervisadas; formación de profesores; Programa de Residencia Pedagógica; Pibid.

Introdução

Os cursos interdisciplinares de formação de professores de Ciências Naturais ou da Natureza preconizam formar um docente com perfil para atender a necessidades de estudantes dos anos finais do ensino fundamental (Brasil. Capes, 2018a; 2018b; Luz, 2018; Reis; Mortimer, 2020). No entanto, alguns Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) também possibilitam que o futuro docente possa atuar com as Ciências Naturais no ensino médio (Lopes; Rotta, 2021). Na perspectiva transversal e integradora do currículo escolar, apontada pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias é integrada por Biologia, Física e Química (Brasil. Capes, 2018a; 2018b), mas alguns PPCs também apontam para habilitações em Física, Química e Matemática (Reis; Mortimer, 2020).

Esses diferentes perfis de atuação do professor de Ciências Naturais ou da Natureza podem ser reflexo das diversas matrizes curriculares propostas pelas instituições formadoras que carecem de Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) específicas para essa área de formação (Gobato, 2018; Lopes; Rotta, 2021). Além disso, Luz (2018) destaca que a ausência de normativas ou de um documento orientador legalmente legitimado influencia no aspecto interdisciplinar dessa licenciatura que, apesar de desejado, frequentemente não é alcançado.

De acordo com Luz (2018), os cursos e os currículos das licenciaturas plenas que formam professores de Ciências Naturais são embasados no artigo 207 da Constituição Federal de 1988, que prediz sobre a autonomia universitária relativa a questões didático-científicas. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN – Brasil. Lei nº 9.394, 1996) é outro documento norteador, posto que, no artigo 62, há uma determinação sobre a formação em nível superior em cursos de licenciatura. Além desses documentos, Luz (2018, p. 144) cita as “Resoluções CNE/CP nº 1/2002 e 2/2002 e seus respectivos pareceres; o Decreto nº 6.755 de 29/5/2009, que institui a Política Nacional de Formação de Professores, destacando o art. 2º, que indica uma base sólida e interdisciplinar para os cursos de licenciatura”.

Perante as questões apresentadas nos currículos formativos desses profissionais nas instituições de nível superior (IES), nosso olhar se volta para os espaços formativos disponibilizados por esses cursos para promoverem a iniciação à docência.

Uma busca no Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Educação Superior pelos cursos de licenciatura em Ciências Naturais ou da Natureza (LCN) localizou quatro na região Sul, cinco na região Sudeste, quatro na região Centro-Oeste, dez na região Nordeste e dois na região Norte (Brasil. MEC, [s.d.]). Em seguida, acessamos os sítios das IES que ofertam essas licenciaturas, visando encontrar seus respectivos PPCs, e 13 estavam disponíveis para consulta, os quais foram lidos na íntegra, com o objetivo de identificar recomendações quanto ao local de realização dos estágios supervisionados obrigatórios. Após a análise, foram indicados trechos dos PPCs que possibilitaram identificar três categorias:

- 1) licenciaturas que percebem que o estágio pode considerar também espaços não formais para a formação profissional;

- 2) formação que preconiza a atuação do licenciando em espaços formais e não formais de ensino, mas não é demonstrado como este último é possível;
- 3) cursos que não salientam a formação em espaços formais e não formais, mas dispõem de uma disciplina que propõe essa vivência.

Além dos PPCs, foram analisados os editais da Capes referentes ao Pibid e ao PRP, desde suas primeiras edições, a fim de verificar como é proposta a articulação entre os processos formativos e os espaços de formação nos objetivos desses programas.

Espaços para a formação docente

Com base na literatura e na legislação vigente, percebemos que diferentes ambientes, formais ou não formais, têm sido considerados como potenciais para aproximarem o licenciando de seu futuro local de atuação. Nesse contexto, Pin e Rocha (2017), Reale (2008), e Silva e Soares (2021) salientam que os espaços não formais se constituem como uma possibilidade para a promoção do conhecimento e do diálogo entre os saberes científicos e pedagógicos. Vale destacar que o espaço formal de ensino se refere ao estabelecimento em que o aluno estuda e o espaço não formal é externo, podendo ser institucionalizado ou não (Jacobucci, 2008; Queiroz *et al.*, 2011; Santos; Terán, 2013).

Entre esses espaços, tem sido relatado, nos últimos anos, na área de ensino de Ciências, que o estágio supervisionado tem contribuído para formar o docente, constituir sua identidade, bem como mobilizar e desenvolver os saberes docentes (Arrais; Silva, 2021; Lopes; Rotta, 2021; Rotta; França, 2018). De acordo com Assai, Broietti e Arruda (2018), essa expoente presença das contribuições dos estágios pode ter sido resultante das determinações do Conselho Nacional de Educação (CNE), por exemplo as Diretrizes Nacionais Curriculares para a Formação de Professores da Educação Básica em Nível Superior (Brasil. CNE. CP, Parecer nº 9, 2001).

Os estágios supervisionados de ensino são regulamentados por um conjunto de leis relacionadas à formação de professores, entre elas a LDBEN e as diretrizes curriculares para formação de professores (Brasil. Lei nº 9.394, 1996; Brasil. CNE. CP, Resolução nº 1, 2002; CNE. CP, Resolução nº 2, 2015; CNE. CP, Parecer nº 10, 2017; CNE. CP, Parecer nº 22, 2019), que estabelecem sua ocorrência fora das IES com “400 (quatrocentas) horas para o estágio supervisionado, em situação real de trabalho em escola, segundo o PPC da instituição formadora” (Brasil. CNE. CP, Resolução nº 2, 2019, p. 36). No entanto, nem a forma como se dará o diálogo entre a IES e a escola, nem a função e os limites de cada um dos componentes estão estabelecidos na legislação, o que gera uma série de dificuldades dentro de cada contexto específico.

Para além dos estágios supervisionados de ensino, a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, em seu artigo 3º, prevê:

[...]

VIII – assegurar que os cursos de licenciatura contemplem carga horária de formação geral, formação na área do saber e formação pedagógica específica, de forma a garantir o campo de prática inclusive por meio de residência pedagógica;

[...]. (Brasil. Decreto nº 8.752, 2016).

Regulamentados por editais da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), o Programa de Iniciação à Docência (Pibid) e o Programa de Residência Pedagógica (PRP) também são oportunidades de atuação para os licenciandos nas escolas, ampliando seu contato com o cotidiano de sua futura profissão.

O Pibid, instituído em 2007, visa apoiar a iniciação à docência dos estudantes dos cursos de licenciatura com foco no aperfeiçoamento da prática docente. Além disso, tem como objetivo valorizar o magistério e contribuir para a melhoria da qualidade da educação básica brasileira. Foram lançados editais para o Pibid nos anos de 2007, 2009 a 2013, 2018, 2020 e 2022. A partir de 2018, quando o PRP foi implementado, o Pibid passou a ter como público-alvo os “discentes que estejam na primeira metade de curso de licenciatura ofertado por IES pública ou privada sem fins lucrativos, na modalidade presencial ou no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil” (Brasil. Capes, 2018b, p. 1).

O PRP teve seu primeiro edital em 2018, o segundo em 2020 e, em 2022, o terceiro. Além dos objetivos gerais já citados para o Pibid, também previstos no PRP, este visa “exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente”, uma vez que exige a realização de 120 horas de regência do total de 414 horas do programa (Brasil. Capes, 2020a, p. 1). O PRP é destinado aos discentes que tenham cursado o mínimo de 50% do curso ou que estejam cursando a partir do 5º período. Em ambos os programas, os estudantes de licenciatura são supervisionados por professores, tanto na universidade quanto na escola pública de educação básica. São realizadas reuniões para estudo e planejamento das ações de forma coletiva.

Analisando mais detalhadamente os documentos normativos para a formação de professores, podemos observar que, apesar de a escola tradicionalmente ser o ambiente para a constituição dos saberes necessários à docência, ela não é o único espaço de atuação. Essa observação fica evidente no parecer que estabelece algumas definições gerais mínimas para as licenciaturas, entre elas, o estágio supervisionado curricular como “o momento de efetivar, sob a supervisão de um profissional experiente, um processo de ensino-aprendizagem que tornar-se-á concreto e autônomo quando da profissionalização deste estagiário” (Brasil. CNE. CP, Parecer nº 28, 2001b, p. 10). Desse modo, não há uma indicação de o estagiário ser obrigado a atuar no ambiente escolar, considerando a diversidade de espaços educacionais e a condição de o professor ter contemplado em sua formação inicial o desenvolvimento de trabalhos e projetos que envolvam profissionais de diferentes áreas e disciplinas.

Essa mesma percepção pode ser destacada nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em Nível Superior

(DCN) de 2002 ao preverem que o professor precisa ser preparado para atuar no contexto real de sua prática, sem destacar que esse espaço seja exclusivamente o ambiente escolar:

Art. 3º A formação de professores que atuarão nas diferentes etapas e modalidades da educação básica observará princípios norteadores desse preparo para o exercício profissional específico, que considerem:

[...]

II – a coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor, tendo em vista:

- a) a simetria invertida, onde o preparo do professor, por ocorrer em lugar similar àquele em que vai atuar, demanda consistência entre o que faz na formação e o que dele se espera; [...]
(Brasil. CNE. CP, Resolução nº 1, 2002).

As DCN de 2002 foram um grande avanço ao instituírem diretrizes para uma formação docente específica (Fichter Filho; Oliveira; Coelho, 2021). Os autores salientam que a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação – Brasil. CNE. CP, Resolução nº 2, 2019) visa adequar as licenciaturas à BNCC.

Nesse sentido, Costa, Mattos e Caetano (2021, p. 905) destacam que a formação e a atuação docente estão centralizadas em “uma epistemologia da prática, prevalecendo assim o saber-fazer como elemento estruturante da formação”. Por isso, a BNC-Formação estabelece:

32

Art. 11. A referida carga horária dos cursos de licenciatura deve ter a seguinte distribuição:

I – Grupo I [...].

II – Grupo II [...].

III – Grupo III: 800 (oitocentas) horas, prática pedagógica, assim distribuídas:

- a) 400 (quatrocentas) horas para o estágio supervisionado, em situação real de trabalho em escola, segundo o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) da instituição formadora;
- b) [...]. (Brasil. CNE. CP, Resolução n. 2, 2019).

A Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, em seu artigo 2º, inciso X, faz referência ao “reconhecimento das instituições educativas e demais instituições de educação básica como espaços necessários à formação inicial e à formação continuada” (Brasil. Decreto nº 8.752, 2016), dando a entender que o espaço de formação seria a instituição de educação básica, ou seja, a escola. Portanto, observamos que nessa proposta não há evidência da formação de docentes em outros espaços além do ambiente escolar. Costa, Mattos e Caetano (2021) destacam que a escola passa a ter primazia, em detrimento do ambiente da universidade, no desenvolvimento das ações de ensino, pesquisa e extensão, podendo propiciar um ensino acrítico e instrumental.

Com base nessas reflexões, e apesar de as IES ainda estarem se adequando à BNC-Formação, analisaremos como as licenciaturas em Ciências Naturais ou da Natureza concebem os espaços educacionais formativos em seus estágios supervisionados e quais são os espaços formativos previstos para a realização do Pibid e do PRP no âmbito desses cursos.

Concepção de estágios supervisionados nos projetos pedagógicos de cursos LCN

Com base nos PPCs dos cursos (Quadro 1), foi possível averiguar como o estágio supervisionado é concebido, quantas horas são disponibilizadas e de que forma são distribuídas. Nesse sentido, apesar de existirem pesquisas que analisaram como ocorrem os estágios supervisionados em cursos específicos (Rotta; França, 2018; Arrais; Silva, 2021; Lopes; Rotta, 2021), ainda não há estudos que visaram compreender, de maneira mais ampla, como essa atividade se desenvolve nas instituições que oferecem as LCN.

No entanto, destacamos que, segundo Reis e Mortimer (2020), com base nas matrizes curriculares de cursos de licenciaturas plenas em Ciências da Natureza, há uma integração entre as disciplinas de estágio supervisionado e as demais disciplinas das licenciaturas analisadas. Essa observação é importante, posto que uma das principais causas apontadas para uma formação docente inadequada seria a ausência de articulação dos estágios com os componentes disciplinares presentes no corpo de conhecimentos específicos (Assai; Broietti; Arruda, 2018).

Quadro 1 – Licenciaturas que disponibilizaram online os projetos pedagógicos de curso

(continua)

Identificação	IES	Curso e ano de criação	Link do PPC
Região Sul			
C1	Universidade Federal do Pampa	Ciências da Natureza (2010)	https://cursos.unipampa.edu.br/cursos/cienciasdanatureza/files/2011/05/PPC-Ci%C3%A4ncias-Natureza.pdf
C2	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul	Ciências da Natureza (2010) – Habilitação Biologia e Química	http://www2.poa.ifrs.edu.br/wp-content/uploads/2017/01/ppc-ciencias-da-natureza-vigencia2017-2.pdf
C3	Universidade Federal da Integração Latino-Americana	Ciências da Natureza (2011) – Habilitação Biologia, Física e Química	https://portal.unila.edu.br/graduacao/ciencias-natureza/arquivos/PPCLCN.pdf

Quadro 1 – Licenciaturas que disponibilizaram online os projetos pedagógicos de curso

(conclusão)

Identificação	IES	Curso e ano de criação	Link do PPC
Região Sudeste			
C4	Universidade de São Paulo	Ciências da Natureza (2005)	http://www5.each.usp.br/wp-content/uploads/2022/06/PPP_220504_LCN-2022_APROVADO.pdf
C5	Faculdade Sesi-SP de Educação	Ciências da Natureza (2017)	https://www.faculdadesesi.edu.br/wp-content/uploads/2021/07/PPC-Ciencias-da-Natureza-2021-vs02-07-21.pdf
Região Centro-Oeste			
C6	Universidade Federal de Mato Grosso	Ciências Naturais e Matemática (2005)	https://cms.ufmt.br/files/galleries/111/Documentos/Pe67d559a110b9f1b06a9755d48ec32412d93b8c1.pdf
C7	Universidade de Brasília	Ciências Naturais Diurno (2006) Noturno (2008)	http://fup.unb.br/wp-content/uploads/2020/07/PPC_CND_2020.pdf
C8	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Mato Grosso	Ciências da Natureza (2010) – Habilitação Química	https://cfs.ifmt.edu.br/media/filer_public/08/6b/086b1651-3ec1-4261-880a-e24bb860f1e5/ppc_-_licenciatura_em_ciencias_da_natureza_quimica_-_2015_readequacao_de_carga_horaria.pdf
Região Nordeste			
C9	Universidade Federal do Vale do Rio São Francisco	Ciências da Natureza (2009)	https://portais.univasf.edu.br/ccinat-srn/ccinat-srn/documentos/projeto-pedagogico-do-curso-ppc/view
C10	Universidade Federal do Piauí	Ciências da Natureza (2013)	https://sigaa.ufpi.br/sigaa/public/curso/documentos.jsf?lc=pt_BR&id=74241
C11	Universidade Federal do Sul da Bahia	Ciências da Natureza e suas Tecnologias (2014)	https://ufsb.edu.br/ihac/images/arquivos/PPC/PPC-LI-CienciasNatureza-2016-ATUALIZADO_8.AGO_.2017-1-1.pdf
Região Norte			
C12	Universidade Federal do Pará	Ciências Naturais (2001)	https://www.campusbreves.ufpa.br/images/documentos_institucionais/PPC_Ciencias_Naturais_2018.pdf
C13	Universidade Federal do Amazonas	Ciências Naturais (1967)	https://icbccn.ufam.edu.br/attachments/article/7/Ciencias%202010%20PPP%20FINAL.pdf

Fonte: Elaboração própria.

Os PPCs das licenciaturas em Ciências Naturais ou da Natureza analisados demonstraram que todas atendem à legislação, que determina 400 horas de estágio supervisionado e o concebem como um espaço no qual o futuro professor poderá conhecer e refletir sobre o seu ambiente de atuação profissional. Certamente essa característica se deve ao fato de que os cursos de Ciências Naturais/da Natureza listados foram criados após as diretrizes de formação (Brasil. CNE. CP, Resolução nº 1, 2002).

Para Assai, Broietti e Arruda (2018), o estágio supervisionado é um eixo disciplinar central e obrigatório dos cursos de licenciatura, proporcionando ainda durante a formação um espaço para o docente conhecer o ambiente em que irá atuar profissionalmente. Portanto, o estágio é percebido como uma oportunidade para a mobilização e desenvolvimento de saberes, além de possibilitar o conhecimento e a vivência do espaço escolar (Arrais; Silva, 2021).

Com a análise dos PPCs, pode-se identificar uma categoria referente a cursos que, além da percepção hegemônica sobre a importância das vivências do contexto escolar para a formação profissional do docente de Ciências Naturais, também acolhem a possibilidade de o estágio supervisionado considerar espaços não formais para a formação profissional do licenciando. Essa percepção está presente nas licenciaturas C4, C5, C6, C9, C11 e C13 e tal entendimento pode ser evidenciado com base nos excertos extraídos de seus respectivos PPCs (Quadro 2). Nesse sentido, Lima e Pimenta (2005/2006) consideram que o estágio proporciona o entendimento de contextos vivenciados e observados não apenas nas escolas, mas também nas demais situações de prática educativa.

Perante essa realidade, os PPCs desses cursos propiciam um conhecimento sobre outros ambientes nos quais o licenciando pode atuar como educador, o que favorece uma formação que possa contribuir para a construção dos saberes docentes e para a reflexão sobre a prática profissional em diferentes ambientes educacionais. No entanto, os estágios em diferentes cursos de licenciatura acabam focando a formação do futuro professor apenas na escola, desconsiderando que a educação básica pode ocorrer além dos ambientes institucionalizados, como os escolares (Silva; Soares, 2021).

Ao observarmos os PPCs das licenciaturas oferecidas por C4, C5, C6, C9, C11 e C13, podemos notar que elas ofertam atividades de estágio cuja realização pode acontecer em ambientes educacionais diferenciados (Quadro 2).

A sinalização de espaços complementares à escola para a formação dos docentes prevista no PPC permite que os professores orientadores de estágio dessas IES tenham maior liberdade para incrementar suas propostas formativas, permitindo que o licenciando vivencie atividades em outros espaços que também deveriam ser ocupados pelos professores (Quadro 2). Em outros países, como Canadá, por exemplo, as atividades fora do ambiente escolar são obrigatórias nos programas de formação de professores (OCT, 2017).

Acredita-se que as licenciaturas necessitam inserir, em suas matrizes curriculares, propostas que promovam a inclusão dos espaços não formais de educação, possibilitando uma visão mais ampla da formação docente e dos processos

educativos para além dos conteúdos curriculares escolares (Silva; Soares, 2021). De acordo com Pin e Rocha (2017), foi a partir dos anos de 1960 que ocorreu a maior confluência entre os espaços formais e não formais de educação. Apesar disso,

[...] cada uma das instituições, que constituem espaços não formais, possui uma lógica própria, com uma cultura própria e, neste sentido, espera-se que ela ofereça ao público uma forma de interação com o conhecimento de modo diferenciado da escola. (Pin; Rocha, 2017, p. 136).

Com base na análise dos PPCs das licenciaturas, também foi possível perceber uma segunda categoria, na qual os cursos C3, C6 e C7 preconizam que o perfil do licenciando formado nessa instituição possa se efetivar em espaços formais e não formais de ensino, conforme pode ser observado em trecho do PPC do curso C7. Entretanto, essas licenciaturas não explicitam em seu PPC como esse perfil docente poderá ser adquirido.

Há também uma crescente necessidade de educadores em uma diversidade grande de ambientes de trabalho, como órgãos gestores públicos, ONGs, empresas públicas e privadas de diversos segmentos econômicos, além de outros ambientes educativos não formais, sobretudo nas áreas da educação ambiental e da educação para saúde, onde esses profissionais podem contribuir sobremaneira em ações educativas. As políticas públicas recentes têm investido de forma crescente em abordagens educativas para o meio ambiente e para a saúde, sinalizando a necessidade de formação destes profissionais. Áreas interdisciplinares como jornalismo científico, meio ambiente e computação estão criando espaços para a atuação do profissional licenciado em Ciências Naturais. (UnB, 2019, p. 11).

36

Em contrapartida, há uma terceira categoria na qual estão duas licenciaturas que não salientam a formação em espaços formais e não formais, mas dispõem de uma disciplina que propõe essa vivência. Nesse caso, a licenciatura C1 faz menção a uma das disciplinas de “Prática Pedagógica”, na qual o estudante pode se envolver com atividades em ambientes formais e não formais. A graduação C2, na disciplina “Vivência docente em espaços não formais”, também ressalta essa percepção ao visar “elaborar, aplicar e avaliar uma situação didática em espaço de ensino não-formal refletindo sobre os limites e as potencialidades desses espaços para o Ensino de Ciências da Natureza” (IFRS, 2016, p. 97).

Implicitamente, todos os PPCs analisados sinalizam que o estágio supervisionado de ensino pode ser realizado em outros espaços que não o escolar. Dessa forma, o professor precisa conhecê-los não somente na perspectiva de um visitante, mas também na perspectiva de um docente que neles desenvolverá uma prática pedagógica com objetivos e estratégias planejadas para tal finalidade.

Quadro 2 – Excertos dos projetos pedagógicos de curso que mencionam estágio em espaços não formais

Identificação	Oferta de estágio supervisionado
C4	"[...] a organização das 400 horas de estágios da seguinte forma: 235 horas de estágio em uma mesma escola pública e 165 horas que podem ser direcionadas ao trabalho tanto nas escolas públicas quanto em outros locais responsáveis pela educação científica da população, como, por exemplo, museus de Ciências, parques, Organizações Não Governamentais (ONGs), escolas particulares etc.". (USP, 2022, p. 29).
C5	"[...] a formação do futuro docente no estágio deveria estar intimamente pautada pela vivência da realidade escolar de forma integral. [...] Também é previsto que o residente possa desenvolver atividades em outros ambientes não formais de ensino, além de monitorias na graduação". (Faculdade Sesi de Educação, [2021]).
C6	Oferece seis estágios e isto está previsto no estágio V: "Participação em projeto de educação, elaboração de minicursos, experiências didáticas em diferentes ambientes e situações de aprendizagem, educação não escolar etc.". (UFMT, 2019, p. 40).
C9	São ofertadas 420 horas de estágio supervisionado organizados em estágios I, II, III e IV. O estágio III pode ser realizado no ensino fundamental e em espaços não formais (120 horas). (Univasf, 2020).
C11	Estágio obrigatório com o total de 405 horas, que "Compreende vivências concretas no ambiente escolar, especialmente no âmbito dos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, e em outros espaços educativos não-formais, bem como a reflexão crítica sobre as práticas possíveis e efetivamente executadas nesses ambientes". (UFSE, 2016, p. 27).
C13	Estágio curricular supervisionado com 405 horas, no qual "poderá exercer a docência no Ensino Fundamental e no Ensino de Jovens e Adultos (EJA), nas modalidades presencial e Ensino a Distância (EaD), gerir cursos nas áreas das Ciências, ser pesquisador ou técnico de nível superior junto a entidades públicas e privadas de planejamento e desenvolvimento socioambiental. Seus locais de trabalho serão instituições de ensino, secretarias de planejamento e agências de desenvolvimento social e instituições privadas". (Ufam, 2012, p. 12).

Fonte: Elaboração própria.

Editais Pibid e PRP

Analizados os oito editais do Pibid, referentes aos anos de 2007, 2009 a 2013, 2018 e 2020, e os dois editais do PRP de 2018 e 2020, verificou-se que todos eles fazem referência à atuação dos estudantes na educação básica pública, como pode ser percebido nos excertos que seguem:

Os projetos institucionais devem contemplar a iniciação à docência e a formação prática *para o exercício do magistério no sistema de ensino da rede pública*, podendo estar voltados para a Educação Básica Regular, Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos, e a educação básica oferecida nas Comunidades Indígenas, nas Comunidades Quilombolas e no Campo. (Brasil. Capes, 2009 – grifo nosso).

O objeto deste edital é a seleção de projetos institucionais de iniciação à docência que visem ao aperfeiçoamento da formação inicial de professores *por meio da inserção de estudantes de licenciatura em escolas públicas de educação básica*. (Brasil. Capes, 2013 – grifo nosso).

Os editais do Pibid de 2007, 2009, 2010, 2018 e 2020 contemplam entre seus objetivos: “inserir os licenciandos no cotidiano de escolas, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação [...]; contribuir para a articulação entre teoria e prática [...], elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura” (Brasil. Capes, 2020b, p. 2). Esses objetivos se relacionam diretamente à melhoria na qualidade da educação básica reforçada nos editais de 2007, 2009 e 2010, com ênfase no ensino médio no edital de 2007, uma vez que, ao elevar a qualidade da formação inicial de professores, a qualidade da educação básica, na qual os professores irão atuar, tende a ser também melhorada.

Para o PRP, os dois editais, lançados em 2018 e 2020, fizeram referência à imersão do licenciando na escola de educação básica, apontando, portanto, a escola como o local de formação desse estudante. Em relação aos objetivos do programa, verificou-se semelhança com o Pibid: “incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica, conduzindo o licenciando a exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente” (Brasil. Capes, 2020a, p. 1). Esse exercício entre teoria e prática pode ocorrer de forma ampla no PRP durante os momentos de regência, que, no edital de 2020, abrangeu 120 horas.

Foi também verificado, nos objetivos dispostos nos editais do Pibid, o estímulo da parceria entre universidade e escola ao enfatizarem a participação dos preceptores, como professores coformadores (2009, 2010, 2018 e 2020), além de reforçarem a necessidade de auxílio do professor supervisor na formação do estudante de licenciatura. No caso do PRP, foi verificado nos dois editais, 2018 e 2020, o objetivo que visava fortalecer, ampliar e consolidar a relação entre escola e universidade, a fim de estimular o protagonismo das redes de ensino na formação de professores. Segundo Pimenta e Lima (2017), os professores contribuem para a formação dos estudantes com os saberes, os valores e as competências que possuem. As autoras afirmam, ainda, que a formação inicial não dá conta de sozinha trazer para o professor em formação as novas necessidades que são exigidas, visando à melhoria da qualidade social da educação. A escola tem papel fundamental nesse processo de formação. Ao transitar pela escola e pela universidade, o estudante em formação estabelece uma rede de relações, conhecimentos e aprendizagens que o auxilia na compreensão da realidade, possibilitando-lhe transpô-la (Pimenta; Lima, 2017).

Percebe-se que, no caso dos dois programas, Pibid e PRP, ocorre uma valorização da escola como espaço de formação e é reforçada a necessidade de articulação entre escola e instituição formadora. Esse é o cenário esperado para programas de formação docente, os quais devem ter a escola como *locus* principal. No entanto, em ambos os casos, a indicação de objetivos que incentivam a relação teoria-prática e o conhecimento da atividade docente abre possibilidades para que os licenciandos, juntamente com os professores supervisores ou preceptores, possam buscar espaços alternativos para complementar as vivências de seus estudantes da educação básica.

Considerações finais

Formar professores para nosso contexto atual requer um diálogo intenso entre saberes, espaços e atores. Sem dúvida, a escola e as instituições formadoras de professores reúnem grande parte dos atores, saberes e espaços de formação, mas esses não são os únicos. No caso específico de Ciências da Natureza, é necessário dialogar com espaços e divulgadores de ciência, como museus e zoológicos, e, também, com centros de pesquisa, feiras, além de espaços não formais.

Mesmo não estando explícito na legislação, no PPC ou em editais de programas de formação (Pibid e PRP), esses documentos não excluem outras possibilidades no que se refere aos espaços de formação. O professor formador pode explorar e incrementar sua proposta formativa dialogando com esses espaços, seus atores e seus saberes. Com isso, possibilitando ao licenciando uma formação mais ampla, com diferentes linguagens e abordagens, pois as comunicações e mediações que são feitas nesses espaços podem ser diferentes das realizadas em sala de aula.

No entanto, é importante que essas possibilidades estejam previstas nos documentos orientadores, pois asseguram o caráter institucional da proposta, sem parecer uma “invenção” do professor formador. Além disso, é necessário investirmos em relatos de experiências nesses espaços para construirmos uma discussão acadêmica sobre o papel deles na formação dos nossos futuros professores.

Referências bibliográficas

ARRAIS, A. A. M.; SILVA, D. M. S. O estágio supervisionado em ensino de Ciências como espaço para a mobilização dos saberes docentes. *Formação Docente: Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores*, Belo Horizonte, v. 13, n. 26, p. 79-92, jan./abr. 2021.

ASSAI, N. D. S.; BROIETTI, F. C. D.; ARRUDA, S. M. O estágio supervisionado na formação inicial de professores: estado da arte das pesquisas nacionais da área de ensino de ciências. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 34, e203517, 2018.

BRASIL. Decreto nº 6.755, de 29 de maio de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 30 jan. 2009.

BRASIL. Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 10 maio 2016. Seção 1, p. 5.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27833.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Conselho Pleno (CP). Parecer nº 9, de 8 de maio de 2001. *Diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena*. Brasília, DF, 2001a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>. Acesso em: 11 nov. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Conselho Pleno (CP). Parecer nº 28, de 2 de outubro de 2001. Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, DF, 2001b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/028.pdf>. Acesso em: 16 nov. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Conselho Pleno (CP). Parecer nº 10, de 10 de maio de 2017. Proposta de alteração do art. 22, da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, que trata das diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, DF, 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/maio-2017-pdf/65121-pcp010-17-pdf/file>. Acesso em: 9 nov. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Conselho Pleno (CP). Parecer nº 22, de 7 de novembro de 2019. Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial de professores para a educação básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília, DF, 2019. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/CNE_PAR_CNECPN222019.pdf. Acesso em: 9 nov. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Conselho Pleno (CP). Resolução nº 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 9 abr. 2002. Seção 1, p. 31. Republicada em 4 mar. 2002, por ter saído com incorreção do original.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Conselho Pleno (CP). Resolução nº 2, de 19 de fevereiro de 2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 4 mar. 2002. Seção 1, p. 9.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Conselho Pleno (CP). Resolução nº 2, de 1 de julho de 2015. Define as diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 2 jul. 2015. Seção 1, p. 8.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Conselho Pleno (CP). Resolução nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base

Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 15 abr. 2020. Seção 1, p. 46-49.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). *Seleção pública de propostas de projetos de iniciação à docência voltados ao Programa Institucional de Iniciação à Docência – Pibid*. Brasília, DF, 12 dez. 2007. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/edital-pibid-doc>. Acesso em: 8 nov. 2022.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). *Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência: Edital Capes/DEB nº 02/2009 – PIBID*. Brasília, DF, 25 set. 2009. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/edital02-pibid2009-pdf>. Acesso em: 8 nov. 2022.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). *Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência: Edital nº 018/2010/ Capes – Pibid Municipais e Comunitárias*. Brasília, DF, 2010. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/edital18-pibid2010-pdf>. Acesso em: 8 nov. 2022.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). *Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência: Edital nº 001/2011/ Capes*. Brasília, DF, 15 dez. [2011]. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/edital-001-pibid-2011-pdf>. Acesso em: 8 nov. 2022.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). *Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência: Edital Capes nº 011/2012*. Brasília, DF, 19 mar. 2012. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/edital-011-pibid-2012-pdf>. Acesso em: 8 nov. 2022.

BRASIL. Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). *Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência: Edital Capes nº 061/2013*. Brasília, DF, 2013. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/edital-061-2013-pibid-retificado-pdf>. Acesso em: 8 nov. 2022.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). *Edital Capes nº 06/2018: Programa de Residência Pedagógica: chamada pública para apresentação de propostas no âmbito do Programa de Residência Pedagógica*. Brasília, DF, 2018a. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/01032018-edital-6-2018-residencia-pedagogica-pdf>. Acesso em: 9 nov. 2022.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). *Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – Pibid: chamada pública para apresentação de propostas: Edital nº 7/2018*. Brasília, DF, 2018b. Disponível

em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/01032018-edital-7-2018-pibid-pdf>. Acesso em: 9 nov. 2022.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). *Programa de Residência Pedagógica: Edital nº 1/2020*. Brasília, DF, 2020a. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/06012020-edital-1-2020-resid-c3-aancia-pedag-c3-b3gica-pdf>. Acesso em: 9 nov. 2022.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). *Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – Pibid: Edital nº 2/2020*. Brasília, DF, 2020b. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/06012019-edital-2-2020-pibid-pdf>. Acesso em: 9 nov. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). *Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Educação Superior cadastro e-MEC*. Brasília, DF, [s.d.]. Disponível em: <https://emec.mec.gov.br/>. Acesso em: 11 nov. 2022.

COSTA, E. M.; MATTOS, C. C.; CAETANO, V. N. S. Implicações da BNC-Formação para a universidade pública e formação docente. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 16, n. esp. 1, p. 896-909, mar. 2021.

FACULDADE SESI DE EDUCAÇÃO. *Projeto pedagógico do curso de Licenciatura em Ciências da Natureza*. São Paulo: Sesi, [2021].

42

FICHTER FILHO, G. A.; OLIVEIRA, B. R.; COELHO, J. I. F. A trajetória das diretrizes curriculares nacionais para a formação docente no Brasil: uma análise dos textos oficiais. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 16, n. esp.1, p. 940-956, mar. 2021.

FLICK, U. *Introdução à pesquisa qualitativa*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOBATO, M. M. *Inovações em propostas de formação docente: um estudo sobre as licenciaturas em Ciências da Natureza de universidades públicas brasileiras*. 2018. 184 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) – Instituto de Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2018.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MATO GROSSO (IFMT). *Projeto pedagógico de curso de graduação em Ciências da Natureza com habilitação em Química*. Confresa, MT: IFMT, 2014. 272 p.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO SUL (IFRS). *Projeto pedagógico: licenciatura em Ciências da Natureza: Biologia e Química*. Porto Alegre: IFRS, 2016.

JACOBUCCI, D. F. C. Contribuições dos espaços não-formais de educação para a formação da cultura científica. *Em Extensão*, Uberlândia, v. 7, n. 1, p. 57-66, 2008.

LIMA, M. S. L.; PIMENTA, S. G. Estágio e docência: diferentes concepções. *Revista Poíesis Pedagógica*, Universidade Federal de Goiás, Catalão, GO, v. 3, n. 3/4, p. 5-24, 2005/2006. Disponível em: <https://periodicos.ufcat.edu.br/poiesis/article/view/10542/7012>. Acesso em: 6 dez. 2022.

LOPES A. A.; ROTTA, J. C. G. A formação inicial de professores de Ciências Naturais na perspectiva de seu projeto pedagógico de curso. *Revista Internacional de Pesquisa em Didática das Ciências e Matemática*, Itapetininga, v. 2, e021008, 2021.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. 2. ed. Rio de Janeiro: EPU, 2017.

LUZ, A. S. *As licenciaturas interdisciplinares: implantação e processo*. 2018. 402 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2018.

MATTAR, J.; RAMOS, D. K. *Metodologia da pesquisa em educação: abordagens qualitativas, quantitativas e mistas*. São Paulo: Edições 70, 2021.

ONTARIO COLLEGE OF TEACHERS (OCT). *Accreditation resource guide*. [Toronto, Canada], 2017. Available in: https://www.oct.ca/-/media/PDF/Accreditation%20Resource%20Guide/Accreditation_Resource_Guide_EN_WEB.pdf. Access in: 8 May 2022.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. *Estágio e docência*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

PIN, J. R. O.; ROCHA, M. B. Espaços educativos não formais na perspectiva da formação continuada de professores de ciências do município de Castelo (ES). *Experiências em Ensino de Ciências*, Cuiabá, v. 12, n. 1, p. 134-145, abr. 2017.

QUEIROZ, R. M. et al. A caracterização dos espaços não formais de educação científica para o ensino de Ciências. *Revista ARETÉ: Revista Amazônica de Ensino de Ciências*, Manaus, v. 4, n. 7, p. 12-23, ago./dez. 2011.

REALE, E. N. *Formação de professores em espaços diferenciados de formação e ensino: os clubes de Ciências no estado do Pará*. 2008. 87 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemáticas) – Núcleo de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação Matemática e Científica, Universidade Federal do Pará, Belém, 2008.

REIS, R. C.; MORTIMER, E. F. Um estudo sobre licenciaturas em Ciências da Natureza no Brasil. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 36, e205692, 2020.

ROTTA, J. C. G.; FRANÇA, R. S. A formação reflexiva do professor de Ciências Naturais e o estágio supervisionado. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, [S.l.], v. 17, n. 2, p. 509-521, 2018.

SANTOS, S. C. S.; TERÁN, A. F. O uso da expressão espaços não formais no ensino de Ciências. *Revista ARETÉ: Revista Amazônica de Ensino de Ciências*, Manaus, v. 6, n. 11, p. 1-15, jul./dez. 2013.

SILVA, C. R.; SOARES, A. C. A formação inicial do professor de Ciências, os espaços não formais e a constituição de saberes docentes. *Revista Prática Docente*, Confresa, MT, v. 6, n. 3, e081, set./dez. 2021.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA (UnB). Faculdade UnB Planaltina. *Atualização do projeto político pedagógico do curso de Ciências Naturais diurno*. Brasília, DF: UnB, 2019. 167 p.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO (USP). Escola de Artes, Ciências e Humanidades da Universidade de São Paulo (EACH). *Projeto político pedagógico 2022: curso de licenciatura em Ciências da Natureza*. São Paulo: USP, 2022. 41 p.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA INTEGRAÇÃO LATINO AMERICANA (Unila). Pró-Reitoria de Graduação (ProGrad). *Projeto pedagógico do curso de licenciatura em Ciências da Natureza: Biologia, Física e Química*. [Foz do Iguaçu]: Unila, 2014. 113 p.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS (UFAM). Instituto de Ciências Biológicas. Coordenação do Curso de Ciências Naturais. *Projeto pedagógico do curso de Ciências Naturais*. Manaus: Ufam, 2012. 109 p.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MATO GROSSO (UFMT). *Ciências Naturais e Matemática – Química licenciatura: projeto pedagógico de curso de graduação: 2020-2026*. Sinop: UFMT, 2019. 302 p.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA (Unipampa). Campus Uruguaiiana. *Projeto pedagógico do curso Ciências da Natureza licenciatura*. Uruguaiiana, RG: Unipampa, 2013. 210 p.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ (UFPA). Conselho Superior de Ensino Pesquisa e Extensão. *Projeto pedagógico do curso de licenciatura em Ciências Naturais de interesse do Campus Universitário de Breves*. 2018. 21 p. (Anexo da Resolução nº 5.078, de 23 de agosto de 2018). Disponível em: https://www.campusbreves.ufpa.br/images/documentos_institucionais/PPC_Ciencias_Naturais_2018.pdf. Acesso em: 6 dez. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ (UFPI). *Campus Ministro Petrônio Portella. Projeto pedagógico do curso de licenciatura em Ciências da Natureza*. Teresina, PI: UFPI, 2019. 159 p.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA (UFSB). Instituto de Humanidades, Artes e Ciências. *Projeto pedagógico de curso: Licenciatura Interdisciplinar em Ciências da Natureza e suas Tecnologias*. Itabuna: UFSB, 2016. 127 p.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO VALE DO SÃO FRANCISCO (Univasf). Colegiado de Ciências da Natureza. *Projeto pedagógico do curso de licenciatura em Ciências da Natureza: campus Serra da Capivara – colegiado de Ciências da Natureza*. São Raimundo Nonato: Univasf, 2020. 188 p.

Ana Júlia Pedreira, doutora em Educação pela Universidade de Brasília (UnB); docente do Núcleo de Educação Científica (NECBio) do Instituto de Biologia da UnB; membro do grupo de pesquisa: Estágio Supervisionado de Ensino e Formação de Professores de Ciências – UnB.

anajuliapedreira@unb.br

Jeane Cristina Gomes Rotta, doutora em Ciências, professora associada da Universidade de Brasília (UnB), atua com formação inicial e continuada na formação de professores de Ciências, coordena o projeto de extensão “O Ensino de Ciências e o Desafio da Aproximação Universidade-Escola” e o Lapec I, laboratório que desenvolve atividades de pesquisa em ensino de Ciências e extensão junto às escolas básicas de Planaltina e região e os licenciandos do curso de Ciências Naturais.

jeane@unb.br

Delano Moody Simões da Silva, doutor em Ecologia pela Universidade de Brasília (UnB), professor do curso de licenciatura em Ciências Naturais da Faculdade UnB de Planaltina (FUP), professor do Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências da UnB (PPGEduC-UnB) e líder do grupo de pesquisa Estágio Supervisionado de Ensino e Formação de Professores de Ciências.

delanomoody@gmail.com

Recebido em 15 de maio de 2022

Aprovado em 13 de outubro de 2022

O que pensam outros especialistas?

portos de vista

Estágio supervisionado do curso de Pedagogia: experiências de articulação com disciplinas de Metodologia no ensino de Ciências

Viviane Briccia

Joelson Alves Onofre

Maria Victoria Urrego Marmolejo

Rosenaide Pereira dos Reis Ramos

Resumo

O estágio supervisionado e seu lugar no currículo têm se mostrado fundamentais no processo de formação docente, articulando educação básica, universidade e seus sujeitos (professores e estudantes). Uma pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso foi realizada com o objetivo de discutir concepções, práticas, saberes e fazeres do estágio supervisionado como espaço de articulação curricular e da relação entre teoria e prática na formação inicial de professores. Das 16 entrevistas realizadas com professores em formação inicial e em serviço, foram selecionadas 4 de sujeitos em formação inicial, nas quais ficou evidenciado que o estágio é, simultaneamente, ponto de referência, de convergência e de articulação entre teoria e prática. Portanto, inseridos nos espaços da prática, os docentes em formação confrontam-se com questionamentos – *como fazer, o que fazer, como conduzir* – os quais devem ser debatidos no campo das mais diversas disciplinas nas licenciaturas, possibilitando que as metodologias sejam práticas reflexivas sobre o contexto de sala de aula e não dissociadas das discussões teóricas sobre o ensino.

Palavras-chave: estágio supervisionado; relação teoria-prática; formação inicial.

Abstract

The supervised internship in the Pedagogy course: articulation experiences with Science teaching methodology disciplines

The supervised internship and its place in the curriculum have been fundamental in the teacher training process, linking basic education, the university and their members (teachers and students). A qualitative research of the case study type was carried out with the objective of discussing conceptions, practices, knowledges and attributions of the supervised internship as a space for curricular articulation and the relationship between theory and practice in the initial training of teachers. Of the 16 interviews carried out with teachers in initial training and in service, 4 of subjects in initial training were selected, in which it was evident that the internship is, simultaneously, a point of reference, convergence and articulation between theory and practice. Therefore, inserted in the spaces of practice, teachers in training are confronted with questions – how to do it, what to do, how to conduct it – which must be debated in the field of the most diverse disciplines in the degrees, allowing the methodologies to be reflective practices on the classroom context and not dissociated from theoretical discussions about teaching.

Keywords: supervised internship; theory-practice relationship; initial formation.

Resumen

La práctica supervisada del curso de Pedagogía: experiencias de articulación con disciplinas metodológicas en la enseñanza de las Ciencias

La práctica supervisada y su lugar en el currículo han demostrado ser fundamentales en el proceso de formación docente, articulando la educación básica, la universidad y sus sujetos (profesores y alumnos). Se realizó una investigación cualitativa del tipo estudio de caso con el objetivo de discutir concepciones, prácticas, saberes y acciones de la pasantía supervisada como espacio de articulación curricular y la relación entre teoría y práctica en la formación inicial docente. De las 16 entrevistas realizadas con los profesores en formación inicial y en servicio, se seleccionaron 4 entrevistas de sujetos en formación inicial, en las que se evidenció que la práctica es simultáneamente un punto de referencia, convergencia y articulación entre la teoría y la práctica. Por lo tanto, inseridos en los espacios de práctica, los profesores en formación se confrontan con preguntas – cómo hacer, qué hacer, cómo conducir – que deben ser discutidas en el campo de las más diversas disciplinas en los cursos de graduación, posibilitando que las metodologías sean prácticas reflexivas sobre el contexto del aula y no dissociadas de las discusiones teóricas sobre la enseñanza.

Palabras clave: práctica supervisada; relación teoría-práctica; formación inicial.

Introdução

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica, têm sido alvo de críticas e discussões em diversas esferas da área de Educação e merecem um olhar cuidadoso, uma vez que trazem propostas que irão basear as organizações curriculares de todo o País (Brasil. CNE. CP, Resolução nº 2, 2019). Desde as diretrizes anteriores e, sobretudo as de 2015, temos observado a presença da articulação teoria-prática como indissociada do processo formativo e a composição dos estágios curriculares obrigatórios como uma continuidade do processo de aprendizagem nos diversos campos que constituem a formação docente (Brasil. CNE. CP, Resolução nº 2, 2015). Porém, o formato técnico e sucinto dessas resoluções traz uma necessidade latente de maiores debates sobre essas relações.

As tentativas de aproximação entre aspectos teóricos que tangem as relações teoria-prática, com a vivência de futuros docentes em situações no ambiente de prática, trazem questionamentos sobre a efetividade de ações para a formação inicial, estabelecendo-se a pergunta: que aspectos são essenciais nessa formação? Responder tal questão nos aproxima do objetivo deste artigo, que visa à análise da articulação entre aspectos teóricos concernentes à formação de professores e dos resultados de pesquisas realizadas por nosso grupo, que examinam dados relacionados a vivências e aprendizagens docentes na etapa da formação inicial, avaliando o papel da articulação entre estágios supervisionados, disciplinas de metodologia em cursos de licenciatura e ambiente de exercício da docência.

Neste artigo, examinamos dados da pesquisa realizada por Marmolejo (2019), integrante do Grupo de Pesquisa em Alfabetização Científica (Grupac),¹ e analisamos estudos sobre a formação de professores e a relação entre teoria e prática; trazemos autores que discutem, na literatura, aspectos sobre o papel do estágio na formação inicial; e apresentamos a análise de dados com base em tais teóricos.

A formação de professores e a relação teoria-prática: o que dizem os teóricos

Formar-se professor constitui-se mais do que um processo de aprendizagem ou de construção, mas também de mudanças, desconstruções e reconstruções que são realizadas a partir de imagens estabelecidas, iniciando um longo processo de observação como estudantes e, mais adiante, como docentes, em que se constroem ideias, atitudes e formas de trabalho no que diz respeito à docência e à prática relacionada a ela (Gil-Pérez; Carvalho, 2000).

Ao pensarmos na formação, é necessário refletirmos sobre as dificuldades que os professores têm para a implementação de avanços construídos nas pesquisas que envolvem a inovação em relação às diversas áreas de conhecimento. Sobre esse tema, Gil-Pérez e Carvalho (2000, p. 246) assinalam que:

¹ Grupo certificado no Diretório de Grupos de Pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

- a) os esforços de inovação perdem a sua capacidade transformadora quando se baseiam em contribuições pontuais e desconectas;
- b) é preciso transformar as concepções já arraigadas nos docentes nos processos de implementação curricular; e
- c) é “necessário que nós, professores, participemos da construção de novos conhecimentos didáticos, abordando os problemas que se apresentam no processo de ensino-aprendizagem”.

Os autores destacam a importância de os professores transformarem suas concepções sobre o ensino e refletirem sobre os processos de ensino-aprendizagem apoiados em suas realidades, avaliando questões reais relacionadas à prática, ou seja, uma formação que aproxime os professores dos ambientes de exercício profissional e de suas problemáticas, aproximação que ocorre durante as práticas de estágio supervisionado.

Uma formação inicial que não se baseie em práticas pode resultar no que Carvalho e Gil-Pérez (2006, p. 111) apontam ao explicitar que “os professores têm ideias, atitudes e comportamentos sobre o ensino, formados durante o período em que foram alunos, adquiridos de forma não reflexiva, como algo natural, óbvio, escapando, assim, à crítica e se transformando em um verdadeiro obstáculo natural para a mudança didática”. Loucks-Horsley *et al.* (2010, p. 611) ressaltam a necessidade de que, durante a formação, os discentes ajam “como aprendizes adultos nas abordagens de aprendizado que usarão com seus alunos”.

52

São, portanto, elementos que dizem respeito às experiências quando refletimos sobre o desenvolvimento profissional, considerando os aspectos do ensinar e aprender, visando proporcionar experiências mais sólidas de formação docente e condizentes com a proposta de um aprendizado baseado na investigação, na elaboração e solução de problemas e na construção de conteúdos, levando-se em conta as habilidades e competências pedagógicas.

Pensamos, ainda, a formação focada em características reflexivas, fazendo do estágio um espaço fundamental para a formação docente, no sentido de investigação e pesquisa de questões reais, objetivando a construção de “saberes da experiência” (Pimenta, 2002). Evidenciamos que, para tanto, não basta estar na escola, mas vivenciar a reflexão em um processo destacado por Nóvoa (2017) como de alternância, convergência e colaboração entre a teoria e o trabalho prático.

Ao refletirmos sobre o papel do estágio no Ensino de Ciências, vemos que esse pode estar atrelado a diversos espaços educativos, uma vez que a aprendizagem também ocorre em espaços não formais de ensino. Autores relacionados à área de Ensino de Ciências reconhecem o papel da vivência de docentes em formação em práticas inovadoras, seja como aprendizes, seja como docentes, a fim de construir significados e reflexões sobre suas experiências (Briccia; Carvalho, 2016); compreendem o estágio como um dos pilares da formação inicial e da construção da identidade docente (Assai; Broietti; Arruda, 2018); além de apontarem os desafios para a formação de professores, visando à inserção de processos investigativos, hoje tidos como uma tendência no Brasil e em todo o mundo (Campos; Scarpa, 2018).

No estudo de Assai, Broietti e Arruda (2018), uma ampla revisão dos trabalhos publicados sobre estágios no Ensino de Ciências demonstra a preocupação da área com discussões teóricas do citado campo, e também com a realização dos estágios; e, em menor parte, há trabalhos específicos sobre como os alunos estão se mobilizando em suas salas de estágio. Compreendemos, assim, que há ainda necessidade de investigações sobre como a relação entre teoria e prática pode ser realizada, algo que problematizamos neste artigo.

A formação de professores e o papel do estágio supervisionado

No contexto dos programas de formação docente, questionamo-nos acerca do papel do estágio supervisionado, que se constitui um importante momento na vida profissional do futuro professor. É no percurso do estágio que se materializam aprendizados, trocas de conhecimentos, partilhas, observação, planejamento, regência, enfim, são estabelecidas as relações entre teoria e prática, consolidando-se como uma das importantes etapas de desenvolvimento profissional docente. É justamente nessa fase de descobertas que o estágio se configura como fundamental na inserção dos sujeitos nos procedimentos e na cultura da profissão (D'Ávila, 2014). Corroboramos com a compreensão de D'Ávila (2014) sobre o estágio ser o *locus* privilegiado e de excelência que possibilita a mobilização de saberes e de conhecimentos pedagógicos que forjam a formação do futuro professor. Ademais, compreendemos que tal mobilização de saberes didático-pedagógicos torna-se imprescindível na construção das identidades profissionais.

Para Lucena Lima (2008), o estágio se constitui como um momento em que instituições distintas, que trazem consigo valores e práticas próprias, têm entre elas um objetivo em comum: a formação de professores. Para a autora, o estágio se torna “o *locus* da sistematização da pesquisa sobre a prática, no papel de realizar a síntese e a reflexão das vivências efetivadas” (Lima, 2008, p. 198).

Advogamos a importância da compreensão do estágio enquanto mobilizador de conhecimentos advindos da formação inicial e que fazem parte da essência da formação profissional, sobretudo quando ele se torna espaço profícuo de construção de saberes. Faz-se necessário romper com a dicotomia entre teoria e prática, defendendo a indissociabilidade desses dois processos, a fim de compreender o estágio sob outra ótica, na perspectiva da pesquisa. Como afirmamos anteriormente, ele exerce importante papel na relação entre disciplinas de metodologias de ensino, mais especificamente, no ensino de ciências.

O estágio com pesquisa e como pesquisa tem sido discutido por autores da área (Ghedin; Oliveira; Almeida, 2015; Pimenta; Lima, 2017). Defende-se a ideia de um estágio que proporcione ao futuro professor identidade profissional e autonomia intelectual e docente, tendo em vista a formação de um professor-pesquisador crítico-reflexivo. Lamentavelmente, as concepções ainda vigentes sobre o estágio vão na direção de pensá-lo apenas como parte prática em contraposição à teoria nos cursos de formação. Ao investigar os currículos desses cursos, concordamos com

Pimenta e Lima (2017, p. 26-27) ao pontuarem que os currículos têm se constituído em um aglomerado de disciplinas isoladas, sem articulação ou diálogo com a realidade na qual surgiram. As autoras ressaltam tratar apenas de saberes disciplinares, não sendo consideradas teorias, pois se distanciam completamente do campo de atuação profissional dos futuros formandos.

A formação de professores é complexa e demanda atenção especial no que concerne aos conteúdos e conhecimentos a serem trabalhados, principalmente no âmbito das licenciaturas. Alegamos que a dimensão da pesquisa no estágio deve prevalecer no sentido de entendê-la como uma proposta interdisciplinar, na perspectiva de problematizar a própria formação (Ghedin; Oliveira; Almeida, 2015). Inferimos que a pesquisa é fundamento da formação do professor. Nesse sentido, as experiências vivenciadas pelos estudantes do curso de Pedagogia de uma universidade estadual baiana, na disciplina Metodologias do Ensino de Ciências, no que tange ao estágio supervisionado, configuram-se como reveladoras das impressões e dos aprendizados adquiridos a partir dessa relação.

As últimas resoluções que tratam sobre o estágio supervisionado trazem a necessidade de serem trabalhadas 400 horas no estágio supervisionado obrigatório (Brasil. CNE. CP, Resolução nº 2 2015; Resolução nº 2, 2020); porém, notamos uma concepção demasiadamente simples no que se refere ao conceito de formação, não havendo explicitamente um detalhamento de como a articulação teoria-prática se efetivaria, sendo necessária uma discussão mais aprofundada a esse respeito.

Na perspectiva do estágio como momento imprescindível para a formação do futuro docente, ele não se constitui apenas sob o viés burocrático de cumprimento de carga horária e preenchimento de documentos institucionais, que são igualmente importantes, mas é um campo que tensiona as questões teóricas e práticas no intuito de pensar a educação e a escola com responsabilidade e com compromisso social, construindo um diálogo pautado teoricamente (Moraes; Borssoi, 2019).

Segundo Abreu (2014), o estágio é o campo que convoca ao diálogo as diversas áreas de conhecimento. Para a autora, a sala de aula constitui espaço de aprendizagem, onde diversas situações peculiares habitam, a exemplo da subjetividade, da complexidade e da intencionalidade. Moraes e Borssoi (2019, p. 75) afirmam que o estágio estabelece um momento interdisciplinar, pois favorece “planejamento, observação, análise, estudo, diálogo, interação, reflexão do agir/pensar/sentir”, numa perspectiva de pensar a prática educativa como propiciadora de um trabalho de qualidade a ser desenvolvido no contexto escolar.

Um olhar para a formação inicial: reflexões sobre a integração estágio-metodologias de ensino, percurso da pesquisa

Com o propósito de observar as reflexões de professores em formação inicial sobre as relações vivenciadas em cursos de Pedagogia, Marmolejo (2019) realizou uma pesquisa com alunos de 8º semestre, os quais haviam cursado disciplinas de Metodologia em Ciências, em concomitância com o estágio supervisionado, em uma universidade no Sul da Bahia e outra na Colômbia. Essa relação entre os países se

deu uma vez que o trabalho de pesquisa de Marmolejo (2019), fomentado pelo Programa de Alianças para a Educação e a Capacitação (Paec), da Organização dos Estados Americanos (OEA), realizou um estudo comparado, a fim de verificar aspectos em comum para a formação de professores nos dois contextos, sendo os locais de estudo: a universidade de origem – graduação – da pesquisadora na Colômbia, onde mantinha contato com grupos de pesquisa, e a universidade brasileira em que ela realizou sua pesquisa de mestrado.

A pesquisa (Marmolejo, 2019) focou a formação inicial e docentes que se encontravam em serviço na educação básica e analisou as relações entre teoria e prática na formação inicial e de professores em serviço. No caso da formação inicial, as entrevistas fundamentaram-se em relações entre as disciplinas de metodologia e os estágios supervisionados, em que os discentes de Pedagogia puderam experimentar essas conexões.

A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética da Universidade Estadual de Santa Cruz (Parecer nº 2.997.905) e foi autorizada pela universidade colombiana. Foram convidados para a entrevista cerca de 50 participantes; foram realizadas, no total, 16 entrevistas semiestruturadas, sendo nove com professores em formação inicial e sete com professores em serviço em ambas as instituições, no ano de 2017. Observamos que nove das 16 entrevistas trouxeram evidências sobre o papel do estágio e, portanto, algumas falas analisadas neste trabalho dizem respeito a esse contexto. As entrevistas foram gravadas e depois transcritas e analisadas, já que, para Carvalho (2011), a videogravação nos mostra o detalhamento do processo, além de ser importante para a fidedignidade dos dados. As informações – falas transcritas de docentes em formação inicial e em serviço – que trazemos para análise neste artigo foram coletadas e analisadas no trabalho de Marmolejo (2019); porém, para este artigo utilizamos os dados realizando novas análises e trazendo elementos destacados sobre a relação teoria-prática e o papel do estágio como movimento de sistematização da pesquisa sobre a prática, como já antes destacado por Lima (2008).

Para este artigo, selecionamos quatro trechos – ou episódios, segundo definição de Carvalho (2011) – das entrevistas, em que ficam evidentes as relações teoria-prática e que se aproximam das discussões teóricas aqui apresentadas, ou seja, o que buscamos analisar.

Quadro 1 – Reflexões de docentes em formação inicial – Brasil

[...] eu acredito que essa questão da contextualização do conteúdo foi o que fortaleceu. Porque durante o estágio foi colocado pra gente passar determinado conteúdo, só que, quando a gente viu como que seria trabalhado esse conteúdo na sala de aula, foi um desafio pra gente. E os estudos que foram realizados durante as disciplinas nos ajudou... – Participante 3.

Eu acredito que nas aulas de ciências a gente trabalhou muito com o ensino de ciências por investigação... Que foi uma das coisas que tanto eu quanto minha parceira de estágio, a gente percebeu bastante na sala de aula e até foi falado na apresentação, né? Então a gente... acabou... é... levando isso e... é algo que a gente vai levar pra vida toda, né? *Essa questão de trabalhar, a questão da investigação com os alunos, porque pode desenvolver uma série de coisas, e também é uma forma que eles constroem esse conhecimento, essa aprendizagem junto conosco, que somos docentes e estamos ali na sala. Então há essa troca, né? Não é só focar no professor, mas sim pensar no todo.* – Participante 2.

Fonte: Elaborado pelos autores com base em Marmolejo (2019 – grifo nosso).

A fim de comparar os dados, trazemos o Quadro 2, com reflexões de alunos da universidade colombiana.

Quadro 2 – Reflexões de docentes em formação inicial – Colômbia

[...] assim o fato da gente aprender aqui o conteúdo, o teórico, ele vai se materializando na prática a partir do momento que a gente vai realizando com os alunos. Claro que, às vezes, a gente vai com uma expectativa e lá acontece de outra forma, né? *Então, a relação que eu faço é, justamente isso, que é importante de se ter a teoria, mas que faça também na prática pra gente saber como é que isso se materializa.* Porque muitas vezes a gente chega e a gente tem muito conhecimento teórico de determinados conteúdos, de determinada forma de ensinar, mas na prática a gente não sabe como conduzir e é o que muita gente... é o que acaba acontecendo nos estágios, né? Por não [ter] a gente experiência [...] – Participante 5.

Então, aqui a gente vê muita teoria, né? Na formação inicial. É muita leitura e quando a gente está na escola a gente tem essa oportunidade de relacionar de fato a teoria com a prática, né? O que é que eu sei, o que é que eu aprendi lá na universidade nas minhas leituras e o que agora eu posso de fato estar colocando na prática. Então essa relação, quando a gente começa hoje estágios e quando a gente vai para a escola atuar, a gente pode de fato colocar em prática aquilo que a gente aprendeu aqui. – Participante 6.

Fonte: Elaborado pelos autores com base em Marmolejo (2019 – tradução nossa, grifo nosso).

Em primeiro lugar, vemos a relevância dada pelos licenciandos em relação à vivência e/ou materialização da teoria na prática como atividade essencial para sua formação. P3, ao explicitar “a gente viu que... como seria trabalhado este conteúdo na sala de aula”, traz a relação das metodologias, das vivências e das teorias estudadas na universidade com a prática em um papel de articulação.

O participante P2 aponta, no Quadro 1, que foi trabalhado o ensino por investigação e que tal aspecto foi de fundamental importância para o posterior trabalho em sala de aula. Destaca-se, ainda, a vivência dos professores em formação como adultos aprendizes em propostas didáticas que se orientavam em uma formação (Marmolejo, 2019) que tinha por objetivo favorecer a vivência de propostas inovadoras e de reflexão didática explícita, questionando o pensamento e o comportamento “espontâneo” dos professores (Gil-Pérez; Carvalho, 2000).

Ao articularmos a vivência dos aprendizes com o estágio em um movimento de convergência e articulação, cria-se um cenário de reflexão explícita nas abordagens vivenciadas pelos docentes em formação e de reflexão sobre a aplicação dessas práticas no contato com o ambiente de exercício profissional, gerando, assim, oportunidades para a construção de conhecimento a partir de uma postura crítico-investigativa ou, ainda, de uma pesquisa sobre a prática em suas aulas.

Na fala de P2 fica explícita a ideia de reflexão e de uma aproximação do estágio como pesquisa e com pesquisa (Ghedini; Oliveira; Almeida, 2015; Pimenta; Lima, 2017). Esse movimento de idas e vindas, de articulação e entrelaçamento, aproxima-se da ideia de um estágio por nós já defendida anteriormente, que proporcione ao futuro professor identidade profissional, autonomia intelectual e docente, tendo em vista a formação de um professor-pesquisador crítico-reflexivo.

A relação teoria-prática destacada nas falas de P5 e P6 evidencia que, ao aproximarmos os docentes em formação dos espaços de prática, eles são levados a estabelecer uma conexão com o exercício da docência, refletindo sobre “o tratamento

dos problemas de ensino/aprendizagem que esta prática suscita” (Gil-Pérez; Carvalho, 2000, p. 244-251).² Mais uma vez, ressaltamos que tal conexão não é realizada apenas pelo estágio, mas também pelas disciplinas de metodologia, as quais têm o papel de trabalhar, com os estudantes, propostas de ensino e de abordagens em sala de aula que possam responder às demandas e questões dos docentes em formação.

As perguntas trazidas pelos estudantes sobre *como fazer, o que fazer, como eu faço, como conduzir*, devem ser debatidas no campo das mais diversas disciplinas nas licenciaturas, dando espaço para que as metodologias sejam práticas reflexivas sobre o contexto de sala de aula e não dissociadas das discussões teóricas sobre o ensino.

Conclusões

Entendemos que a complexidade do trabalho docente não permite que as necessidades pulsantes na formação sejam tratadas apenas como questões pontuais e específicas, ou tópicos de discussão, dada a necessidade de entrelaçamento, debate, conceitualização e contextualização de conceitos.

Observamos que, a partir da construção do conhecimento e das concepções sobre o lugar do estágio supervisionado no currículo e o seu papel, de modo crescente, ele tem se mostrado fundamental no processo de formação docente, articulando a educação básica, a universidade e os seus sujeitos (professores e alunos) em todos os processos de ensino e de aprendizagem.

Entendemos que as falas trazidas nos mostram a necessidade de articulação entre componentes curriculares dos cursos de formação, práticas, pesquisas, saberes e fazeres, durante o estágio supervisionado, em um movimento de alternância entre as instituições que possuem um objetivo comum: a formação de professores. Notamos semelhanças entre os dados obtidos nos contextos analisados, ao evidenciarmos que a percepção sobre a relação teoria-prática aparece como importante para todos os estudantes entrevistados.

Ao trazermos dados de pesquisa e analisá-los a partir da perspectiva de diversos autores que apresentam como essencial o desenvolvimento do professor como investigador de sua prática e a necessidade de uma formação crítico-reflexiva desde a formação inicial, observamos a importância de uma formação que valorize vivências e reflexões sobre o pensamento espontâneo da docência e a intrínseca conexão e o estreitamento das relações teoria-prática.

Em tempos de proposição de novas resoluções, as quais estão sendo debatidas e contestadas por órgãos relacionados à educação, vemos que pesquisas, como a aqui apresentada, podem ser utilizadas como balizadoras, a fim de ressaltar as relações teoria-prática nos currículos para a formação de professores.

² “como tratamiento de los problemas de enseñanza/aprendizaje que dicha práctica plantea” (Gil-Pérez; Carvalho, 2000, p. 244-251).

Referências bibliográficas

ABREU, F. O estágio curricular supervisionado como possibilidade de pesquisa na formação de educadores. In: D'ÁVILA, C. M.; MELO, R. (Org.). *O estágio curricular supervisionado na formação de professores e pedagogos: entre a realidade e o devir*. Curitiba: CRV, 2014. p. 31-40.

ASSAI, N. D. S.; BROIETTI, F. C. D.; ARRUDA, S. M. O estágio supervisionado na formação inicial de professores: estado da arte das pesquisas nacionais na área de Ensino de Ciências. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 34, p. 1-44, e 203517, 2018.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Conselho Pleno (CP). Resolução nº 2, de 01 de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 02 jul. 2015. Seção 1, p. 8-12.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Conselho Pleno (CP). Resolução nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 15 abr. 2020. Seção 1, p. 46-49.

58

BRICCIA, V.; CARVALHO, A. M. P. Competências e formação de docentes dos anos iniciais para a educação científica. *Ensaio: Pesquisa em Educação em Ciências*, Belo Horizonte, v. 18, n. 1, p. 1-22, jan./abr. 2016.

CAMPOS, N. F.; SCARPA, D. L. Que desafios e possibilidades expressam os licenciandos que começam a aprender sobre ensino de ciências por investigação? Tensões entre visões de ensino centradas no professor e no estudante. *Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências*, Belo Horizonte, v. 18, n. 2, p. 727-759, ago. 2018.

CARVALHO, A. M. P. Uma metodologia de pesquisa para estudar os processos de ensino e aprendizagem em salas de aula. In: SANTOS, F. M. T.; GRECA, I. M. (Org.). *A pesquisa em ensino de ciências no Brasil e suas metodologias*. 2. ed. Ijuí: Unijuí, 2011. p. 13-47.

CARVALHO, A. M. P.; GIL-PÉREZ, D. *Formação de professores de ciências: tendências e inovações*. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

CARVALHO, A. M. P.; GIL-PÉREZ, D. O saber e o saber fazer do professor. In: CASTRO, A. D.; CARVALHO, A. M. P. (Org.). *Ensinar a ensinar: didática para a escola fundamental e média*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2006. p. 107-124.

D'ÁVILA, C. M. Implicações do estágio curricular supervisionado sobre a identidade profissional docente. In: D'ÁVILA, C. M.; MELO, R. (Org.). *O estágio curricular supervisionado na formação de professores e pedagogos: entre a realidade e o devir*. Curitiba: CRV, 2014. p. 17-29.

D'ÁVILA, C. M. A didática nas Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a formação de professores da Educação Básica: impasses, desafios e resistências. *Revista Cocar*, Belém, n. 8, p. 86-101, jan./abr. 2020. Edição Especial.

GHEDIN, E.; OLIVEIRA, E. S.; ALMEIDA, W. A. *Estágio com pesquisa*. São Paulo: Cortez, 2015.

GIL-PÉREZ, D.; CARVALHO, A. M. P. Dificultades para la incorporación a la enseñanza de los hallazgos de la investigación e innovación en didáctica de las ciencias. *Educación Química, Ciudad de Mexico*, v. 11, n. 2, p. 244-251, abr./jun. 2000.

LIMA, M. S. L. Reflexões sobre o estágio/prática de ensino na formação de professores. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 8, n. 23, p. 195-205, jan./abr. 2008.

LOUCKS-HORSLEY, S. et al. *Designing professional development for teachers of science and mathematics*. Thousand Oaks, CA: Corwin, 2010.

MARMOLEJO, M. V. U. *Teoría-práctica en la formación de profesores de Ciencias, una retroalimentación entre Brasil y Colombia*. 2019. 165 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências) – Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus, 2019.

MORAES, D. R. S.; BORSSOI, B. L. Estágio curricular como eixo articulador nos cursos de formação inicial e continuada de professores(as): docência como base. *Laplage em Revista*, Sorocaba, v. 5, n. 1, p.71-84, jan./abr. 2019.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, out./dez. 2017.

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 17-52.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. *Estágio e docência*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

Viviane Briccia, doutora em Educação, é professora titular do Departamento de Ciências de Educação (DCIE) da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), em Ilhéus, estado da Bahia, membro permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) dessa Universidade, e líder do Grupo de Pesquisa em Alfabetização Científica (Grupac).

viviane@uesc.br

Joelson Alves Onofre, mestre em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA) e doutorando em Educação na Universidade Federal de Ouro Preto (Ufop), é professor assistente do Departamento de Ciências da Educação (DCIE) da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), em Ilhéus, estado da Bahia.

jaonofre@uesc.br

Maria Victoria Urrego Marmolejo, mestre em Educação em Ciências pela Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), professora e chefe do departamento de Ciências Naturais do Colegio Hispanoamericano, em Cali, Valle del Cauca, Colombia.

vicky2190@hotmail.com

Rosenaide Pereira dos Reis Ramos, doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), é professora titular do Departamento de Ciências da Educação (DCIE) da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), em Ilhéus, estado da Bahia.

rosamos@uesc.br

Recebido em 26 de abril de 2022

Aprovado em 4 de novembro de 2022

Formação docente na Universidade Federal do Rio de Janeiro: experiências com o estágio supervisionado de prática de ensino

Maria Margarida Pereira de Lima Gomes

Ana Maria Ferreira da Costa Monteiro

Warley da Costa

Resumo

Com base em estudos sobre a formação docente, analisa-se o estágio supervisionado de prática de ensino das licenciaturas em Ciências Biológicas e em História, da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Na roda de conversa, as narrativas dos ex-licenciandos expressam, de variadas formas, o lugar estratégico do estágio em sua formação inicial, evidenciando três aspectos: a) o convívio com professoras/es propicia a inserção na profissão; b) atividades e materiais de ensino são produtores de processos formativos; c) a experiência de imersão na cultura escolar possibilita compreender a docência em perspectiva inclusiva e democrática. Conclui-se que o estágio, ao valorizar o “saber docente”, possibilita aos futuros professores assumirem com criatividade, criticidade e autonomia as decisões curriculares do cotidiano profissional.

Palavras-chave: estágio supervisionado; formação docente; licenciatura; prática de ensino.

Abstract

Teaching training at the Federal University of Rio de Janeiro: experiences with the supervised teaching practice internship

Based on teacher training studies, the supervised teaching practice internship required for undergraduate degrees in Biological Sciences and History at the Federal University of Rio de Janeiro (UFRJ) is analyzed. In the conversation circle, the narratives of the former graduates express, in various ways, the strategic place of the internship in their initial training, highlighting three aspects: a) the interaction with teachers promotes insertion in the profession; b) activities and teaching materials are producers of formative processes; c) the experience of immersion in school culture makes it possible to understand teaching from an inclusive and democratic perspective. It is concluded that the internship, by valuing "teaching knowledge", enables future teachers to assume with creativity, criticality and autonomy the curricular decisions of the professional routine.

Keywords: supervised internship; teacher training; graduation; teaching practice.

Resumen

Formación docente en la Universidad Federal de Rio de Janeiro: experiencias con la práctica docente supervisada

Con base en estudios sobre la formación de profesores, analizamos la práctica docente supervisada de los cursos de pregrado en Ciencias Biológicas e Historia, en la Universidad Federal de Rio de Janeiro (UFRJ). En la ronda de conversación, las narrativas de los ex-alumnos expresan, de diversas formas, el lugar estratégico de la práctica en su formación inicial, destacando tres aspectos: a) la convivencia con los profesores proporciona la inserción en la profesión; b) las actividades y materiales didácticos son productores de procesos formativos; c) la experiencia de inmersión en la cultura escolar posibilita la comprensión de la enseñanza en perspectiva inclusiva y democrática. Se concluye que las prácticas, al valorar el "saber docente", capacitan a los futuros profesores para asumir con creatividad, criticidad y autonomía las decisiones curriculares del día a día profesional.

Palabras clave: formación docente; graduación; práctica de la enseñanza; práctica supervisada.

Introdução

Neste texto, analisamos elementos teórico-práticos da formação docente relacionados ao estágio supervisionado de prática de ensino (Espe), componente curricular obrigatório dos cursos de licenciatura da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Focamos as licenciaturas em Ciências Biológicas e História que vêm participando dessa experiência por meio dos debates curriculares do Laboratório do Núcleo de Estudos de Currículo (NEC/UFRJ) para abordar: o Espe da UFRJ; os estágios nos espaços escolares; e as atividades e os materiais de ensino mobilizados.

A UFRJ vem consolidando o Complexo de Formação de Professores (CFP), uma instância universitária com uma cartografia de espaços e projetos de formação entre a universidade e as escolas do Rio de Janeiro. No CFP, a escola é um dos espaços privilegiados de formação dos professores mediante atividades de ensino, pesquisa e extensão desenvolvidas entre instituições escolares e universidades.

O CFP tem por base proposições, defendidas por autores como Nóvoa (2017), que destacam universidades e escolas como as instituições que devem se ocupar do posicionamento das(os) professoras(es) em formação na cultura profissional. Essas instituições são

[...] responsáveis pela inscrição desse sujeito na sua cultura profissional que precisam assumir radicalmente a sua responsabilidade nesse processo, apresentando outras possibilidades de habitar, vivenciar e experienciar os currículos de licenciatura, bem como de exercitar essa profissão no âmbito da cultura escolar. (Gabriel, 2019, p. 191).

Ao assumirem essa responsabilidade, escolas e universidades precisam ser compreendidas em meio a relações democraticamente construídas (Gabriel, 2019) para a produção de espaços de interação. Assim, o Espe vem se constituindo como um desses espaços entre universidade e escola, sendo, portanto, parte das ações do CFP/UFRJ.

Consideramos o Espe das licenciaturas da UFRJ um espaço de produção de conhecimentos da profissão docente. Argumentamos que é por meio dele que podem ser valorizados saberes teórico/práticos, os quais possibilitam o aprendizado da docência com autonomia (Ferreira; Gomes, 2021). O Espe pode representar uma oportunidade única de formação docente inicial e de constituição da profissionalidade (Monteiro, 2000). Nesse sentido, buscamos compreender experiências do Espe, situando-o em meio às políticas de formação de docentes da UFRJ e analisando narrativas de egressas(os) dos cursos de licenciatura em História e Ciências Biológicas.

Formação de docentes na UFRJ

No Brasil, desde o período da redemocratização, a área da formação docente tem se desenvolvido muito. Na segunda metade da década de 1980, durante a elaboração da nova Constituição, os debates sobre a Lei de Diretrizes e Bases da

Educação Nacional (LDB) foram ampliados e, entre eles, aqueles voltados para a docência. Quais seriam os sentidos de formação em uma sociedade que vivenciava um movimento pela redemocratização das instituições e das relações entre os cidadãos e de luta pela superação das desigualdades econômicas e sociais no País? Como formar docentes para atuar em uma escola que se constituísse democrática, e que se expandira, recebendo um número expressivo de crianças e jovens das camadas populares?

Nesse contexto, estudos sobre os currículos de formação e profissionalização docente fomentaram a crítica à “racionalidade técnica”, orientando discussões sobre novas possibilidades de formação voltadas para atuação crítica e autônoma. A categoria “saber docente” passou a ser mobilizada, tornando-se reconhecida como fundamental para a afirmação da docência como profissão.

Saber plural, saber formado de diversos saberes provenientes das instituições de formação, da formação profissional, dos currículos e da prática cotidiana, o saber docente é, portanto, essencialmente heterogêneo [...]. Em sua constituição, os saberes experienciais surgem como núcleo vital do saber docente, núcleo a partir do qual os professores tentam transformar suas relações de exterioridade com os saberes em relação de interioridade com sua própria prática. (Tardif, 2002, p. 54).

Esse conceito abriu novas perspectivas para refletir e pesquisar a docência, criando novos desafios: como realizar a formação, possibilitando o desenvolvimento de saberes docentes e considerando aspectos de ordem contingencial, da prática, da autonomia, da experiência docente? Estudos curriculares orientados por teorizações críticas e pós-críticas contribuíram para a reconceituação da formação ao focalizarem as questões políticas e culturais que configuram os currículos reconhecidos como construções sócio-históricas (Goodson, 1995). Nesse contexto, o conceito de “professor reflexivo” teve grande impacto no Brasil ao possibilitar reconhecer que, no cotidiano da profissão, professoras(es) pensam antes, durante e depois da ação, contribuindo para a constituição de uma “epistemologia da prática” (Pimenta, 2006).

Esses trabalhos levaram a revisões dos currículos de formação docente, em especial das licenciaturas plenas ainda organizadas tendo por base o modelo “3+1”. Nessa proposta, após três anos de estudos específicos em uma área disciplinar acadêmica, cursavam-se as disciplinas da formação pedagógica, além do Espe. Pautado pelo modelo da racionalidade técnica, esse período enfocava estudos e metodologias para o ensino dos conhecimentos específicos, considerados centrais em uma perspectiva reducionista e aplicacionista da formação de professores. No entanto, no bojo de um movimento internacional pela reconceituação da docência, dá-se o reconhecimento de que é preciso construir “uma nova articulação e um novo equilíbrio entre os conhecimentos produzidos pelas universidades a respeito do ensino e os saberes desenvolvidos pelos professores em suas práticas cotidianas” (Tardif, 2002, p. 23).

No limiar dos anos 2000, o Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovou duas resoluções, instituindo a reformulação dos currículos das licenciaturas (Brasil.

CNE. CP, Resolução nº 1, 2002; Resolução nº 2, 2002). Além de ampliarem a carga horária do Espe, essas proposições legais criaram a “Prática como Componente Curricular”, voltada para atividades de pesquisa sobre a prática docente, considerando as teorizações sobre saberes docentes e professor reflexivo. Essa legislação provocou grande impacto no Espe, o que implicou, na UFRJ, a construção de parcerias entre a Faculdade de Educação, o Colégio de Aplicação (CAp/UFRJ) e as unidades das áreas específicas, como Ciências Biológicas e História. Professoras(es) responsáveis pelo Espe dessas duas áreas, vinculadas(os) à Faculdade de Educação, participaram das discussões desenvolvidas, visando à implementação das mudanças, que deram origem a documentos para adequação à legislação de 2002, envolvendo a participação da Faculdade de Educação nos diferentes cursos de licenciatura da UFRJ.

A disponibilidade de um tempo maior para realização do Espe possibilitou a proposta de horários de orientação das(os) licenciandas(os) pelas(os) professoras(es) do CAp/UFRJ e das escolas públicas que foram incorporadas na chamada “rede de formação”, para reflexão sobre a prática, planejamento, “regência”¹ e avaliação. Essas atividades são acompanhadas pelo(a) professor(a) de Prática de Ensino, que dispõe de carga horária semanal durante a qual se reúne com as(os) licenciandas(os) para refletir sobre questões emergentes em diálogo com a formação pedagógica.² Realizada em situação de presença ativa na escola, buscando conhecer a sua cultura, e em diálogo com professoras(es) e estudantes da educação básica, essa experiência tem se mostrado muito potente para a formação.

Em 2015, uma nova legislação amplia a perspectiva democrática ao incluir as diferentes etapas e modalidades da educação básica como exigência da formação para o magistério, bem como os direitos de aprendizagem e a gestão (Brasil. Resolução CNE/CP nº 2, 2015). Desse modo, foi sendo implementado um espaço/tempo curricular caracterizado por uma articulação reflexiva entre os conhecimentos teóricos e a experiência docente nas escolas.

Nesse sentido, nos últimos anos,³ a formação docente em Ciências Biológicas e História na UFRJ tem se consolidado com experiências significativas para as(os) licenciandas(os). A seguir, tomamos como ponto de partida o Espe ministrado na Faculdade de Educação da UFRJ, considerando as áreas privilegiadas para a análise. Nesse caso, os cursos de licenciatura convivem com questões evidenciadas na Faculdade de Educação, no Instituto de Ciências Biológicas e no Instituto de História.

¹ Termo utilizado para se referir às atividades em que a(o) licencianda(o) elaborava um projeto que envolvia assumir e desenvolver aulas e atividades com as turmas.

² O projeto que reafirmava a prioridade da realização dos estágios em escolas da rede pública e a parceria com o Colégio de Aplicação foi aprovado na Terceira Sessão Ordinária da Congregação da Faculdade de Educação, realizada em 11 de abril de 2006 (UFRJ. FE, 2006).

³ Não é objetivo deste artigo a discussão e análise das questões emergentes durante o período da pandemia da Covid-19.

Experiências na/da formação

Analisamos aqui trechos extraídos de duas rodas de conversa (RC) com professoras(es), egressas(os) dos cursos de licenciatura que participaram do Espe entre 2014 e 2019. Foram enviados questionários, via Formulários Google, para 95 professoras(es) de História e 85 de Ciências Biológicas, tendo havido o retorno de 17 do primeiro curso e 12 do segundo. Desses 29, 12 foram convidados para duas RC.⁴

Privilegiamos a RC como metodologia, buscando compreender sentidos sobre a formação inicial docente a partir de narrativas do grupo. As problemáticas, os argumentos, as angústias e as expectativas compartilhadas nas RC evidenciam questões comuns de enfrentamento e possibilidades na formação docente. Ao mesmo tempo, permitem perceber questões específicas dos cursos de licenciatura em Ciências Biológicas e História da UFRJ.

A conversa é um espaço de formação, de troca de experiências, de confraternização, de desabafo, muda caminhos, forja opiniões, razão por que a roda de conversa surge como uma forma de reviver o prazer da troca e de produzir dados ricos em conteúdo e significado para a pesquisa na área de educação. (Moura; Lima, 2014, p. 98).

Dessa forma, o diálogo é um princípio norteador no qual a intervenção de um vai mobilizar as lembranças do outro, complementando, concordando ou discordando.

As RC foram realizadas com adaptações para uma sala *on-line*, com critérios de convivência, na Plataforma Google Meet, nos dias 18 e 20 de setembro de 2021. A participação das(os) professoras(es) ficou condicionada ao levantamento de mãos, e as intervenções, quando concomitantes às falas, eram realizadas por mensagens registradas no *chat*. Pudemos perceber que

[...] o momento da roda se evidencia como um espaço inoportuno à segregação ou assimetrias entre os participantes, especialmente porque esse caráter de funcionamento é explicitado aos envolvidos, tentando garantir igualdade na oportunidade de fala, na compreensão de que nesse percurso da escuta do outro possibilita-se a aprendizagem mútua. (Lisbôa, 2020, p. 169).

Outro aspecto que vale destacar, além da possibilidade de acesso aos enunciados da pesquisa, é como as RC proporcionaram momentos de reflexão e trocas sobre experiências do passado e do presente. Assim, procuramos fazer emergir os relatos advindos da memória coletiva em diálogo com os individuais e, embora pertencentes a áreas distintas do conhecimento, havia algo que unia as(os) participantes – a docência na educação básica. Nas vivências partilhadas, foi possível perceber narrativas comuns sobre o Espe e desafios enfrentados como estagiárias(os) nos espaços escolares.

Participaram das RC 11 professoras(es), egressas(os) dos cursos de licenciatura em História (6) e Ciências Biológicas (5), com atuação profissional variando entre

⁴ O trabalho é resultado de projetos de pesquisa desenvolvidos no NEC/UFRJ. Não identificamos as(os) participantes das RC a fim de manter o anonimato de acordo com o comitê de ética.

um e cinco anos, e que frequentaram o Espe atuando em escolas da rede pública (oito federais, uma estadual e duas municipais). Entre as(os)11 docentes, 3 trabalham na rede pública, 6 na rede privada, 1 em pré-vestibular comunitário e apenas 1 não atua. A dinâmica da RC foi orientada pela apresentação breve de cada participante; pela contribuição do Espe para a formação docente; e pela participação em atividades com elaboração de materiais didáticos durante o Espe, considerados originais, criativos e eficientes.

As rodas de conversa foram gravadas e transcritas. Os textos foram lidos buscando-se selecionar recortes de trechos com narrativas, explicações e argumentos acerca das experiências vividas em percursos formativos. Isso possibilitou compreender os elementos formadores do Espe valorizados pelas(os) participantes.

Visamos evidenciar como as conversas trazem elementos que podem ser compreendidos em meio aos movimentos históricos que vêm produzindo um ideário para a formação docente na UFRJ. Destacamos, assim, a importância do Espe com base em três eixos: *i)* a maneira como o convívio com professoras(es) em atuação docente propicia a inserção de estudantes de licenciatura na profissão; *ii)* os modos como atividades e materiais de ensino elaborados e utilizados no Espe são produtores de processos formativos para o exercício da docência; e *iii)* a forma como a experiência de imersão na cultura escolar possibilita compreender a docência em perspectiva inclusiva e democrática.

A respeito do convívio das(os) licenciandas(os) com professoras(es) em atuação no cotidiano da docência, consideramos o Espe um espaço de construção da identidade profissional, pois, segundo Pimenta e Lima (2008, p. 54),

é nesse contexto complexo que se faz necessário ressignificar a identidade do professor. O ensino, característica dele, é uma prática social complexa, carregada de conflitos de valor e que exige posturas éticas e políticas. Ser professor requer saberes e conhecimentos científicos, pedagógicos, educacionais, sensibilidade, indagação teórica e criatividade para encarar as situações ambíguas, incertas, conflituosas e, por vezes violentas, presentes nos contextos escolares e não escolares.

Podemos evidenciar, pelas narrativas nas RC, que esse convívio propiciou, a essas(es) estudantes de licenciatura, sua inserção na profissão. A esse respeito, esclarecem a importância dessa experiência para a sua iniciação à docência:

Então, as minhas primeiras aulas [...] eu pegava muito do que eu via no professor [...] que eu acompanhava no estágio, muito do que eu vi ele fazer e levava para minhas aulas, porque eu tinha certeza de que aquilo estava dando certo, eu via aquilo dar certo, eu via ele fazer bem e ele levava bem a turma e conseguia fazer um trabalho que eu considere legal. (RC 20/09/2021).

Então eu uso algumas coisas dessas atividades na minha prática atual, seleciono algumas coisas que são parecidas com o que eu quero falar, sigo um roteiro que pode me ajudar, pego uma base aí da estrutura de uma atividade para eu poder realizar ali com os meus alunos e aplicar ali para a realidade que eu trabalho. Então, assim, ter contato com esses materiais, com essas experiências e com aqueles professores ali para mim foi muito positivo nesse sentido. (RC 20/09/2021).

Percebemos, por essas avaliações, o impacto das experiências das(os) participantes ao adentrarem na escola e como ocorreu a ressignificação das estratégias observadas no estágio nas práticas docentes. Também é possível notar a multiplicidade de possibilidades para os fazeres das(os) docentes em exercício nas escolas parceiras:

Eu pude acompanhar também as metodologias de diferentes professores, [...], ver como cada turma é diferente, mesmo que seja do mesmo ano, mas cada turma tem um perfil diferente, cada turma é de um jeito. E os professores são diferentes em cada turma, [...] e perceber isso também foi muito legal. E as metodologias que os professores usam também, cada um lida de um jeito, tem sua própria estratégia, sua abordagem. (RC 20/09/2021).

Outro aspecto, que vale destacar como resultante do convívio com docentes em atuação nas escolas ao longo do Espe, diz respeito às formas de mobilização dos saberes articulados entre a teoria e a prática:

[...] as aulas teóricas também foram muito importantes para minha prática, que foi muito marcante para mim, mas as aulas teóricas forneceram uma bagagem, assim, muito boa, muito importante, muito sólida, para eu poder refletir em cima do que eu precisava para poder de certa forma transpor isso para minha prática. (RC 20/09/2021).

O estágio supervisionado constitui também o espaço de formação em que a relação entre teoria e prática pode ser fortalecida para uma “formulação de práticas pedagógicas na educação básica” (Carvalho; Costa, 2021, p. 204). E, mais ainda, a fim de reafirmar que a experiência na escola de estágio se configurou para as(os) participantes das RC como um momento crucial da formação docente, “[...] vivenciando um verdadeiro ‘ritual de passagem’” (Monteiro, 2000, p. 141), destacamos o depoimento a seguir:

Então, nada se compara a você estar de fato inserido na escola. A prática de ensino me preparou muito em relação a ter acesso à teoria que fosse me embasar, para eu poder refletir em cima de determinadas coisas que pesquisadores, outras pessoas experienciaram e trouxeram como resultados para eu poder observar, analisar aquilo, saber se eu concordava ou não, como é que eu poderia aplicar aquilo ou não, experiências de sucesso, coisas muito interessantes que, enfim, toda vivência na escola para mim também foi extremamente frutífera. (RC 20/09/2021).

A relevância do Espe, como espaço de construção dos saberes docentes, também pode ser relacionada aos modos como atividades e materiais de ensino produzidos e utilizados nele se constituem em processos formativos para o exercício da docência.

Mas eu lembro muito assim, na hora principalmente de produzir meu material, o que que eu vou fazer? O que que eu vou falar? Qual é o fio condutor? O que que eu pretendo? Como é que eu vou avaliar o conhecimento dos alunos nessa aula e é uma preocupação diária. E eu acredito, realmente, que ter feito a prática de ensino, e principalmente ter feito isso num colégio público, fez muita diferença. (RC 18/09/2021).

É nas memórias das experiências e dos dilemas vivenciados nas tomadas de decisões referentes à seleção de conhecimentos, atividades e materiais para o ensino que se percebe como o exercício da docência vai sendo aprendido, durante o Espe, em suas especificidades pedagógicas que envolvem compreender os processos de produção dos conhecimentos escolares.

[...] a gente levou para o laboratório da escola um pulmão e um coração de boi para apresentar o sistema respiratório. No pulmão, se eu colocasse uma pipeta assim nos brônquios e assoprasse, você conseguia ver os alvéolos, inchando e aumentando de tamanho, você conseguia ver exatamente como funcionava, e isso me marcou muito porque foi uma aula prática que eu achei genial, [...], foi um preparo de aula que foi custoso, demorou muitas semanas para preparar, para conseguir pegar tudo que precisava, para conseguir ver exatamente, porque era um coração de boi, não era humano e tem suas diferenças. E aí, [...], não podia deixar as crianças pensarem que o nosso coração era exatamente aquilo, então foi uma aula que levou muito tempo para ser preparada, mas foi muito gratificante, assim, ver como foi, o aproveitamento das crianças. (RC 18/09/2021).

[...] eu peguei um pouquinho a ideia lá da escola, do professor, e eu até uso com os meus alunos, adaptado, porque eu trabalhava com ensino médio, no estágio supervisionado e hoje eu trabalho com fundamental II. Então, eu utilizei um adaptado para o 6º ano, que é sobre os povos pré-colombianos. Eu lembro que no estágio nós fizemos uma oficina de história em quadrinhos, pegando os temas antes já trabalhados e os alunos transformaram [...] em histórias em quadrinhos criando os personagens, mas utilizando o contexto histórico [...]. (RC 18/09/2021).

Nesses trechos das RC, chamamos atenção para a complexidade das decisões curriculares, tanto na área disciplinar de Ciências Biológicas como na de História, a respeito do coração de boi em comparação com o humano, dos povos pré-colombianos e de histórias em quadrinhos em perspectiva histórica. Tais decisões envolvem o planejamento das atividades, mas também os diversos elementos teóricos e práticos que compõem essas atividades e materiais didáticos. E isso se relaciona tanto a conhecimentos referenciados nos campos acadêmicos de História e Ciências Biológicas como àqueles que fazem parte do repertório pedagógico das(os) professoras(es) e que têm sua ancoragem em produções do campo educacional, mas também nas experiências docentes com as quais as(os) licenciandas(os) convivem durante o Espe.

Por outro lado, os planejamentos de aulas no período do Espe se dão em meio a diálogos com professoras(es) nas escolas, com orientadoras(es) do estágio na universidade e com as(os) colegas que frequentam a mesma escola de estágio. A organização das atividades escolares ocorre de forma coletiva e isso possibilita às(aos) futuras(os) professoras(es) se formarem propondo e experimentando processos de ensinar com autonomia, criticidade e segurança.

Nesse sentido, os diálogos das RC mostram elementos da formação no Espe que se aproximam dos discutidos por Vilela e Gomes (2010). Essas autoras destacam que elementos como a sala de aula, o trabalho coletivo e os conhecimentos são fontes de reflexões para licenciandas(os) de Ciências Biológicas em seus relatórios de estágio, evidenciando que diferentes visões, de licenciandas(os), professoras(es) e

orientadoras(es) de estágio, sobre os conhecimentos escolares, são parte de debates que “possibilitam vivências que envolvem as decisões curriculares docentes, desnaturalizando os mecanismos de seleção e organização dos conhecimentos escolares” (Vilela; Gomes, 2010, p. 10).

Em outras palavras, o Espe na UFRJ, conforme discutido nas RC, pode ser compreendido como um espaço formativo que propicia às(aos) futuras(os) professoras(es) o exercício da docência de forma ativa em meio a processos de produção dos currículos escolares. Nesse sentido, também é possível perceber que a docência não é aprendida somente em atividades de aulas, mas também na convivência com as(os) professoras(es) para a produção de eventos escolares:

[...] ficou muito marcado na minha memória, foi ter ajudado a construir esse evento no colégio, porque eu ajudei a pensar nas coisas junto com os professores [...]. O nome do evento era “Jornada da Diversidade”, então a escola estava com essas ideias, e os alunos estavam efervescentes com essas ideias, com essas questões de gênero, sexualidade, racismo. [...] ter ajudado a pensar nessas ideias [...] para construir a programação do evento, os contatos das pessoas, a estrutura do evento como um todo, ter ajudado e ter participado junto com os alunos para mim foi uma experiência assim, muito marcante e eu me senti ali naquele momento atuando lado a lado com os professores e ajudando a construir [...]. (RC 20/09/2021).

Assim, a experiência de planejamento e organização de um evento, que agregou a comunidade escolar, também constitui um dos elementos da formação docente. Eventos como esse requerem, em geral, que as(os) participantes se envolvam em processos de organização de atividades, mobilizando saberes próprios do repertório da docência. A esse respeito, temos o relato sobre a participação numa feira de Ciências:

[...] teve a questão da feira de Ciências, a gente desenvolveu uma coleção de materiais com os alunos, eles pegaram plantas do jardim dos locais que eles moram e montaram uma coleçãozinha. E eu ajudei eles a montar, fixar as plantas lá na folhinha e aquelas plantas acabam ficando eternizadas ali [...]. (RC 20/09/2021).

Um outro elemento que se destacou nas RC se refere à forma como a experiência de imersão na cultura escolar propicia compreender a docência em uma perspectiva inclusiva e democrática. É possível perceber como determinadas vivências das(os) licenciandas(os) durante o Espe oportunizam a construção de processos coletivos que lhes permitem tornar-se parte dos contextos escolares a partir da compreensão de seus processos curriculares, o que inclui o entendimento das dinâmicas de trocas dentro das instâncias sociais da escola.

E vivenciar o espaço da sala dos professores para mim foi muito legal, porque eu percebia como os professores se comportavam, como é que eles lidavam com as questões dos alunos, as posturas deles relacionadas a determinados comportamentos dos alunos e como eles lidavam com as situações específicas de alunos que estavam tendo mais problemas. E como a escola é muito diversa, então vários alunos apresentavam diferentes realidades e questões. Então, vivenciei muito isso, de poder entrar em contato com uma diversidade muito grande de histórias e de realidades. (RC 20/09/2021).

Considerações finais

Então, para mim foi a maior experiência até o momento! [...] Então, é uma época que eu vejo como um grande avanço profissional, no geral. E se hoje eu me sinto preparado para atuar na sala de aula, de ensino fundamental principalmente, com certeza é por causa da experiência de estágio. (RC 20/09/2021).

Tecemos nossas palavras finais em torno do “avanço profissional” e do sentimento de “preparo para atuar na sala de aula” indicados na RC, relacionando-os aos esforços empreendidos na UFRJ para a organização do Espe de História e Ciências Biológicas com as escolas públicas do Rio de Janeiro. Tais esforços têm como foco a valorização do “saber docente”, em sua potência para formar professores(as) capazes de assumir com criatividade, criticidade e autonomia as decisões curriculares do cotidiano do exercício profissional. Conforme já explicitado, essa categoria teórica tem sido fundamental para que os debates sobre o Espe, como um espaço curricular de formação e profissionalização docente, tenham possibilitado a dinamização das relações entre a universidade e as escolas.

Cabe ainda destacar que o debate sobre o papel dos cursos de licenciatura e o perfil do professor que desejamos formar na UFRJ nas últimas décadas se avolumou em meio às reformas curriculares referentes à formação inicial de professores. No cerne desse embate, observamos que a dimensão da prática profissional ocupou um espaço significativo e, por tabela, o Espe, como um ambiente privilegiado para a formação da identidade de futuras(os) professoras(es), emerge como elemento central, o que pode ser verificado nos trechos das RC analisados. Portanto, as narrativas das(os) ex-licenciandas(os) expressam, de variadas formas, o lugar estratégico do Espe em sua formação inicial. A prática docente nas escolas pode ser objeto de atenção, reflexão e diálogo construtivo para a constituição dos saberes docentes.

Referências bibliográficas

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27833.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Conselho Pleno (CP). Resolução nº 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 9 abr. 2002a. Seção 1, p. 31.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Conselho Pleno (CP). Resolução nº 2, de 19 de fevereiro de 2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 4 de mar. de 2002b. Seção 1, p. 9.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Conselho Pleno (CP). Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 2 de jul. de 2015. Seção 1, p. 8-12.

CARVALHO, A.; COSTA, W. O estágio supervisionado como espaço de formação docente: escola e universidade em diálogo. In: GABRIEL, C.T.; MARTINS, M.L.B. (Org.). *Formação docente e currículo: conhecimentos, sujeitos e territórios*. Rio de Janeiro: Mauad X, 2021. p. 197-210.

FERREIRA, M. S.; GOMES, M. M. Currículo de Ciências: a alquimia das disciplinas escolares e a produção da autonomia docente. *Roteiro*, Joaçaba, v. 46, e23827, jan./dez. 2021.

GABRIEL, C. T. Complexo de Formação de Professores: uma experiência (inter) intitucional em curso. *Profesorado: Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, Granada, Espanha, v. 23, n. 3, p. 191-209, jul./sept. 2019.

GOODSON, I. *Currículo: teoria e história*. Petrópolis: Vozes, 1995.

LISBÔA, F. M. Roda de conversa: metodologia na produção de narrativas sobre permanência na universidade. *História Oral*, [S.l.], v. 23, n. 1, p. 161-182, jan./jun., 2020.

MONTEIRO, A. M. A Prática de Ensino e a produção de saberes na escola. In: CANDAU, V. M. (Org). *Didática, currículo e saberes escolares*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 129-147.

MONTEIRO, A. M. F. C. Professores: entre saberes e práticas. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 22, n. 74, p.121-142, abr. 2001.

MOURA, A. F.; LIMA, M. G. A reinvenção da roda: roda de conversa, um instrumento metodológico possível. *Revista Temas em Educação*, João Pessoa, v. 23, n. 1, p. 98-106, jan./jun. 2014.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. *Cadernos de Pesquisa Fundação Carlos Chagas*, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, out./dez. 2017.

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org.) *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 4. ed. São Paulo, Cortez, 2006.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. *Estágio e docência*. São Paulo: Cortez, 2008.

TARDIF, M. *Saberes docentes & formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO (UFRJ). Faculdade de Educação (FE). *Ata da terceira sessão ordinária da colenda Congregação da Faculdade de Educação... 11/04/2006*. [Rio de Janeiro], 2006. Disponível em: <http://www.educacao.ufrj.br/wp-content/uploads/2018/10/Ata-3-Ordinaria-6.pdf> . Acesso em: 26 dez. 2022.

VILELA, M. L.; GOMES, M. M. Planejamentos de ensino nos relatos de professores de Ciências e Biologia em formação. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 15., 2010, Belo Horizonte. *Anais...* Belo Horizonte, 2010.

Maria Margarida Pereira de Lima Gomes, doutora em Educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF), com pós-doutorado na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), é professora associada da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (FE/UFRJ), onde também atua no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), no Mestrado Profissional em Ensino de Biologia (ProfBio), no Projeto Fundação Biologia e no Laboratório do Núcleo de Estudos de Currículo (NEC), no qual coordena o Grupo de Estudos Currículos Escolares, Ensino de Ciências e Materiais Didáticos (GECEEC/UFRJ).

margaridaplgoes@gmail.com

Ana Maria Ferreira da Costa Monteiro, doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), com pós-doutorado na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), é professora aposentada da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (FE/UFRJ). Atua no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) e no Programa de Pós-Graduação em Ensino de História (ProfHistória) dessa instituição. Coordena o Grupo de Estudos e Pesquisas em Ensino de História e Formação de professores (GEHPROF/UFRJ/ Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq). É pesquisadora do Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino de História (Lepeh/UFRJ), do Laboratório do Núcleo de Estudos de Currículo (NEC/UFRJ) e do Grupo de Pesquisa Interinstitucional Oficinas de Histórias.

anamonteiro22@gmail.com

Warley da Costa, doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), é professora aposentada da Faculdade de Educação dessa instituição e professora colaboradora do Programa de Pós-Graduação em Ensino de História (ProfHistória). Participa do Grupo de Pesquisa Interinstitucional Oficinas de Histórias, do Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino de História (Lepeh) e do Núcleo de Estudos de Currículo (NEC), e também coordena o Grupo de Estudos Currículo, Cultura: Identidade/Diferença (GECCID) nessa universidade.

warleydacosta30@gmail.com

Recebido em 21 de abril de 2022

Aprovado em 18 de novembro de 2022

Potencialidades do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência e seu impacto na formação docente

Mariana dos Santos

Denise de Freitas

Resumo

Este estudo tem como fonte de informações os editais do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), desde a sua criação, e documentos relativos a outros programas, políticas e diretrizes relacionados com a formação de professores ao longo dos últimos anos, analisados sob pressupostos teóricos advindos de referenciais do campo da educação. O objetivo foi analisar as orientações que deram origem ao Pibid e seus avanços e/ou retrocessos, buscando referências analíticas nos contextos das políticas e dos conhecimentos acadêmicos sobre formação de professores. A análise trouxe à tona as dimensões do impacto do Pibid na formação docente e nos conhecimentos sobre a docência e aponta para as tensões, os avanços, os recuos e as potencialidades do Programa nesse período de sua implantação, em que se observam as marcas políticas e ideológicas que ele incorpora e que majoritariamente configuram retrocessos que ameaçam sua permanência. Por isso, defende-se a ideia de que o Pibid seja consolidado como política de Estado.

Palavras-chave: formação docente; Pibid; políticas educacionais.

Abstract

Potentialities of the Institutional Scholarship Program for Teaching Initiation and its impact on teacher training

This study has as a source of information the public notices of the Institutional Scholarship Program for Teaching Initiation (Pibid) since its creation, and documents related to other programs, policies and guidelines related to teacher training over the last few years, analyzed under theoretical assumptions derived from references in the education field. The objective of this essay was to analyze the guidelines that gave rise to Pibid and its advances and/or setbacks, throughout these years of its implementation, seeking analytical references in the contexts of policies and academic knowledge on teacher education. The analysis brought to light the dimensions of Pibid's impact on teacher training and knowledge about teaching and points to the tensions, advances, setbacks and potentialities of the Program in this period of its implementation, in which the political and ideological marks that it incorporates and that mostly configure setbacks that threaten its permanence. Therefore, the idea that the Pibid should be consolidated as a State policy is defended.

Keywords: teacher training; Pibid; educational policies.

76

Resumen

Potencialidades del Programa Institucional de Becas de Iniciación a la Docencia y su impacto en la formación docente

Este estudio tiene como fuente de información las convocatorias públicas del Programa Institucional de Becas de Iniciación a la Docencia (PIBID) desde su creación y documentos relacionados con otros programas, políticas y lineamientos relacionados con la formación docente en los últimos años, analizados bajo supuestos teóricos procedentes de referencias en el campo de la educación. El objetivo de este ensayo fue analizar los lineamientos que dieron origen al Programa y sus avances y/o retrocesos a lo largo de estos años de su implementación, buscando referentes analíticos en los contextos de políticas y saberes académicos producidos en el campo de la Formación Docente en este período. El análisis puso en evidencia las dimensiones del impacto del PIBID en la formación docente y en el conocimiento sobre la enseñanza y apunta las tensiones, avances, retrocesos y potencialidades del Programa Institucional de Becas de Iniciación a la Docencia (PIBID) en este período de su implementación, en el que se observan las marcas políticas e ideológicas que incorpora y que en su mayoría configuran retrocesos que amenazan su permanencia. Por ello, se defiende la idea de que el PIBID debe consolidarse como política de Estado.

Palabras clave: formación docente; PIBID; políticas educativas.

Introdução

Formar professores no século 21 tem se tornado uma tarefa cada vez mais complexa. As diversas mudanças estruturais, a evolução acelerada da sociedade e a transformação da produção e difusão do conhecimento, que tem gerado inúmeros problemas relacionados ao negacionismo¹ e às *fake news*, observados mais intensamente durante a pandemia, exigem uma revolução na formação de professores.

Ao longo das últimas décadas, destacam-se as discussões que focam a dimensão e o papel da escola como *locus* de formação docente com o intuito de formar professores para atender às demandas da sociedade contemporânea. Torna-se cada vez mais abrangente na literatura corrente a valorização da escola como espaço privilegiado de formação dos professores, de convivialidade entre pares, de criação de culturas colaborativas e de produção de conhecimentos sobre a prática docente. Nas palavras de Nóvoa (2009), essa formação tem de se dar “a partir de dentro”, ou seja, no próprio contexto escolar.

Na esteira dessas discussões, em 2007, o Ministério da Educação (MEC) criou o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), cuja ação principal tem sido a inserção de estudantes dos cursos de licenciatura, futuros professores, nas escolas de educação básica em todo o território nacional (Brasil. MEC, Portaria Normativa nº 38, 2007). Regulamentado mais detalhadamente pelo Decreto nº 7.219/2010, o Pibid tem concedido bolsas de estímulo à docência tanto para docentes em formação inicial e em exercício como para formadores de professores.

Passados quase 15 anos desde a publicação do primeiro edital, o Pibid é um dos poucos programas de formação de professores que conseguiu sobreviver a diferentes governos – Lula (2003-2010), Dilma (2011-2016), Temer (2016-2018) e Bolsonaro (2019-2022) – e a diversas marcas políticas e ideológicas importantes no campo da Educação. Apesar de terem ocorrido modificações em sua estrutura, permanece o seu escopo de promover mudanças na formação docente e melhorias na qualidade do ensino da educação básica.

Para Fullan (2002), todo processo de mudança passa por três fases:

- 1) iniciação, mobilização e adoção: consiste no processo de decisão ou não para adotar uma mudança;
- 2) implementação ou aplicação inicial: ocorre nos dois primeiros anos e são as primeiras iniciativas para levar a ideia de mudança à prática;
- 3) continuação, incorporação, rotinização ou institucionalização: a mudança passa a ser incorporada como parte do sistema ou pode desaparecer em consequência do seu desgaste ou de uma decisão de ser abandonada.

¹ Aqui, definimos “negacionismo” com base em Charlot e Charlot (2021, p. 3) como o fenômeno de negação e de rejeição de resultados de pesquisas científicas complexas e em andamento por uma parte da opinião pública, os quais não são negados apenas “enquanto científicos, [mas também] são recusados enquanto argumentos dos inimigos na briga sociopolítica”.

É relevante pontuar que, na América Latina, boa parte das políticas de formação docente e das inovações e reformas fracassam durante a primeira etapa. Assim, nossa premissa é a de que o Pibid se mostra diferenciado, uma vez que, mesmo passando por mudanças significativas e adequações pautadas por diferentes orientações políticas, mantém-se como um importante movimento em prol da formação docente. O fato de o Programa resistir a essas mudanças, talvez sustentado pelas narrativas no campo de formação de professores, denota seu potencial de ser incorporado como parte do sistema, quiçá de vir a ser institucionalizado como uma política de Estado.

O objetivo deste ensaio teórico é o de analisar as orientações que deram origem ao Programa e seus avanços e/ou retrocessos com relação à sua abrangência e às suas ações no campo da formação inicial ao longo desses anos de atividade, buscando referências analíticas nos contextos das políticas e dos conhecimentos acadêmicos produzidos no campo da formação de professores nesse período.

A partir da elaboração de uma linha do tempo, analisaremos o processo de construção do Pibid e de sua evolução ao longo do período, com base em documentos oficiais e dados obtidos com pesquisadores que auxiliaram em sua idealização, implementação e desenvolvimento (Santos, 2016). Fundamentando nossas análises com o auxílio da literatura da área de formação de professores, buscaremos, também, relacionar o Pibid com outras políticas relativas à formação de professores apresentadas no decorrer dos anos:

78

- Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica (Parfor), em 2009;
- Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores e Formação Continuada (DCNFP), em 2015;
- Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica (BNC-Formação), em 2016;
- Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em 2017;
- Programa de Residência Pedagógica (PRP), em 2018.

O contexto das políticas educacionais e as transformações do Pibid

Antes de adentrarmos aos editais do Pibid, é preciso compreender a situação em que se encontravam as discussões acerca da formação de professores à época da implementação do Programa.

Estudiosos do currículo, como Dias e Lopes (2009), apontam que a produção de políticas para a formação de professores parece ter ganhado força com o processo de redemocratização do País e a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil. Lei nº 9.394, 1996). Dentre os atores de influência que produzem conhecimentos sobre as políticas de formação de professores, destacam-se docentes de universidades e pesquisadores vinculados a entidades desse campo, como a

Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope) e o Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (Endipe). Nos discursos, salienta-se a prática como uma condição fundamental, criando uma expectativa de que pela prática os professores se aproximam da realidade e dos problemas da educação brasileira, valorizando, portanto, a dimensão da “experiência” como base para construção de seus conhecimentos.

Sob a influência desses discursos a respeito da importância da articulação entre teoria e prática na formação, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (DCNFP) apresentam a prática como componente curricular, o que implica concebê-la como uma “dimensão do conhecimento que tanto está presente nos cursos de formação, nos momentos em que se trabalha na reflexão sobre a atividade profissional, como durante o estágio, nos momentos em que se exercita a atividade profissional” (Brasil. CNE. CP, Parecer nº 9, 2001, p. 23).

Com essa narrativa, a prática torna-se central e fundamental no currículo de formação, devendo ser vivenciada ao longo do curso e deslocando os estágios para o início, para haver “tempo suficiente para abordar as diferentes dimensões da atuação profissional” (Brasil. CNE. CP, Parecer nº 9, 2001, p. 57-58). Destaca-se que esse parecer apontava criticamente para uma concepção restrita da prática e indicava a necessidade de superar a ideia de que “o estágio é o espaço reservado à prática, enquanto, na sala de aula, se dá conta da teoria” (Brasil. CNE. CP, Parecer nº 9, 2001, p. 23).

No entanto, a incorporação da dimensão prática em todos os períodos do curso induziu à reestruturação de muitos deles, que passaram a creditar à escola parte dessa formação prática. Portanto, as primeiras discussões sobre a idealização do Pibid incorporaram essa concepção de prática e do papel da escola na formação docente e influenciaram a construção das ações em seus projetos.

Nesse contexto, conforme observado no *Aviso de chamamento público*, considerado o primeiro edital do Pibid, o espaço escolar se transforma no verdadeiro *locus* da formação docente para os participantes do Programa, que prevê a “valorização do espaço da escola pública como campo de experiência para a construção do conhecimento na formação de professores para a educação básica” (Brasil. MEC; Capes; FNDE, 2007, p. 1). Nesse edital, um dos objetivos era sanar um déficit na educação básica, nomeadamente em disciplinas específicas que historicamente sofriam com a falta de professores: Matemática, Física, Química e Biologia. Assim, a primeira chamada realizada indicava que seriam

[...] priorizados os projetos voltados à formação de docentes para atuar nas seguintes áreas do conhecimento e níveis de ensino, nesta ordem:

- a) para o ensino médio: *i*) licenciatura em Física; *ii*) licenciatura em Química; *iii*) licenciatura em Matemática; e *iv*) licenciatura em Biologia;
 - b) para o ensino médio e para os anos finais do ensino fundamental: *i*) licenciatura em Ciências; e *ii*) licenciatura em Matemática.
- (Brasil. MEC; Capes; FNDE, 2007, p. 4).

Nessa primeira chamada, o total de projetos institucionais aprovados significou que o Pibid estaria presente em 43 instituições de ensino superior (IES) de todo o País, o que denota grande aceitação do Programa.

A aprovação do referido edital e o início do Pibid surgem na esteira de algumas políticas importantes propostas durante o governo Lula e que impulsionaram os movimentos educacionais em todo o Brasil, reflexo de um ministério composto, essencialmente, por professores e profissionais da educação. Entre elas, está o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, que traz, no artigo 2º, a diretriz XII: “instituir programa próprio ou em regime de colaboração para formação inicial e continuada de profissionais da educação” (Brasil. Decreto nº 6.094, 2007, p. 5). Em conjunto com o Plano de Metas, foi lançado o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que tinha como principal objetivo a melhoria da qualidade da educação e a redução de desigualdades relativas às oportunidades educacionais, promovendo ações em conjunto entre União, estados e municípios de maneira a garantir o direito à aprendizagem.

Todos esses movimentos, bem como a permanência da mesma estrutura de governo por mais um ciclo político, garantiram que a perspectiva inicial do Pibid permanecesse em uma nova chamada para apresentação de projetos institucionais em 2009. Dessa vez, houve um incremento no montante financeiro aportado ao Programa, bem como na abrangência das ações, que agora poderiam se estender, para além de toda a educação básica regular, à “educação especial, educação de jovens e adultos, comunidades indígenas, quilombolas e educação no campo” (Brasil. Capes, Edital nº 2, 2009, p. 5). Também é incorporado como objetivo do Pibid

[...] proporcionar aos futuros professores participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar e que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem, levando em consideração o Ideb e o desempenho da escola em avaliações nacionais, como Provinha Brasil, Prova Brasil, Saeb, Enem, entre outras. (Brasil. Capes, Edital nº 2, 2009, p. 3).

Essa atribuição foi um tanto problemática, uma vez que, se a tarefa de superação de problemas educacionais é desafiadora até mesmo para aqueles que já possuem experiência, questiona-se a pertinência de atribuir-se uma tarefa com tamanho peso e responsabilidade a licenciandos, que ainda não são profissionais.

O Edital Capes nº 18/2010 foi publicado no contexto da implementação da Parfor (Brasil. Decreto nº 6.755, 2009), que teve como objetivo induzir e fomentar a oferta de educação superior gratuita a professores em exercício na rede pública. Esse movimento denota que, ainda que se trate de uma política emergencial, há avanços significativos nesse campo. Com esse pano de fundo, o MEC, a Capes, as instituições de ensino superior e associações iniciam as discussões sobre um novo modelo curricular nacional como forma de garantir a qualidade social da educação. Essas discussões originam² as

² De 2001 a 2012, o Conselho Nacional de Educação promulgou 15 diretrizes por meio de pareceres e resoluções, que foram reunidas sob o título *Diretrizes curriculares nacionais da educação básica* (Brasil. MEC. SEB, 2013).

- Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (DCNEB), em 2010,
- Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (DCNEF), em 2010, e
- Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), em 2011.

Além desses documentos oficiais, dos debates produzidos sobre a BNCC entre 2012 e 2015 resultou a elaboração do relatório *Direito à aprendizagem e ao desenvolvimento na educação básica: subsídios ao currículo nacional* (Bonini; Druck; Barra, 2018).

Em continuidade à orientação política do governo anterior, o Edital Capes nº 18/2010 trouxe nova ampliação na abrangência do Pibid: a partir de então, as IES poderiam apresentar subprojetos que atenderiam, também, a educação infantil. O processo de consolidação do Pibid como um programa de formação docente avançou com a publicação da Portaria Capes nº 96/2013, que ampliou de maneira expressiva o número de bolsas, estendendo seu alcance às IES privadas com fins lucrativos, as quais poderiam apresentar proposta, desde que os cursos de licenciatura envolvidos no projeto possuíssem alunos regularmente matriculados e ativos no Programa Universidade para Todos (ProUni). Por outro lado, a autonomia das instituições no que tange à escolha das escolas em que seriam desenvolvidos os subprojetos foi reduzida, já que o artigo 8º dessa portaria recomenda que as IES desenvolvam seus projetos preferencialmente em escolas com Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) abaixo da média nacional e também naquelas “que aderiram aos programas e ações das Secretarias de Educação e do Ministério da Educação, como as Escolas de Tempo Integral, Ensino Médio Inovador, Programa Mais Educação, entre outros” (Brasil. Capes, Portaria nº 96, 2013b, p. 11). Nesse edital, também se abriu a possibilidade de que as instituições pudessem propor projetos interdisciplinares, articulando, no mínimo, duas licenciaturas diferentes. De acordo com Santos (2016), esse foi um ponto problemático, uma vez que os coordenadores de área apresentaram dificuldades em articular os subprojetos.

Nesse ponto, colocamos em pauta o papel atribuído à universidade no que diz respeito à formação de professores. Importante destacar que não há dúvida de que a universidade possui potencial competência para produzir e difundir os saberes científicos e disciplinares indispensáveis à formação docente. Porém, conforme afirma Penin (2001), parte da insatisfação que existe quanto à maneira como essa formação tem sido realizada dentro das universidades brasileiras é fruto do entendimento ainda obscuro que subsiste no âmbito das universidades quanto à sua responsabilidade com a formação de professores. Por muito tempo, imperou a crença de que, para ensinar, era necessário dominar apenas o conteúdo a ser ensinado. Só mais recentemente é que passou a existir a preocupação com os saberes sobre como ensinar ou, como define Tardif (2011), os saberes pedagógicos do conteúdo a ser ensinado. Segundo esse autor, os saberes pedagógicos fazem parte do *corpus* de saberes da formação profissional docente e estão relacionados às técnicas e aos

métodos de ensino (saber-fazer), transmitidos aos professores ao longo do seu processo de formação (Tardif, 2011). Há, portanto, a necessidade de se discutir e problematizar a questão de quem é que está predominantemente à frente da orientação das ações no Pibid. Essa observação é baseada no fato de que, no território nacional, apesar de haver coordenadores com formação na área de Educação, outra grande parte não possui formação na área, seja em cursos de licenciatura, pós-graduação em Educação ou mesmo atuação em escolas públicas de educação básica. Sem a aquisição desses saberes relacionados à profissão, questiona-se, portanto, de que maneira esses coordenadores poderiam auxiliar no desenvolvimento profissional dos pibidianos.

Entre 2013 e 2016, no governo Dilma, foram implementadas algumas políticas no campo da Educação e da formação docente, como o Plano Nacional de Educação (Brasil. Lei nº 13.005, 2014), que traz 20 metas relacionadas à educação básica e à formação continuada de professores a serem cumpridas em dez anos, e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores em nível superior e formação continuada (Brasil. CNE. CP, Resolução nº 2, 2015), atreladas ao PNE. Essas políticas anunciavam mudanças significativas nos caminhos da educação brasileira. Pouco tempo depois, em 2017, já no governo Temer, foi instituída a BNCC em um movimento político que descartou as antigas discussões acerca dos direitos de aprendizagem apresentadas anteriormente. O Pibid também passa por ajustes. O edital que deveria ser publicado em 2016, por exemplo, foi revogado e, em seu lugar, o governo priorizou a instituição da Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, atrelada à BNCC e que traz, em seu artigo 1º, “organizar seus programas e ações, em regime de colaboração entre os sistemas de ensino e em consonância com o Plano Nacional de Educação – PNE” (Brasil. Decreto nº 8.752, 2016). Após a ruptura de uma perspectiva ideológica política ocorrida em 2016, com o processo de *impeachment* da Presidenta, o Pibid inicia uma jornada de mudanças sob influência de alterações políticas que o Brasil atravessava.

O Edital Capes nº 7/2018 trouxe o quantitativo de bolsas reduzido à metade em relação ao Edital Capes nº 61/2013. Além disso, mudanças estruturais profundas foram feitas pela Capes, ignorando as manifestações contrárias das IES, de pesquisadores das áreas de Ensino e Educação, de professores da educação básica e de entidades e sindicatos ligados ao setor, como o Fórum dos Coordenadores Institucionais do Pibid (Forpibid), composto por todos os coordenadores institucionais das IES participantes (Furlan *et al.*, 2019).

A mudança mais significativa foi a divisão do Pibid em dois programas; entretanto, manteve-se o nome para estudantes dos primeiros anos dos cursos de licenciatura e criou-se o Programa de Residência Pedagógica (PRP), que deveria atender estudantes que já cumpriram mais da metade do curso de licenciatura e estariam habilitados a desenvolver os estágios supervisionados de docência nas escolas. Essa é uma alteração importante e que, segundo Rabelo, Dias e Carvalho (2020), ocasiona, entre outros problemas, um esvaziamento das discussões dos grupos acerca das preocupações e angústias com a expectativa do início da docência e a partilha entre estudantes que estão mais avançados nos estudos com os iniciantes.

Outra mudança marcante foi o aumento do número de bolsistas sob a responsabilidade de cada supervisor e coordenador de área. Esse aumento, que pode parecer benéfico em um primeiro momento, dificulta o acompanhamento do processo formativo dos bolsistas pelos coordenadores e supervisores. Esse edital apresenta, no item 5.3, a possibilidade – que deverá ser, inclusive, incentivada – de participação de professores coordenadores e licenciandos sem bolsa nos subprojetos e gera assimetria na relação de compromisso e disponibilidade dos participantes, o que caracteriza a precarização na condução das atividades do Programa. No bojo desse sucateamento, houve a extinção do papel de coordenador de área de gestão de processos educacionais, o que implicou um aumento da demanda de trabalho para o coordenador institucional.

Segundo Vaillant (2015), durante a implementação de uma política de formação, dois aspectos devem ser considerados: *i)* a *clarificação* da proposta, ou seja, entender o que ela pode beneficiar ou prejudicar; e *ii)* a adaptação mútua, que é o entendimento sobre a influência do início da política no contexto atual e vice-versa. Esses aspectos são fundamentais para garantir mudanças mais significativas e estáveis. Porém, algumas condições são necessárias: vantagens comparativas em relação ao existente; compatibilidade com o que havia antes da sua introdução; simplicidade e facilidade no entendimento das mudanças; legitimidade, ou seja, servir para uma necessidade específica; praticidade; e boa qualidade. Ao analisar as mudanças impostas no Pibid, percebe-se com tranquilidade que essas condições não se observam e que o cenário político influenciou sobremaneira o aumento do número de regras e requisitos, o que limitou a autonomia das instituições.

Cabe destacar, também, o aumento da burocratização do processo, já que, a partir desse edital, é preciso que se estabeleça um acordo entre estados e municípios, os quais devem aderir ao Acordo de Cooperação Técnica (ACT) entre a Capes, o Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime). Somente após essa adesão, as escolas podem manifestar interesse para compor uma lista de estabelecimentos passíveis de escolha pelas IES (Rabelo; Dias; Carvalho, 2020). Esse é outro ponto de retrocesso do Pibid que prejudica sensivelmente o estabelecimento de relações horizontais entre academia e escola. Essas relações afastariam as arrogâncias acadêmicas, fruto de uma pretensa hierarquia entre a universidade e a escola, e favoreceriam a construção de uma parceria na qual todos ensinam e todos aprendem. Portanto, parte-se da ideia de que não se pode trabalhar a docência sem trabalhar em equipe, daí a importância de se estabelecerem novos modelos de formação com a participação de todos os professores responsáveis pelo currículo e no local de trabalho onde se deem as situações-problema.

Desse modo, a proposta do Pibid está sendo, de fato, a construção de um coletivo ou a junção de projetos em um projeto guarda-chuva? Refletir sobre o sentido conceitual da formação é importante para uma ação propositiva que qualifique os saberes docentes. Mas agir numa dimensão coletiva e de reconhecimento mútuo de saberes poderá trazer avanços para os processos de construção profissional da docência. Daí a importância de se estruturar o Pibid com base nas diferentes realidades escolares, e não o contrário, sob o risco de o Programa não encontrar pilares de sustentação e se comportar como uma ilha pairando no ar.

Além da burocratização, os projetos institucionais tiveram que se adaptar às demandas sociais, como combate aos preconceitos e às discriminações raciais, de gênero e de idade e valorização da formação cidadã, que eram sistematicamente apresentadas na Resolução CNE/CP nº 2/2015 com as DCN para formação inicial e formação continuada de professores. No entanto, com a sua revogação, foi substituída pela Resolução CNE/CP nº 2/2019, o espaço dessas lutas sociais ficou silenciado, de forma que se acredita que mais pesquisas sejam necessárias para podermos entender até que ponto os projetos institucionais foram afetados tanto por essa nova resolução quanto pela necessidade de contemplar a BNCC.

Se as mudanças apresentadas no edital de 2018 já provocavam tensões, as do Edital Capes nº 2/2020, no governo Bolsonaro, vieram para evidenciar o desprestígio da carreira docente, reflexo das ideologias políticas do atual governo. Houve uma mudança com relação à forma de organização das áreas de conhecimento, que foram divididas em prioritárias – Língua Portuguesa, Matemática e Ciências da Natureza – e gerais – essencialmente, as Ciências Humanas (Brasil. Capes, Edital nº 2, 2020, p. 2-3). Também houve uma redução significativa do orçamento, o que ocasionou um atraso no pagamento das bolsas em 2021 e, conseqüentemente, dificuldades na condução do processo por parte de coordenadores e supervisores, sobrecarregados pelo excesso de bolsistas sob sua responsabilidade, sem contar a hierarquização descabida entre áreas de conhecimento, que acaba por desestimular ainda mais aquele que deveria ser incentivado. A publicação do Decreto nº 10.004/2019, que institui o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (Pecim), também influenciou os critérios de seleção das chamadas “escolas-campo”, ou seja, as escolas públicas de educação básica “em que serão desenvolvidas as atividades do projeto institucional de iniciação à docência”, conforme estabelece o edital no item 3.3.9, complementado pela orientação do item 4.1.3 de que as escolas participantes do Pecim “deverão ser priorizadas como escola-campo para implementação dos projetos institucionais” (Brasil. Capes, Edital nº 2, 2020, p. 3). É preciso, portanto, refletir em que medida o Pibid, em seu modelo atual, tem ajudado na escolha da profissão ao mesmo tempo que, conforme aponta Tabosa (2021), gradativamente se converte em um instrumento para cumprir metas de ação governamental que coadunam com o desprestígio da carreira docente.

Para Imbernón (2015), uma mudança na prática docente pode ser considerada uma mudança de cultura profissional e, por isso, ela se dá de maneira muito lenta. Assim, a formação não se efetiva se não estiver associada a transformações do contexto, na organização, na gestão e nas relações de poder. É essencial, então, que haja uma ruptura com a estrutura de poder para não ficar à mercê de ideologias políticas de governos que são conflitantes, de modo que as mudanças ocorram em alguns pontos historicamente estabelecidos pela comunidade acadêmica e de acordo com as necessidades da formação profissional e as demandas da sociedade civil. Dessa forma, discute-se se as mudanças impostas ao Pibid têm contribuído para a superação dessas marcas históricas, na direção da consolidação do Programa como política de Estado.

O Quadro 1 sistematiza o que foi discutido até aqui e relaciona as publicações dos editais do Pibid com políticas educacionais em cada período.

Quadro 1 – Editais Pibid e políticas governamentais no período 2007-2019

(continua)

Governo	Editais e Portaria	Principais características	Políticas de formação de professores e/ou de educação contemporâneas ao edital
Lula (2003-2010)	Aviso de chamamento público MEC, Capes, FNDE 2007 (Considerado o primeiro edital Pibid)	Projeto original, oferece bolsas de iniciação à docência aos alunos da licenciatura, visando superar o déficit de professores na educação básica.	Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação – Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007.
	Edital Capes nº 2/2009	Incremento no montante financeiro do Programa. Aumento da abrangência das ações (além da educação básica regular, poderiam se estender a: educação infantil, de jovens e adultos, comunidades indígenas, quilombolas e educação no campo). Bolsistas deveriam auxiliar na superação de problemas no processo de ensino-aprendizagem, levando em consideração Ideb, Provinha Brasil, Prova Brasil, Saeb, Enem, entre outros.	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) – Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007. Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização do Magistério (Fundeb) – Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), criado em 2007, designa um conjunto de 40 programas.
Dilma (2011-2016)	Edital Capes nº 18/2010 Edital Capes nº 61/2013	Nova ampliação na abrangência do Pibid: educação infantil. Ampliação expressiva do número de bolsas. Possibilidade de inclusão de IES privadas (bolsistas ProUmi). Preferência por atuação em escolas com Ideb abaixo da média nacional.	Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica (Parfor) – Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, e Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009. Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente – Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, e Portaria MEC nº 883, de 16 de setembro de 2009.

Quadro 1 – Editais Pibid e políticas governamentais no período 2007-2019

(continuação)

Governo	Editais e Portaria	Principais características	Políticas de formação de professores e/ou de educação contemporâneas ao edital
Dilma (2011-2016)	Edital Capes nº 61/2013	<p>Preferência por escolas que tenham aderido a programas e ações das Secretarias de Educação e do Ministério da Educação (Escolas de Tempo Integral, Ensino Médio Inovador, Programa Mais Educação, entre outros).</p> <p>Possibilidade de que as IES proponham projetos interdisciplinares.</p>	
	Edital 2016 Revogado		<p>Plano Nacional de Educação (PNE) – Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.</p> <p>Base Nacional Comum Curricular (BNCC):</p> <ul style="list-style-type: none"> – primeira versão redigida em 2014; – disponibilizada para consulta pública em 2015, resultando na segunda versão; – dos debates sobre a BNCC, realizados entre 2012 e 2015, resultou o relatório <i>Direito à aprendizagem e ao desenvolvimento na educação básica: subsídios ao currículo nacional</i> (Bonini; Druck; Barra, 2018). – debates sobre a segunda versão aconteceram em 27 seminários estaduais, realizados de 23 de junho a 10 de agosto de 2016. <p>Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores em nível superior e formação continuada – Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015.</p> <p>Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica – Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016.</p> <p>Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) – Portaria MEC nº 1.145, de 10 de outubro de 2016.</p>

Quadro 1 – Editais Pibid e políticas governamentais no período 2007-2019

(continuação)

Governo	Editais e Portaria	Principais características	Políticas de formação de professores e/ou de educação contemporâneas ao edital
Temer (2016-2018)	Edital Capes nº 7/2018	<p>Restrição de participação de licenciandos: permitido apenas aos que estiverem na primeira metade do curso de licenciatura.</p> <p>Cada curso/componente curricular participa de apenas um subprojeto (ou específico, ou multidisciplinar).</p> <p>Aumento no número de bolsistas por supervisor/coordenador de área.</p> <p>Incentivo à participação de professores coordenadores e licenciandos sem bolsa nos subprojetos.</p> <p>Extinção da figura de coordenação de área de gestão de processos educacionais, implicando um aumento da demanda de trabalho para o coordenador institucional.</p>	<p>Novo Ensino Médio – Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.</p> <p>BNCC – a terceira versão foi instituída pela Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017 e homologada pelo MEC.</p> <p>Programa de Residência Pedagógica (PRP) – Portaria Capes nº 38, de 28 de fevereiro de 2018.</p> <p>Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio (ProNem) – Portaria MEC nº 649, de 10 de julho de 2018.</p>
Bolsonaro (2019-2022)	Edital Capes nº 2/2020	<p>Mudança com relação à forma de organização das diferentes áreas de conhecimento, que foram divididas em:</p> <p><i>Áreas prioritárias de iniciação à docência:</i> Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Física, Química, Biologia e Alfabetização; e</p>	<p>Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (Pecim) – Decreto nº 10.004, de 5 de setembro de 2019.</p> <p>Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) – Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019.</p>

Quadro 1 – Editais Pibid e políticas governamentais no período 2007-2019

(conclusão)

Governo	Editais e Portaria	Principais características	Políticas de formação de professores e/ou de educação contemporâneas ao edital
Bolsonaro (2019-2022)	Edital Capes n° 2/2020	<p>Áreas gerais de iniciação à docência: Arte, Educação Física, Língua Inglesa, Língua Espanhola, Geografia, História, Informática, Sociologia, Filosofia e as licenciaturas Intercultural Indígena, em Educação do Campo e em Pedagogia.</p> <p>Redução significativa do orçamento.</p> <p>Preferência de implementação do Pibid em escolas participantes do Pecim.</p>	

Fonte: Elaboração própria.

Considerações finais

Apesar de todas as tensões e transformações ocorridas até o presente momento, o Pibid permanece e se mostra resistente entre políticas de formação de professores, políticas para a educação básica e mudanças de governo. No entanto, o que se observa no decorrer dos anos de implementação do Programa são as marcas políticas e ideológicas que ele incorpora e, por vezes, implicam avanços, mas majoritariamente configuram retrocessos que ameaçam sua permanência. Por isso, defende-se a ideia de que o Pibid seja consolidado como política de Estado. Logo no início, apontava-se que essa era uma tendência do Programa, porém, isso não se efetivou e até hoje o coloca sob ameaça constante de cancelamento, atraso no pagamento das bolsas, entre outros. Essa situação motivou a criação do movimento “Fica Pibid”,³ composto por estudantes e professores ligados a ele que se mobilizaram para lutar pela revogação de resoluções que implicariam retrocessos e sucateamento do Programa.

De todo modo, o Pibid realça o caráter multirreferencial do termo “formação”. Sendo assim, é preciso refletir acerca de sua concepção para pensar sobre a preparação profissional para a docência. Essa compreensão tem profunda relação com o tempo e o lugar em que ela se realiza. Com o Pibid, o lugar de formação passa a ser a escola e a universidade, que legitima os conhecimentos adquiridos pelo sujeito para o fazer profissional.

A docência enquanto ação social construída na base do agir humano pressupõe uma relação em que todos ensinam e aprendem no decorrer da vida em convivência com os outros. Essa proposta, portanto, considera que o Pibid deve ser para todos, possibilitando formação complexa e de qualidade a todos os futuros professores. No entanto, o que se percebe é um estrangulamento deste e de outros programas e políticas de formação, que cada vez mais têm sofrido com a falta de investimentos e a descaracterização de seus propósitos iniciais. Um dos resultados dessa descaracterização é que, mesmo após mais de uma década de funcionamento do Pibid, ainda observamos um déficit significativo de professores nas escolas.

Apesar de ter reconhecida a sua importância, nenhuma política voltada à formação, à permanência e à continuidade na carreira docente parece ser suficiente para sanar os problemas observados. Especificamente com relação à permanência na carreira, artigos recentes têm discutido a relevância de programas de iniciação e de indução profissional docente no Brasil, a exemplo do que é feito em diversos países (Wong, 2020; Lima; Carneiro, 2021; Sena *et al.*, 2021; Rabelo; Monteiro, 2021).

Assim, defende-se a ideia de uma maior articulação entre todas as políticas relacionadas à formação docente, desde a formação inicial, passando pelo início da carreira, até o estabelecimento de programas sólidos de formação continuada que viabilizem e estimulem os docentes a permanecerem na profissão.

³ Entre 2015 e 2017, estudantes organizaram manifestações, das quais também participaram docentes e membros do Forpibid, realizadas em várias cidades e com repercussão na rede social Facebook, por meio da página #FICAPIBID.

Referências bibliográficas

BONINI, A.; DRUCK, I. F.; BARRA, E. S. O. (Org.). *Direitos à aprendizagem e ao desenvolvimento na educação básica: subsídios ao currículo nacional*. Curitiba: UFPR, 2018. (Versão preliminar do relatório, destinada à divulgação na forma de *preprint*). Disponível em: https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/55911/direitos_a_aprendizagem_e_ao_desenvolvimento_na_educacao_basica_subsidios_ao_curriculo_nacional-preprint.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 22 set. 2022.

BRASIL. Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 25 abr. 2007a. Seção 1, p. 5.

BRASIL. Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 25 de abril de 2007. Seção 1, p. 7. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2007/decreto-6096-24-abril-2007-553447-publicacaooriginal-71369-pe.html>. Acesso em: 21 nov. 2022.

90

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

BRASIL. Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – Pibid e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 25 jun. 2010. Seção 1, p. 4.

BRASIL. Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 10 maio 2016. Seção 1, p. 5.

BRASIL. Decreto nº 10.004, de 5 de setembro de 2019. Institui o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 6 set. 2019. Seção 1, p. 1.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27833.

BRASIL. Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das

Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei nº 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nºs 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 21 jun. 2007. Seção 1, p. 7. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/l11494.htm. Acesso em: 21 nov. 2022.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação –PNE e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Seção 1, p. 1. Edição Extra.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 17 fev. 2017. Seção 1, p. 1.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Básica (CEB). *Parecer nº 7, de 7 de abril de 2010*. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5367-pceb007-10&category_slug=maio-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso em 8 dez. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Básica (CEB). *Parecer nº 11, de 7 de julho de 2010*. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6324-pceb011-10&category_slug=agosto-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 8 dez. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Básica (CEB). *Parecer nº 5, de 4 de maio de 2011*. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. 2011. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=8016-pceb005-11&category_slug=maio-2011-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 8 dez. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Conselho Pleno (CP). *Parecer nº 9, de 8 de maio de 2001*. Diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, DF, 2001. 70 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>. Acesso em: 8 dez. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Conselho Pleno (CP). *Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015*. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 2 jul. 2015. Seção 1, p. 8.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Conselho Pleno (CP). Resolução nº 2, de 22 de dezembro de 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da educação básica. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 22 dez. 2017. Seção 1, p. 30-44. Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/resolucao-n-2-de-22-de-dezembro-de-2017-1283825-1283825>. Acesso em: 21 nov. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Conselho Pleno (CP). Resolução nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 15 abr. 2020. Seção 1, p. 46.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Edital nº 2, de 2009. Orienta as instituições interessadas a apresentarem propostas para a seleção de projetos com vistas à concessão de bolsas de estímulo à docência para alunos de cursos de licenciatura plena e para coordenadores e supervisores responsáveis institucionalmente pelo Programa, conforme a Portaria nº 122, de 16 de setembro de 2009, que institui o Pibid no âmbito da Capes. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 25 set. 2009. Seção 3, p. 28.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Edital nº 18, de 2010. Torna público o recebimento das instituições municipais públicas e universidades e centros universitários filantrópicos, confessionais e comunitários, sem fins econômicos, de educação superior, propostas contendo projetos de iniciação à docência, a serem apoiados no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – Pibid, atendendo a Portaria Capes nº 72, de 9 de abril de 2010. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 13 abr. 2010. Seção 3, p. 18.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Edital nº 61, de 2013. Seleciona projetos institucionais no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – Pibid. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 2 ago. 2013a. Seção 3, p. 39.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Portaria nº 96, de 18 de julho de 2013. Dispõe sobre o Regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – Pibid. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 jul. 2013b. Seção 1, p. 11.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Edital nº 7, de 2018. Seleciona instituições de ensino superior (IES) para desenvolverem projetos de iniciação à docência nos cursos de licenciatura em regime de colaboração com as redes de ensino, no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid). *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 01 mar. 2018a. Seção 3, p. 23.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Edital nº 2, de 2020. Seleciona IES para desenvolvimento de projetos institucionais de iniciação à docência nos cursos de licenciatura, em regime de colaboração com as redes de ensino, no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – Pibid. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 6 jan. 2020. Seção 3, p. 78.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Portaria nº 38, de 28 de fevereiro de 2018. Institui o Programa de Residência Pedagógica. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 01 mar. 2018b. Seção 1, p. 28.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Portaria Normativa nº 38, de 12 de dezembro de 2007. Dispõe sobre o Programa de Bolsa Institucional de Iniciação à Docência – Pibid. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 13 dez. 2007. Seção 1, p. 39.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Portaria nº 883, de 16 de setembro de 2009. Estabelece as diretrizes nacionais para o funcionamento dos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente, criados pelo Decreto 6.755, de 29 de janeiro de 2009. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 17 set. 2009. Seção 1, p. 26.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Portaria nº 1.145, de 10 de outubro de 2016. Institui o Programa de Fomento à Implementação de Escolas em Tempo Integral, criada pela Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 11 out. 2016. Seção 1, p. 23.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Portaria nº 649, de 10 de julho de 2018. Institui o Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio e estabelece diretrizes, parâmetros e critérios para participação. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 11 jul. 2018. Seção 1, p. 72.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC); Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes); Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Aviso de chamamento público nº 1, de 12 de dezembro de 2007. Convocam os interessados a apresentar propostas de projetos institucionais de iniciação à docência no âmbito do Programa de Bolsa Institucional de Iniciação à Docência – Pibid. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 13 dez. 2007. Seção 3, p. 40.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Básica (SEB). *Diretrizes curriculares nacionais da educação básica*. Brasília: MEC, SEB, 2013. 562 p. [Contém pareceres e resoluções do Conselho Nacional de Educação].

CHARLOT, B.; CHARLOT, V. A. C. S. O negacionismo: uma crise social da relação com a “verdade” na sociedade contemporânea. *Revista Internacional Educon*, São Cristóvão, SE, v. 2, n. 3, e21023004, p. 1-16, set./dez. 2021.

DIAS, R. E.; LOPES, A. C. Sentidos da prática nas políticas de currículo para a formação de professores. *Currículo sem Fronteiras*, [S.l.], v. 9, n. 2, p.79-99, jul./dez. 2009.

FULLAN, M. El significado del cambio educativo: un cuarto de siglo de aprendizaje. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, Granada, v. 6, n. 1-2, p. 1-14, 2002. Disponible en: <https://www.ugr.es/~recfpro/rev61ART1.pdf>. Acceso en: 11 jul. 2022.

FURLAN, E. G. M. et al. A nova configuração do Pibid e interdisciplinaridade: indícios de retrocesso. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO, 12., 2019, Salvador. *Anais...* Salvador: UFBA, 2019. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/335988506_A_NOVA_CONFIGURACAO_DO_PIBID_E_INTERDISCIPLINARIDADE_INDICIOS_DE_RETROCESSO. Acesso em: 14 jul. 2022.

IMBERNÓN, F. Novos desafios da docência no século XXI: a necessidade de uma nova formação docente. In: SILVA JUNIOR, C. A. et al. (Org.). *Por uma revolução no campo da formação de professores*. São Paulo: Unesp, 2015. p 75-82.

LIMA, B. L. C.; CARNEIRO, R. F. Programas de inserção e indução profissional de professores em início de carreira. In: NAVARRO, E. R.; SOUSA, M. C. (Org.). *Educação matemática em pesquisa: perspectivas e tendências*. São Paulo: Científica, 2021. p. 370-396. v. 3.

NÓVOA, A. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. In: NÓVOA, A. *Professores: imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa, 2009. p. 25-45.

PENIN, S. T. S. A formação de professores e a responsabilidade das universidades. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 15, n. 42, p. 317-332, maio/ago. 2001.

RABELO, A. O.; MONTEIRO, A. M. Apoio ao docente em início de carreira: impactos na indução profissional de professores do Programa Residência Docente do Colégio Pedro II. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 37, e32723, p. 1-17, 2021.

RABELO, L. O.; DIAS, V. S.; CARVALHO, F. L. C. Mudanças no Pibid e na preparação de professores para o início da docência: análise em multiníveis baseada na THCA. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 36, e230963, p. 1-23, 2020.

SANTOS, M. *As contribuições do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) para a construção de saberes sobre a docência: o caso do PIBID-Biologia da Universidade Federal de São Carlos*. 2016. 177 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016.

SENA, E. C. S. et al. O tecer pedagógico do professor iniciante e os processos de indução. *Revista Prática Docente*, Confresa, v. 6, n. 2, e072, p. 1-19, maio/ago. 2021.

TABOSA, A. S. *A gradativa descaracterização e desvalorização do Pibid*. In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FILOSOFIA – ANPOF. 2021. Disponível em: <https://www.anpof.org/comunicacoes/coluna-anpof/a-gradativa-descaracterizacao-e-desvalorizacao-do-pibid>. Acesso em: 14 jul. 2022.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

VAILLANT, D. Para uma mudança radical na formação inicial de professores. In: SILVA JUNIOR, C. A. et al. (Org.). *Por uma revolução no campo da formação de professores*. São Paulo: Unesp, 2015. p. 33-44.

WONG, H. K. Programas de indução que mantêm os novos professores ensinando e melhorando. *Revista Eletrônica de Educação*, São Carlos, v. 14, e4139111, p. 1-19, jan./dez. 2020.

Mariana dos Santos, doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), é professora adjunta do Departamento de Metodologia de Ensino (DME) dessa instituição e vice-líder do Grupo de Pesquisa EmTeia: Formação de Professores, Ambientalização Curricular e Educação em Ciências.

marianasantos@ufscar.com

Denise de Freitas, doutora em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP), é professora titular sênior do Departamento de Metodologia de Ensino (DME) e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), líder do Grupo de Pesquisa EmTeia: Formação de Professores, Ambientalização Curricular e Educação em Ciências e bolsista de Produtividade em Pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

dfreitas@ufscar.br

Recebido em 17 de julho de 2022

Aprovado em 5 de outubro de 2022

O Pibid como modelo para difusão científica na periferia metropolitana de São Paulo: o caso do projeto Banca da Ciência

Ana Paula Moreira Alves

Emerson Izidoro dos Santos

Luís Paulo de Carvalho Piassi

Rui Manoel de Bastos Vieira

Resumo

A articulação entre o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) e o projeto de extensão em divulgação científica Banca da Ciência ampliou o conceito de docência, ao vincular a educação não formal e a divulgação científica como espaços de formação inicial docente. Além disso, os processos formativos plurais incentivaram o protagonismo e a autonomia dos licenciandos que atuam como mediadores de difusão científica em ações, tanto de cunho formal quanto não formal, ampliando o diálogo com os professores que já atuam nas escolas. As atividades que acontecem no espaço escolar em bairros periféricos das cidades de São Paulo, Guarulhos e Diadema colaboram para que a comunidade confie na universidade como uma instituição que também está a serviço dela. Há projetos voltados para diferentes públicos: educação científica para a infância; atividades sobre ciência no cotidiano para o público não escolar com o objetivo de aproximar saberes populares e científicos; para pré-adolescentes dos ensinos fundamental e médio; ações itinerantes para diversos públicos, em diversos lugares.

Palavras-chave: difusão científica; Banca da Ciência; Pibid; atividades lúdicas; periferia urbana; São Paulo (capital).

Abstract

Pibid as a model for dissemination of Science in the metropolitan periphery of São Paulo: the case of the Banca da Ciência Project

The articulation between the Institutional Program of Scholarships for Teaching Initiation (Pibid) and the extension project in scientific dissemination Banca da Ciência expanded the concept of teaching, by linking non-formal education and scientific dissemination as spaces for initial teacher training. In addition, plural training processes encouraged the protagonism and autonomy of undergraduates who act as mediators of scientific dissemination in actions, both formal and non-formal, expanding dialogue with teachers who already work in schools. The activities take place in the school space in peripheral neighborhoods of the cities of São Paulo, Guarulhos and Diadema and help the community to trust the university as an institution that is also at its service. There are projects aimed at different audiences: science education for children; activities on everyday science for non-school audiences with the aim of bringing together popular and scientific knowledge; for pre-adolescents in elementary and high school; itinerant actions for different audiences, in different places.

Keywords: ludic activities; Science Bank; scientific dissemination; Pibid; urban periphery; São Paulo (capital).

98

Resumen

El Pibid como modelo para difusión pública de la ciencia en la periferia metropolitana de São Paulo: el caso del proyecto Banca da Ciência

La articulación entre el Programa Institucional de Becas de Iniciación a la Docencia (PIBID) y el proyecto de extensión en divulgación científica Banca da Ciência amplió el concepto de enseñanza, al vincular la educación no formal y la divulgación científica como espacios de formación inicial de profesores. Además, los procesos formativos plurales fomentaron el protagonismo y la autonomía de los estudiantes de grado que actúan como mediadores de la divulgación científica en acciones, tanto formales como informales, ampliando el diálogo con los profesores que ya trabajan en las escuelas. Las actividades que se desarrollan en el espacio escolar, en barrios periféricos de las ciudades de São Paulo, Guarulhos y Diadema colaboran para que la comunidad confíe en la universidad como institución que también está a su servicio. Hay proyectos dirigidos a diferentes públicos: educación científica para niños; actividades sobre la ciencia en la vida cotidiana para públicos no escolares con el fin de aproximar el conocimiento popular y el científico; para preadolescentes de educación primaria y secundaria; acciones itinerantes para diferentes públicos, en diferentes lugares.

Palabras clave: actividades lúdicas; Banca da Ciencia; divulgación científica; periferia urbana; Pibid; São Paulo (capital).

Introdução

As Ciências da Natureza são importantes para a sociedade? Muitos podem dizer que a resposta óbvia para essa pergunta é um enfático “sim!”. Entretanto, apesar do amplo reconhecimento do valor da ciência para a sociedade, é difícil exemplificar a sua presença no cotidiano. Segundo Chassot (2003, p. 91), “a ciência pode ser considerada como uma linguagem construída pelos homens e pelas mulheres para explicar o nosso mundo natural”. Para o autor, quando entendemos a ciência, temos facilidade em controlar e prever algumas transformações que podem ocorrer na natureza, fazendo com que essas transformações sejam propostas a fim de conduzirem a uma melhor qualidade de vida. Dessa forma, por meio do conhecimento científico, conseguimos compreender o mundo que nos cerca. Porém, compreender a ciência significa ter espaços para falar sobre e fazer ciência.

Consideramos que a escola pode ser o principal local de disseminação do conhecimento. Entretanto, nem todos que passam por ela saem compreendendo as Ciências da Natureza e sua importância para o nosso cotidiano. A pesquisa *Percepção pública da C&T no Brasil* procurou conhecer a visão, o interesse e o grau de informação da população em relação à ciência e tecnologia (Brasil. MCTI. CGEE, 2019). Nos resultados, 62% dos entrevistados demonstraram estar interessados ou muito interessados; porém, ao serem questionados sobre visitas ou participações em espaços que abordem esse tema, a grande maioria respondeu que as principais razões para não terem visitado museus de ciência e tecnologia estavam relacionadas ao difícil acesso a esses locais ou ao fato de não existir nenhum tipo de museu em sua região. Portanto, quanto mais afastado do centro urbano é o local de residência, mais difícil se torna o acesso aos espaços culturais e científicos. Segundo Alves, Silva e Piassi (2017, p. 4):

O acesso às práticas e conhecimentos científicos ainda são escassos no Brasil. Além dos custos elevados e dispositivos sofisticados que distanciam da realidade brasileira, é visível a segmentação dessa área de acordo com o sexo, gênero, raça, classe, etnia e impedimentos físicos, mentais, intelectuais ou sensoriais das pessoas. Mesmo tendo Museus e Centros de Ciências para sua popularização, é nos grandes centros urbanos que se encontra a quase totalidade, dificultando, assim, a entrada da população que vive nas periferias urbanas que tem menos acesso aos serviços públicos.

Dessa forma, conseguimos ponderar que, apesar de interessados em assuntos referentes à ciência e tecnologia, boa parte dos brasileiros tem sérias restrições de acesso a espaços como museus, zoológicos, planetários, jardins botânicos, centros de ciência e tecnologia etc. Como mudar essa realidade? Como aproximar a população marginalizada, que vive nas periferias dos centros urbanos, de temáticas sobre ciência e tecnologia? O projeto de extensão Banca da Ciência busca diminuir essa distância entre a ciência e as populações mais vulneráveis, apostando em uma divulgação científica itinerante, que se baseia em levar a ciência e a própria universidade para locais aonde elas não chegam.

O programa Banca da Ciência (Piassi *et al.*, 2018, 2019) foi criado em 2008, por professores da Universidade de São Paulo (USP) e da Universidade Federal de

São Paulo (Unifesp). Atualmente, é desenvolvido de forma institucionalizada na Escola de Artes, Ciências e Humanidades (EACH) da USP, na Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (EFLCH) e no Instituto de Ciências Ambientais, Químicas e Farmacêuticas (ICAQF) da Unifesp. Além disso, já existem outras iniciativas pontuais em instituições espalhadas pelo território nacional. Segundo Piassi *et al.* (2018, 2019), a Banca da Ciência possui uma proposta interdisciplinar de intervenções não formais de comunicação dialógica, interativa e crítica da ciência para diversas faixas etárias, em espaços formais e não formais de educação. A divulgação científica é realizada por meio de experimentos lúdicos e interativos, confeccionados com materiais de baixo custo e/ou fácil acesso. Nas ações, busca-se despertar o interesse pelas Ciências da Natureza, propiciando reflexões entre as Ciências Naturais e sua relação com o social, cultural e político, dentro de uma perspectiva de educação por investigação.

Além da divulgação e popularização da ciência, existe a preocupação com a formação dos mediadores para atuação no processo de divulgação científica. As atividades desenvolvidas dialogam com os cursos de licenciatura nas unidades onde o programa promove ações, contribuindo no processo formativo dos estudantes que serão futuros professores (Amorim; Versolato; Izidoro, 2020; Versolato; Graciano; Izidoro, 2021). Portanto, para além da aproximação, popularização e divulgação da ciência para o público em geral, o programa tem um papel relevante no que diz respeito à formação inicial de professores, pois os mediadores,¹ estudantes dos cursos de licenciatura, têm a possibilidade de vivenciar e trabalhar com questões relacionadas à ciência e tecnologia, seja em ambientes escolares ou não escolares.

O programa Banca da Ciência também tem a dialogicidade como um de seus pilares para o processo de formação de seus mediadores. As atividades e os experimentos são pensados e elaborados pelos mediadores, bem como todo o processo de realização das ações. Posteriormente, eles encontram, nas reuniões com a coordenação do projeto, o espaço para que possam discutir e refletir sobre a atividade executada, considerando os pontos positivos e os que devem ser melhorados. Freire (2017, p. 40) assinala que, na formação de professores, é fundamental o momento da reflexão crítica sobre a prática, pois “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”.

Nesse processo de difusão científica interativa e dialógica, no qual a comunicação com os participantes se apresenta como algo essencial, consideramos que as ações realizadas na Banca da Ciência para diferentes públicos contribuem para a formação dos professores, no sentido apontado por Freire (2017, p. 25), ao argumentar sobre a relação docente-discente:

Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Ensinar inexistente sem aprender e vice-versa [...].

¹ Os mediadores possuem papel essencial no processo de difusão científica, apresentando os experimentos e as atividades de forma interativa e dialógica.

Falar da importância da ciência é entender como ela chega às pessoas, especialmente as mais marginalizadas nas periferias das cidades. Para divulgar e aproximar essa população da ciência, é essencial discutir os processos de difusão científica e, também, a formação inicial docente. Ao concluírem seus cursos, os graduandos serão a “cara” da ciência para muitos alunos e suas comunidades. Portanto, pensar a Banca da Ciência como um programa que contribui para a formação docente é compreender que não podemos falar de ciência sem falar sobre a formação inicial de professores e professoras. Nesse ponto, encontramos a intersecção entre o Pibid e o projeto Banca da Ciência, pois ambos, por meio da educação, seja formal, seja não formal, cooperam para o processo de formação docente.

No decorrer deste trabalho, apresentaremos o modelo de organização das atividades, os resultados e os objetivos alcançados por meio da articulação entre Pibid e Banca da Ciência. Para isso, utilizamos a metodologia qualitativa, que, segundo Minayo (2001, p. 21-22), é aquela que se preocupa com um nível de realidade que não pode ser quantificado, pois

[...] trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Com base nessa abordagem metodológica, trazemos um relato de experiência, fruto da articulação entre Pibid e Banca da Ciência, apresentando as atividades e intervenções realizadas a partir dessa parceria, elencando as publicações oriundas dessa associação e suas contribuições para a formação inicial docente no campo das Ciências da Natureza.

Pibid e Banca da Ciência: dois programas, um objetivo

A universidade, por meio dos projetos políticos pedagógicos de suas licenciaturas, define diretrizes que apresentam os conhecimentos fundamentais para que futuros professores possam sair preparados para enfrentar a sala de aula. Entretanto, devido à complexidade dessa área, é inviável que a universidade forme um profissional pleno. Tardif (2002) argumenta que, para os professores de profissão, a experiência do trabalho é a maior fonte do seu saber-ensinar. Mas não se deve limitar a formação inicial aos conhecimentos especializados e às teorias da Educação e esperar que todo o resto seja aprendido no decorrer da profissão docente. Precisamos trazer para o processo de formação as contribuições daqueles que já estão exercendo o trabalho docente. Desse modo, é importante que os licenciandos consigam experienciar, dialogar e pensar de maneira crítica e reflexiva a respeito do trabalho docente, em parceria com aqueles que já estão em sala de aula. Por isso, concordamos com Nóvoa (2009), quando afirma que os professores precisam ter um lugar na formação de seus colegas. “Não haverá nenhuma mudança significativa se a ‘comunidade dos formadores de professores’ e a ‘comunidade dos professores’ não se tornarem mais permeáveis e imbricadas” (Nóvoa, 2009, p. 17).

Segundo Felício (2014), é necessário superar as dualidades sobre teoria/prática, saber/fazer, formação/trabalho para que os cursos de licenciatura consigam responder às exigências formativas da profissão de professor. Emergindo dessa problemática, temos o Pibid que se apresenta como uma importante política pública voltada para a formação de professores e, entre seus objetivos, destacamos:

Art. 3º São objetivos do PIBID:

[...]

- IV – inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem;
- V – incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como cofomadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério; e
- VI – contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura. (Brasil. Decreto nº 7.219, 2010).

Nesses três objetivos, conseguimos identificar o que é apontado por Tardif (2002), Nóvoa (2009) e Felício (2014) como pontos importantes para o processo de formação inicial de professores. Observamos que o desenvolvimento do Pibid pelas universidades traz para os cursos de licenciatura, já nos anos iniciais, a prática docente, propiciando aos participantes do programa experiências e vivências no cotidiano escolar e criando um ambiente dialógico entre os professores em formação e os professores das escolas e entre escola e universidade.

O Pibid oferta bolsas² de iniciação à docência e antecipa o contato dos futuros professores com o lócus de trabalho, aproximando-os da realidade das escolas públicas e das atividades escolares (Felício, 2014). Para que uma instituição de ensino superior (IES) desenvolva o programa, é necessário apresentar um projeto com objetivos e metas a serem atingidas no âmbito das atividades de formação inicial docente, vinculadas a alguma escola pública. Neste trabalho, concentramo-nos nas atividades realizadas no âmbito dos subprojetos Ciências (EACH-USP e ICAQF-Unifesp) e Pedagogia (EFLCH-Unifesp) do Pibid, que se articulam com a iniciativa de divulgação científica da Banca da Ciência.

Esses três *campi*, provenientes do processo de expansão das universidades públicas, foram estabelecidos em bairros periféricos das cidades de São Paulo, Guarulhos e Diadema, a fim de contribuir para o desenvolvimento socioeconômico dessas regiões e oferecer oportunidades de acesso à universidade para jovens das periferias. Entretanto, somente a presença física desses *campi* não é capaz de ofertar um espaço realmente acolhedor, no ensino superior, para esses jovens. É necessário que a universidade abra suas portas e, ao mesmo tempo, conheça e participe dessas comunidades.

² As bolsas ofertadas no âmbito do Pibid são oferecidas aos estudantes selecionados pelas IES e têm valor de R\$ 400,00 mensais.

Consideramos que a realização de atividades no espaço escolar pode colaborar para que a comunidade confie na universidade como uma instituição que também está a serviço dela. Além disso, para que esses jovens tenham acesso à universidade é importante que a conheçam e tenham uma educação que os prepare para esse acesso. O Pibid constitui, também, uma significativa via de aproximação entre universidade e escola, contribuindo para a construção do diálogo entre comunidade, escola e universidade.

Os três *campi* mencionados promovem a articulação entre o Pibid e a Banca da Ciência. Esta, apesar de ter seu maior objetivo concentrado na difusão e na popularização da ciência em ambientes não formais de educação, assim como o Pibid, apresenta-se como um espaço para a formação inicial docente. Ambos os programas fomentam um espaço importante para que esses futuros professores experienciem atividades voltadas para o contexto escolar, realizem ações na sala de aula e com a comunidade e dialoguem com professores que já atuam nas escolas, diminuindo a distância entre o processo formativo e a prática docente. Dessa forma, os graduandos atuam como mediadores das atividades desenvolvidas pelo programa Banca da Ciência, tanto de cunho formal quanto não formal.

Compreendemos educação formal e não formal na perspectiva adotada por Gaspar (1992). Para o autor, a educação formal está alicerçada em uma estrutura organizada e hierarquizada, apresentando normas e regras bem definidas, e está relacionada a um sistema educacional estabelecido, no caso a escola. A educação não formal se refere a uma enorme variedade de atividades educacionais que ocorrem sem as regras e burocracias do sistema formal de ensino e pode ser empregada para atender interesses específicos de alguns grupos (Gaspar, 1992). Com base nessa concepção, acreditamos que desenvolver atividades voltadas para educação formal e não formal pode contribuir com a formação inicial desses graduandos, apresentando-lhes outros espaços e possibilidades de desenvolver atividades educacionais, não ficando seu processo de formação restrito às atividades educacionais formais. Reconhecer parques, jardins, praças, terminais de ônibus ou até mesmo estações de trem como espaços educativos é importante para que esses alunos em processo de formação docente possam expandir seus horizontes a respeito das diversas maneiras de se desenvolver educação, extrapolando os espaços de educação formal.

Para Nóvoa (2017), é necessário que a formação inicial docente funcione em alternância. Segundo ele, é fundamental haver momentos para discussões teóricas nas disciplinas e nas ciências da educação, seguidos por momentos de atividades nas escolas, sendo estes importantes para que se levantem problemas a serem estudados por meio da reflexão e da pesquisa. Além disso, o autor traz a relevância do entrelaçamento entre escola, universidade e políticas públicas. Pensando nesse entrelaçamento, acreditamos que essa interface entre Pibid e Banca da Ciência se apresenta como um espaço plural para a formação inicial docente, no qual os graduandos têm a oportunidade de conhecer o cotidiano escolar, desenvolver atividades e discutir seus resultados, trazendo para a formação inicial docente não só a experiência prática na sala de aula, mas a reflexão a respeito dessa prática.

Produções e contribuições da articulação entre os programas para a formação inicial docente

Antes de apresentarmos algumas produções e contribuições da articulação entre os dois programas, acreditamos ser importante explicar, de maneira simples, como se organizam as ações entre Banca da Ciência e Pibid.

O programa Banca da Ciência atende a uma diversidade de público em diferentes espaços, sendo necessário pensar e desenvolver ações direcionadas para cada público e para cada objetivo. Para isso, dadas as distintas demandas, os espaços e os formatos com os quais esse programa atua, as ações de extensão e pesquisa são organizadas em diferentes projetos, nos quais atuam diferentes grupos de trabalhos. Esses projetos são classificados por nomes em forma de anagramas, constituindo siglas que homenageiam personagens de ficção ou fantasia. A coordenação e execução dos projetos é feita por docentes das universidades e professores (supervisores) das escolas credenciadas para a realização das atividades, com o auxílio de alunos de mestrado e doutorado que possuem suas pesquisas vinculadas a esses projetos.

A seguir, apresentaremos, resumidamente, os principais projetos, o público-alvo e as principais produções e contribuições da articulação entre a Banca da Ciência e o Pibid para cada projeto.

Joaninha (Jogar, Observar, Aprender, Narrar: Investigando Natureza, Humanidades e Artes) é um projeto desenvolvido para o público infantil (até 10 anos de idade), com atividades voltadas para o campo das Ciências Naturais, principalmente, no contexto da educação formal.

As principais ações desse projeto foram coordenadas pela EACH e EFLCH. Apesar de serem realizadas em escolas de educação formal, todas as ações foram pautadas em propostas de educação não formal (Soares *et al.*, 2019), ainda que as intervenções dialoguem com a proposta pedagógica da escola. De acordo com Soares *et al.* (2019), as atividades buscam trazer elementos culturais (música, dramatização, filmes, jogos, literatura), possibilitando troca de valores culturais e (re)significações, cooperação, socialização e compartilhamento de emoções.

Entre as produções e contribuições relativas às ações desenvolvidas no âmbito do projeto *Joaninha*, elencamos as seguintes:

- 1) Atividade de intervenção: “Esse é o meu robô” – foi realizada na Escola da Prefeitura de Guarulhos Walter Efigênio com crianças na faixa etária entre 4 e 5 anos. A intervenção contou com algumas etapas, entre elas a realização do projeto “Robôs e alienígenas na sala de aula”, que, segundo Reis *et al.* (2018), teve como objetivo discutir as diferenças entre as pessoas, seja de gênero, seja de etnia, e a importância de se reconhecer em seu contexto social.
- 2) Atividade de intervenção: “Exploração espacial” – foi realizada na Escola Municipal de Educação Infantil Jardim Keralux, com crianças de até 5 anos de idade. Segundo Soares *et al.* (2019), o objetivo era despertar o interesse

das crianças pela astronomia, de forma abrangente, por meio de atividades lúdicas, como roda de conversa, contação de histórias e produção de materiais.

- 3) Atividade de intervenção: baseada na música *O rato*, presente no álbum *Canções curiosas*, do grupo Palavra Cantada (Tati, P.; Tati, M., 1998) – foi realizada na Escola da Prefeitura de Guarulhos Tarsila do Amaral. Segundo Soares *et al.* (2019), a proposta da intervenção era que, com base no videoclipe da música, as crianças pudessem relacionar o rato do clipe com personagens de outras animações que conheciam, destacando as principais características, além de realizar discussões a respeito do lixo e das doenças que o animal pode transmitir.
- 4) Atividade de intervenção: “O dia e a noite” – foi realizada na Escola da Prefeitura de Guarulhos Walter Efigênio para uma turma da educação infantil, com crianças de até 5 anos de idade. Segundo Belli *et al.* (2021), o objetivo principal era desenvolver os temas do dia e da noite, suas diferenças e os astros que podiam ser observados, por exemplo, o Sol, a Lua ou as estrelas.

As quatro intervenções descritas foram realizadas no âmbito do programa Banca da Ciência, no projeto *Joaninha*, em articulação com o Pibid. Esses são alguns exemplos das atividades desenvolvidas na parceria dos dois projetos, voltados especificamente para ações de educação científica na infância.

Ellie (Exposições Lúdicas de Laboratórios Itinerantes de Extensão) conta com ações coordenadas por todos os polos da Banca da Ciência. Segundo Amorim, Versolato e Izidoro (2020), é um projeto de participação espontânea e eventual, em que o espaço pode ser a universidade, a escola, as praças etc. As ações realizadas estão focadas em apresentações, oficinas com produção de artefatos e atividades lúdico-didáticas voltadas para exposição de materiais, como experimentos, maquetes ou jogos. O projeto *Ellie* realiza ações itinerantes de exposição para diversos públicos com diferentes idades. Para que possa realizar ações de exposição nos diversos espaços, o projeto conta com bancadas de madeira, cavaletes e tendas móveis; os polos EACH e EFLCH ainda dispõem de uma banca de jornal contendo experimentos.

Ellie tem como objetivo dialogar com os visitantes a respeito de conhecimentos científicos, bem como apresentar experimentos e atividades que demonstram como a ciência se apresenta em nosso cotidiano, principalmente, para o público não escolar, aproximando essas pessoas das Ciências da Natureza e instigando sua curiosidade. As atividades desenvolvidas pelo projeto consistem em:

- 1) Apresentação nos espaços da universidade: “Dia aberto da EFLCH” e “EACH de portas abertas” – os *campi* abrem as portas e recebem vários estudantes de escolas do entorno para conhecerem a universidade, alguns projetos, os cursos e as atividades desenvolvidas. O projeto *Ellie* realiza exposição dos experimentos e ministra oficinas voltadas para as temáticas das Ciências da Natureza para alunos do ensino médio.

- 2) Apresentação em espaços não escolares – o projeto realiza exposições pontuais em espaços públicos, como praças, planetários, estações ferroviárias, terminais de ônibus. Alves, Silva e Piassi (2017) mostram como são feitas as exposições científicas itinerantes no programa Banca da Ciência nas estações de trem da cidade de São Paulo.
- 3) Apresentação em espaços escolares – nessa modalidade, a exposição é montada no espaço escolar em dia e hora previamente marcados. Essas exposições ocorrem de maneira pontual, não se caracterizando como atividade contínua. Assim como nas outras modalidades, os mediadores planejam as ações, produzem os experimentos que serão utilizados e realizam as apresentações de forma dialógica e interativa com os estudantes.

Em todos os eventos, o papel dos bolsistas como mediadores do processo de interação entre os experimentos e os visitantes se mostra primordial, pois é a partir da comunicação estabelecida entre mediadores e visitantes que estes últimos se sentem confiantes e à vontade para se expressar e perguntar a respeito das temáticas das Ciências da Natureza.

Alice (Arte e Lúdico na Investigação das Ciências na Escola) possui as mesmas características do *Joaninha*, no entanto, volta-se para os pré-adolescentes dos ensinos fundamental e médio. O planejamento é feito com a escola e as atividades desenvolvidas pelos bolsistas Pibid, podendo ocorrer nas aulas dos professores de Ciências participantes do programa ou fora do horário de aula dos estudantes da educação básica. Algumas atividades desenvolvidas pelo projeto *Alice*:

- 1) Atividade de intervenção: “Circuito de papel” – turmas do 8º e do 9º ano das escolas públicas do ABCD Paulista. Segundo Eguchi, Mendes e Vieira (2020), diante de uma situação-problema, cuja resolução é encontrada por meio de um experimento investigativo sobre circuitos elétricos, as crianças sentem-se motivadas a levantar hipóteses ao construírem os experimentos.
- 2) Atividade de intervenção: “Um dia de perito” – turmas do 9º ano de uma escola pública do município de São Caetano do Sul. Segundo Silva e Vieira (2020), a escolha pelo tema de Química Forense foi sustentada em razão da sua recorrência em séries televisivas e documentários que são muito atraentes para os estudantes, despertando cada vez mais o interesse. Os alunos foram colocados em uma situação-problema cujo enredo os incorporava como datiloscopistas criminais.

Susan Calvin (Saraus Universitários de Saberes de Arte, Natureza e Ciências para Adultos em Letramento Valorizando Investigações e Narrativas) tem como público-alvo estudantes da educação de jovens e adultos (EJA) e atende, principalmente, escolas localizadas na região do *campus* da EFLCH. O maior objetivo é aproximar os saberes populares dos conhecimentos da natureza, por educandos da EJA com baixo nível de escolarização. O projeto realizou duas atividades de

exposição itinerante na escola da Penitenciária I José Parada Neto, descritas em Versolato, Alves e Izidoro (2020), em que os bolsistas Pibid experienciam, planejam e organizam ações voltadas para EJA, em sua maior parte para sujeitos privados de liberdade, o que expande o processo de formação inicial para contextos educacionais diferentes daqueles que são, via de regra, abordados nos cursos de licenciatura. Além disso, a participação, o planejamento e o desenvolvimento das ações pelos bolsistas Pibid no âmbito do programa Banca da Ciência contribuem para processos formativos plurais, que incentivam o protagonismo e a autonomia dos licenciandos.

Considerações finais

As Ciências, tanto as da Natureza como as Sociais, desempenham um importante papel no processo de construção da cidadania. Uma boa formação escolar, que incentiva o diálogo e a troca de experiências favorece o senso crítico do aluno. Em nosso trabalho, trouxemos para a discussão a relevância da formação inicial docente para o ensino e a popularização da ciência, por meio da educação formal ou não formal. É difícil pensarmos em ensino de ciências sem considerarmos os processos de formação docente. Bons profissionais, com condições de trabalho adequadas, podem e devem ajudar a mudar o cenário do ensino de Ciências no Brasil. Levantamos essas reflexões, pois a articulação entre Pibid e Banca da Ciência trouxe para a formação inicial docente o que Tardif (2002) e Nóvoa (2009, 2017) apontam ao afirmarem a necessidade de os futuros professores poderem intercambiar saberes com aqueles que já se encontram exercendo a profissão, experimentar atividades e conviver com o contexto escolar, durante todo o processo formativo.

Do nosso ponto de vista, Banca da Ciência e Pibid, a partir das atividades executadas em conjunto, desenvolveram um espaço formativo que contribuiu tanto para a formação dos mediadores quanto para a melhoria das atividades escolares, promovendo ações no campo das Ciências da Natureza para alunos das escolas e para as comunidades de maneira dialógica, o que amplia o conhecimento desses graduandos a respeito dos processos de ensino aprendizagem.

Acreditamos que a troca de experiência entre professores supervisores do Pibid, alunos bolsistas, docente coordenador do programa Banca da Ciência e alunos da pós-graduação é necessária e valiosa para todos os envolvidos, mas, principalmente, para os graduandos, pois, por meio dessa troca, do planejamento das intervenções e das ações, seja na sala de aula ou não, é que esses estudantes vão se apropriando do “ser professor” e do “saber ensinar”, que Tardif (2002) diz ser aprendido somente a partir do exercício do trabalho docente. Programas e projetos que incentivem essa aproximação dos graduandos com a escola, criando ambientes de reflexão a respeito da prática docente e apresentando a escola como possibilidade formativa para esses futuros professores, são essenciais para uma formação docente plural e reflexiva, capaz de expandir os horizontes sobre os processos formativos para além da educação formal.

Referências bibliográficas

- ALVES, A. P. M.; SILVA, R. T.; PIASSI, L. P. C. A Banca da Ciência nos trilhos: uma proposta de difusão dialógica da ciência nas estações de trem de São Paulo. *Tropos: Comunicação, Sociedade e Cultura*, Rio Branco, v. 6, n. 2, p. 1-17, dez. 2017.
- AMORIM, V.; VERSOLATO, M. S.; IZIDORO, E. Divulgação científica pelo programa Banca da Ciência no contexto da Pedagogia no Campus Guarulhos da Unifesp. *Revista do EDICC*, Campinas, v. 6, p. 375-385, jun. 2020.
- BELLI, G. et al. Alfabetização científica e astronomia na educação infantil: uma exploração lúdica dos conceitos de dia e noite. *Revista de Educação, Ciência e Cultura*, Canoas, v. 26, n. 2, p. 1-17, maio 2021.
- BRASIL. Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – Pibid e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 25 jun. 2010. Seção 1, p. 4.
- BRASIL. Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovações (MCTI). Centro de Gestão e Estudos Estratégicos (CGEE). *Percepção pública da C&T no Brasil – 2019: resumo executivo*. Brasília, DF: CGEE, 2019.
- CHASSOT, A. Alfabetização científica: uma possibilidade para a inclusão social. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 22, p. 89-100, jan./abr. 2003.
- EGUCHI, C. S. Y.; MENDES, D. V.; VIEIRA, R. M. B. Circuito de papel: ensino por investigação no espaço formal e não formal de ensino. *Revista do EDICC*, Campinas, v. 6, p. 431-441, jun. 2020.
- FELÍCIO, H. M. S. O Pibid como “terceiro espaço” de formação inicial de professores. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 14, n. 42, p. 415-434, maio/ago. 2014.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 55. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2017.
- GASPAR, A. O ensino informal de ciências: de sua viabilidade e interação com o ensino formal à concepção de um centro de ciências. *Caderno Brasileiro de Ensino de Física*, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 157-163, ago. 1992.
- MINAYO, M. C. S. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, M. C. S. (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 9-31.
- NÓVOA, A. *Professores: imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa, 2009.
- NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, out./dez. 2017.

PIASSI, L. P. C. et al. A Banca da Ciência na comunicação crítica da ciência para o público escolar. *Comunicação Pública*, [S.l.], v. 13, n. 24, p. 1-20, 2018.

PIASSI, L. P. C. et al. Science stand: a Brazilian activist science & technology outreach initiative. *Journal for Activist Science & Technology Education*, Toronto, v. 10, n. 1, p. 1-11, July 2019.

REIS, A. C. A. et al. As ciências da natureza no contexto dos anos iniciais em escolas da região leste da grande São Paulo: diálogo entre projetos do Pibid – Pedagogia-Unifesp e Ciências-USP. In: CARVALHO, J. P. F.; SILVA, J. L. B.; SILVESTRE, M. A. (Org.). *Pibid Unifesp em diálogo: trajetórias e indagações sobre práticas de formação inicial de professores*. Jundiaí: Paco, 2018. p. 51-72.

SILVA, F. O.; VIEIRA, R. M. B. Um dia de perito: uma proposta de utilização da ciência forense no ensino de ciências. *Revista do EDICC*, Campinas, v. 6, p. 450-457, jun. 2020.

SOARES, E. D. et al. Ação das professoras supervisoras no Programa Pibid (Subprojeto Ciências da Natureza): propostas de intervenções não formais na educação infantil. In: GALIAN, C. V. A.; ZUFFI, E. M.; PIETRI, E. (Org.). *A formação de professores sob novos ângulos: o Pibid na Universidade de São Paulo (2015-2018)*. São Paulo: Feusp, 2019. p. 189-198.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.

TATI, P.; TATI, L. M. D. O rato. In: PALAVRA CANTADA. *Canções curiosas*. São Paulo: Palavra Cantada, 1998. 1 CD, faixa 5.

VERSOLATO, M. S.; ALVES, A. P. M.; IZIDORO, E. Ciência na prisão: educação não formal e a formação inicial docente no contexto prisional. *Dialogia*, São Paulo, n. 34, p. 122-138, jan./abr. 2020.

VERSOLATO, M. S.; GRACIANO, M.; IZIDORO, E. Divulgação científica e a formação inicial de professores(as): uma experiência no cárcere. *Actio: Docência em Ciências*, Curitiba, v. 6, n. 2, p. 1-26, maio/ago. 2021.

Ana Paula Moreira Alves, mestre em Educação pela Universidade Federal de São Paulo (Unifesp) e doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação pela mesma Universidade, é professora no programa ensino integral da rede Estadual de Educação do Estado de São Paulo. Membro do grupo de pesquisa interinstitucional Interfaces – Núcleos Temáticos de Estudos e Recursos da Fantasia nas Artes, Ciências, Educação e Sociedade.

paula.alves@unifesp.br

Emerson Izidoro dos Santos, doutor em Educação para a Ciência pela Universidade Estadual Paulista (Unesp), é professor adjunto do Departamento de Educação da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp) e orientador no programa de Pós-Graduação em Educação dessa Universidade. É vice-líder do grupo de pesquisa interinstitucional Interfaces – Núcleos Temáticos de Estudos e Recursos da Fantasia nas Artes, Ciências, Educação e Sociedade.

emerson.izidoro@unifesp.br

Luís Paulo de Carvalho Piassi, doutor em Educação, livre docente em Cultura, Arte e Lazer, é professor titular da Escola de Artes, Ciências e Humanidades da Universidade de São Paulo (USP). Coordenador do grupo de pesquisa Interfaces – Núcleos Temáticos de Estudos e Recursos da Fantasia nas Artes, Ciências, Educação e Sociedade e do projeto Banca da Ciência.

lppiassi@usp.br

Rui Manoel de Bastos Vieira, doutor em Ensino de Ciências pela Universidade de São Paulo (USP), é professor adjunto do Departamento de Ciências Exatas e da Terra da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp) e orientador no programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática dessa Universidade. Membro do grupo de pesquisa interinstitucional Interfaces – Núcleos Temáticos de Estudos e Recursos da Fantasia nas Artes, Ciências, Educação e Sociedade.

rui.vieira@unifesp.br

Recebido em 12 de maio de 2022

Aprovado em 8 de setembro de 2022

Programa de Residência Pedagógica na formação inicial e continuada de professores: reflexões acerca de sua operacionalização

Arisdélia Fonseca Feitosa

Paulo César Geglio

Maria de Fátima Camarotti

Eliete Lima de Paula Zárate

Resumo

A execução das atividades do Programa de Residência Pedagógica (PRP), regulamentado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), enquanto estratégia institucional para potencializar a formação inicial e continuada de professores e a melhoria do ensino, gera desafios, demandas e reflexões sobre os aspectos envolvidos na sua operacionalização. A compreensão acerca do arranjo “teoria e prática” no espaço escolar é fundamental para o planejamento pedagógico e para a ressignificação das propostas de formação profissional e de intervenção. O estudo, ao analisar os vínculos institucionais e os processos pedagógicos na formação profissional docente, indica a repercussão do PRP na educação básica, além de trazer reflexões acerca dos limites quanto à capilaridade das ações em diferentes espaços educativos que, para além do espaço escolar, também constituem áreas potenciais para a formação docente.

Palavras-chave: espaços de educabilidades; formação docente; política educacional.

Abstract

The Pedagogical Residency Program in the teachers' initial and continuing training: reflections on its implementation

The execution of the activities of the Pedagogical Residency Program (PRP), regulated by the Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel (Capes), as an institutional strategy to enhance the teachers' initial and continuing training and the teaching improvement, generates challenges, demands and reflections on the aspects involved in its operation. The understanding of the "theory and practice" arrangement in the school space is fundamental for the pedagogical planning and for the redefinition of professional training and intervention proposals. The study, by analyzing the institutional links and pedagogical processes in professional teacher training, indicates the repercussion of the PRP in basic education, in addition to bringing reflections about the limits regarding the capillarity of actions, given the different educational spaces that also constitute potential areas for teacher training, beyond the school space.

Keywords: educational spaces; teacher training; educational politics.

112

Resumen

El Programa de Residencia Pedagógica en la formación inicial y continua de profesores: reflexiones respecto a su operacionalización

La ejecución de las actividades del Programa de Residencia Pedagógica (PRP), regulado por la Coordinación para el Mejoramiento del Personal de Nivel Superior (Capes), como estrategia institucional para potenciar la formación inicial y continua de los docentes y el mejoramiento de la educación, genera desafíos, demandas y reflexiones sobre los aspectos involucrados en su operacionalización. La comprensión sobre la disposición "teoría y práctica" en el espacio escolar es esencial para la planificación pedagógica y para la resignificación de las propuestas de formación e intervención profesional. El estudio, al analizar los vínculos institucionales y los procesos pedagógicos en la formación de profesores, indica la repercusión del PRP en la educación básica, además de traer reflexiones sobre los límites acerca de la capilaridad de las acciones en diferentes espacios educativos que, además del espacio escolar, también constituyen áreas potenciales para la formación de profesores.

Palabras clave: espacios de educabilidad; formación docente; política educacional.

Introdução

A formação dos professores tem sido pauta de debates e constitui um grande desafio para as políticas educacionais (Mello, 2000; Dourado, 2015). É consenso que esse processo precisa qualificar a atuação profissional no que tange tanto aos conhecimentos teóricos específicos quanto aos pedagógicos, como previsto no art. 61 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no qual a formação dos profissionais da educação deverá oferecer uma sólida base, envolvendo conhecimentos científicos e sociais de suas competências de trabalho, e enfatizar a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço (Brasil. Lei nº 9.394, 1996).

Nessa perspectiva, de acordo com Faria e Pereira (2019), o Ministério da Educação (MEC) propôs diversos projetos relacionados à formação prática de professores e à formação inicial e continuada. Ao pesquisarem tais projetos e experiências relativas ao tema, os autores traçaram uma cronologia, indicando as expressões e as intencionalidades registradas nos referidos documentos (Brasil. Senado, Projeto de Lei nº 227, 2007; Projeto de Lei nº 284, 2012; Projeto de Lei nº 6, 2014). O primeiro foi arquivado e reapresentado em 2012.

Com a atenção voltada para o aspecto prático da formação inicial de professores, o governo federal lançou, no ano de 2018, o Programa de Residência Pedagógica (PRP). Considerando a necessidade de estabelecer uma efetiva relação da teoria com a prática no percurso formativo do futuro professor e colocá-lo em contato com a realidade das práticas pedagógicas escolares, o PRP visa, em consonância com Moreira, Leite e Moura (2020), acentuar a formação prática dos licenciandos, por meio da interação entre a educação básica e a superior (Brasil. Capes, Portaria nº 259, 2019). Entretanto, não se trata de uma iniciativa sem precedentes.

Anteriormente ao PRP, outras iniciativas, que visavam inserir os futuros professores recém-formados na prática pedagógica escolar orientada, foram realizadas ou estão em andamento, a citar:

- Programa de Residência Pedagógica da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp), *campus* de Guarulhos (SP), criado em 2007, como parte do Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia (Panizollo *et al.*, 2012);
- Projeto Imersão Docente, idealizado pelo Centro Pedagógico da Escola de Educação Básica e Profissional da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), em 2011 (Faria, 2018);
- Programa Residência Educacional (São Paulo, estado. Decreto nº 57.978, 2012); e
- Programa de Residência Docente, no Colégio Pedro II, uma experiência iniciada em 2013, na qual, em vez de estudantes de licenciatura, atuaram professores recém-formados na modalidade de formação continuada.

Nossa atenção se volta ao PRP, que foi apresentado como uma política do governo federal para a formação de professores (Brasil. Capes, Edital 6, 2018). Assim, nos propomos a refletir sobre os aspectos da operacionalização desse programa que favorecem a formação inicial de educadores, entendida por Suart e Marcondes (2022) como um processo que deve vir com reflexões sobre a prática, para que se realize uma formação dos estudantes da educação básica. Com o mesmo potencial para o fortalecimento das políticas de formação continuada dos professores, o PRP se coaduna com a concepção de Oliveira (2016) quando enfatiza que a formação continuada passa a ser um espaço de mudança e de novidades, focando no desenvolvimento profissional e fazendo com que ocorram reformas nas políticas de formação. Discutimos as potencialidades e os limites das práticas pedagógicas dos licenciandos e a relação entre o conhecimento acadêmico (teórico) e prático na interação com o espaço escolar. Por fim, refletimos acerca da capilaridade do PRP quanto a sua contribuição para os diferentes espaços de educabilidade.

Operacionalização do PRP na formação inicial e continuada de professores

O PRP, iniciado em 2018, foi um dos destaques da Política Nacional de Formação de Professores do governo federal e se apresentou como forma de estimular a prática, por meio da imersão dos estudantes dos cursos de licenciatura nas escolas de educação básica, a partir da segunda metade do percurso formativo. O programa tem uma parceria tripartite, composta pelo governo federal, por meio da Capes; pelas secretarias estaduais e municipais, por meio do Conselho Nacional de Secretarias de Educação (Consed); e pela União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), além das Instituições de Ensino Superior (IES) que aderem ao programa a partir de submissão de projeto institucional, no momento de abertura de processo de seleção, por meio de edital da Capes. O PRP é composto por um coordenador institucional, responsável pelo acompanhamento do programa no âmbito de cada IES; por docentes orientadores, que coordenam as atividades em cada subprojeto, os quais congregam um ou mais cursos de licenciatura; por preceptores, que são os professores dos componentes curriculares (relativamente aos cursos de licenciatura) das escolas-campo que recebem os estudantes e fazem a orientação e o acompanhamento direto deles; e por residentes, que são os licenciandos.

A proposta e o objetivo do PRP é a valorização da prática na formação inicial do educador e dos licenciandos. Logo, ele tem o potencial de ressignificar o estágio supervisionado, em função de alguns fatores: *i)* o compromisso legal apresentado por um programa dessa magnitude; *ii)* o reconhecimento institucional e social do trabalho desenvolvido pelos envolvidos (licenciandos, professores e docentes orientadores) e *iii)* a ajuda de custo aos participantes, sobretudo aos licenciandos, que possibilita custear os deslocamentos à escola, a alimentação, a aquisição de material e, muitas vezes, a contribuição com a renda familiar.

O programa foi totalmente elaborado no âmbito do governo federal, no que se refere às diretrizes de funcionamento, à carga horária, ao tipo de atividade desenvolvida pelos residentes nas escolas, à composição dos grupos de residentes, às parcerias com secretarias de educação e à gestão das bolsas de auxílio financeiro aos participantes. Às IES, cabe exclusivamente a execução das ações e a logística de operacionalização do programa, como, por exemplo, a seleção dos docentes orientadores, das escolas, dos preceptores e dos residentes. Esse fato deixa as IES, especificamente as coordenações institucionais, apreensivas, uma vez que a falta de visão de conjunto do programa, a centralidade das decisões pelo órgão federal, a ausência de comunicação adequada e a apresentação de normas ao longo do processo dificultam o trabalho de gestão nas IES.

Entre todos os aspectos que necessitam ser observados no PRP, o quantitativo de participantes e a carga horária são os que mais se destacam. É preciso considerar que, nas duas últimas décadas, o Brasil presenciou o que Ristoff (2016) denominou de “democratização do ensino superior”, com grande quantidade de matrículas nos cursos de licenciatura (Ristoff, 2013), em que a maioria dos estudantes faz o curso no turno da noite, em função de sua jornada de trabalho integral (Geglio, 2018). São trabalhadores estudantes, com quase nenhuma chance de participar do PRP, considerando a carga horária do programa, que é superior a 400 horas para serem integralizadas em 18 meses, com mínimo de 100 horas de regência.

Como potenciais do PRP a serem destacados, citamos: a ajuda financeira, que viabiliza ao estudante de licenciatura a imersão na escola, com maior tempo em sala de aula e na companhia e supervisão do professor/preceptor. O fato de estar presente por mais tempo no ambiente escolar – inclusive pela exigência do cumprimento da carga horária estabelecida pelo PRP, que abrange a elaboração e aplicação de um plano de atividades a ser desenvolvido na escola – possibilita ao licenciando ampliar sua visão de educação, o que contribui para o entendimento sobre as relações pedagógicas e sobre os condicionantes sociais e de gestão escolar que estão envolvidos nesse fenômeno. Também concorre, para melhor aproveitamento do momento formativo, o fato de não atuar de forma isolada, pois há um grupo de oito a dez licenciandos na mesma escola, com a preceptoria de um professor que os auxilia na elaboração das intervenções pedagógicas (regências) da sala de aula e discute com eles a execução e os resultados dessas práticas. Tudo isso com a orientação dos docentes formadores dos cursos de licenciatura, com acompanhamento por meio de encontros periódicos com os licenciandos e preceptores, no sentido de estabelecer uma relação entre a teoria e a prática e orientar a preparação acadêmica dos futuros professores.

Na proposta de prática que o PRP apresenta, ocorre, de maneira consequente, a formação continuada dos educadores preceptores das escolas que recebem os residentes. O professor se projeta como um formador do licenciando no contexto escolar. Isso pode ser considerado como atividade de formação continuada, principalmente por envolver momentos de discussões e de trabalho conjunto com os docentes orientadores da instituição de ensino superior, que ocorrem na própria escola e/ou na universidade.

Não obstante, em relação às expressivas contribuições que o PRP tem possibilitado aos licenciandos, nem todas são tão boas que bastam a si mesmas, e o programa está longe de ser o redentor dos problemas do estágio supervisionado ou da parte prática dos cursos de formação de professores. Há vários aspectos que tornam problemática sua execução, a maioria deles está em sua própria gênese, como sua concepção essencialmente prática e com total centralidade de gestão. Também há o fato de ser limitado, em relação aos participantes, devido à carga horária excessiva para ministração de aula, à inflexibilidade aos contextos sociais diversos do País, à dificuldade de comunicação do gestor central com as instituições de ensino superior, à falta de sintonia entre o tempo estabelecido para execução e os períodos acadêmicos das instituições e, fundamentalmente, à ausência de perspectiva quanto à continuidade.

A prática pedagógica dos licenciandos e a relação entre o conhecimento acadêmico (teórico) e o prático na interação com o espaço escolar

A análise acerca da prática pedagógica dos licenciandos nos remete às teses filosóficas que opõem o idealismo ao empirismo, dicotomia superada no campo da filosofia dialética e que nos permite entender, em consonância com Zabala (2010, p. 13), que a atividade profissional que aflora com a formação inicial “[...] passa pela análise do que fazemos de nossa prática e do contraste com outras práticas”.

A interação do conhecimento acadêmico, seja teórico e/ou prático, perpassa por toda a formação, em diferentes momentos, nos quais os licenciandos estão interagindo, quando da participação nos programas de docência da universidade. Nessa perspectiva, o debate sempre está na pauta das discussões:

[...] haja vista o potencial formativo de que este binômio se reveste, bem como pela perspectiva dicotômica com a qual o mesmo historicamente tem sido conduzido em configurações curriculares e práticas de formação. (Santos, 2014, p. 9).

Afinal, qual é a contribuição da teoria e da prática na formação docente e como essas duas vertentes do conhecimento relacionam-se nesse processo? Esse é um assunto importante e recorrente no âmbito educacional, que parece ter ganhado fôlego, atualmente, com o surgimento das chamadas metodologias ativas (Berbel, 2011; Pereira, 2012; Andrade Júnior; Souza; Silva, 2019) e com a defesa de Schön (2000) sobre a importância do professor como um prático-reflexivo.

Os formadores na universidade e os professores/preceptores nas escolas são responsáveis pela articulação teoria-prática, atuando cada um à sua maneira, responsabilizando-se pela construção dos saberes e competências (Perrenoud *et al.*, 2002). De acordo com Frasson, Laburú e Zompero (2019), as situações de ensino, proporcionadas pelas atividades, articulam os conhecimentos prévios conceituais, procedimentais e atitudinais dos estudantes com as escolas nas quais os residentes atuam, fazendo com que ocorra um reordenamento interno do conhecimento escolar.

Assim, a formação docente, por meio da construção colaborativa e inovadora, cria condições de socialização de experiências, as quais fortalecem a relação universidade e escola, construindo experiências de ensino-aprendizagem compartilhadas que auxiliam na autoformação dos residentes/estagiários (Andrade; Aparício, 2016).

A base teórica-conceitual sobre o valor da prática, da experimentação e da ação, no processo de escolarização, remonta às contribuições dos precursores do movimento pela reformulação da escola, que teve como expoente John Dewey (1859-1952). Para ele, a educação escolar não podia ser realizada de maneira separada da experiência e da vida do estudante. O autor considerava que:

[...] o ato de aprender se realiza mais adequadamente quando é transformado em uma ocupação espacial e distinta. [...] O que é aprendido, sendo aprendido fora do lugar real que tem na vida, perde com isso o seu sentido e o seu valor. (Dewey, 1978, p. 27).

Nosso propósito é argumentar sobre o potencial do PRP em possibilitar a interação entre essas duas bases do conhecimento, no âmbito das atividades realizadas pelos licenciandos e no contexto das escolas públicas de educação básica.

O PRP, ao se estruturar a partir da exigência de imersão do residente no ambiente escolar – com a preceptoria direta do professor da escola e a orientação do docente formador –, direciona o licenciando para uma formação estabelecida na relação entre a teoria e a prática. Desse modo, os residentes interagem, nos diversos momentos escolares, convivendo com corpo docente, com alunos, com gestores, com funcionários, enfim, participam ativamente na dinâmica da escola. Esse contexto dá aos licenciandos a oportunidade de refletir, questionar, elaborar e discutir a respeito das práticas pedagógicas na vida da escola.

O intercâmbio de saberes, proporcionado pela presença dos residentes, amplia os horizontes dos professores das escolas, fazendo-os refletir sobre o seu trabalho, a partir dos conhecimentos acadêmicos, o que proporciona uma nova configuração ao ensinar e ao aprender.

O caráter pontual do PRP e os aspectos limitantes quanto à formação docente para atuar em diferentes espaços educativos fora do ambiente escolar

Por definição, a “Residência Pedagógica (RP) é uma atividade de formação realizada por um discente regularmente matriculado em curso de licenciatura e desenvolvida numa escola pública de educação básica, denominada escola-campo” (Brasil. Capes, Edital nº 6, 2018, p. 1); com a finalidade de “[...] fortalecer e ampliar a relação entre as Instituições de Ensino Superior (IES) e as escolas públicas de educação básica para a formação inicial de professores da educação básica” (Brasil. Capes. Portaria nº 259, 2019, p. 111). Está na concepção do programa, que é a educação básica, especificamente o espaço escolar, o único *locus* de sua operacionalização, excluindo qualquer outro local ou oportunidade de educação não formal. Muito embora, devemos admitir que o ambiente escolar é, por si mesmo, bastante complexo.

É consenso entre residentes, orientadores e preceptores, que o PRP possibilita aos licenciandos vivências com realidades diversificadas que poderiam ser estendidas às diferentes experiências de educação formal, não formal e informal (Gohn, 2010). Contudo, essas possibilidades de atuação não estão mencionadas nas diretrizes do PRP.

Para além dos saberes disciplinares das áreas específicas, a formação dos licenciandos se constitui a partir dos saberes curriculares e experienciais mobilizados nas práticas da educação básica. O PRP, nessa perspectiva, vem contribuindo como proposta acadêmica de apoio à docência, visando à melhoria do ensino. Estudos revelam alto grau de satisfação dos residentes egressos e ativos do programa e evidenciam o nível de contribuição para a formação, proporcionando aos estudantes maior segurança profissional, tanto no aspecto cognitivo quanto no pedagógico e social (Silva; Cruz, 2018; Calazans *et al.*, 2020).

Assim, reafirmamos o importante papel do programa em função da capilaridade nos diferentes espaços da escola-campo, uma vez que estabelece conexões pedagógicas, cognitivas, administrativas e de gestão, por meio das quais as atividades são viabilizadas. Ao desenvolver competências e habilidades, o PRP ensina os envolvidos a aprenderem a aprender, vivendo juntos, aprendendo a fazer e a ser (Delors *et al.*, 1998).

Não obstante, sem desconsiderar o potencial formativo em que o programa tem se tornado para os cursos de licenciatura e para a melhoria da educação básica, é preciso refletir sobre algumas questões: ao determinar a atuação do residente somente na escola, ou seja, nesse espaço como único local para a realização das atividades, não estaríamos desconsiderando os diferentes lugares de educabilidades nos quais o profissional docente poderia atuar? Não seria pertinente que o programa também valorizasse outros espaços educativos, como, por exemplo, museus, parques, ambientes socioeducativos, hospitais, zoológicos, centros de ciências e cultura?

Embora não haja uma orientação explícita no âmbito dos documentos da Capes sobre o PRP, quanto à incorporação dos espaços mencionados como campo de intervenção, não podemos desconsiderar que, ao concluírem a licenciatura, os egressos também poderão assumir atividades que envolvam ensino-aprendizagem em locais de educabilidade diversos da instituição escolar. É preciso argumentar, junto ao órgão propositor e gestor do programa, sobre o espectro de atuação dos professores e sobre as necessárias articulações que o percurso formativo deve possibilitar ao licenciando, estendendo-se, assim, para além dos limites da escola. Defendemos, portanto, a inserção do residente em espaços que se constituem como potenciais ambientes de ensino e de aprendizagem.

Como consequência da nossa defesa, entendemos que os cursos e as instituições de formação de professores devem reconfigurar seus currículos e suas práticas pedagógicas, no sentido de atender a essa demanda formativa do futuro professor. Os cursos devem oferecer um itinerário com múltiplas possibilidades de atuação, que se constitua a partir dos saberes profissionais, disciplinares, curriculares e experienciais (Tardif, 2011), bem como aqueles demandados pelas novas formas de olhar para os espaços sociais.

Entendemos que o PRP, como oportunidade para vivenciar a prática no processo de formação inicial de professores, deve ser reconfigurado, visando ao alcance dos múltiplos espaços educativos que estão além dos limites da educação formal.

Conclusão

O Programa de Residência Pedagógica (PRP), apesar de não estar desenhado com base nas demandas indicadas por seu público-alvo, constitui-se uma ação institucionalizada e uma prática efetivamente incorporada ao itinerário da formação inicial dos professores da educação básica com repercussão positiva e direta no ensino. O programa formata um processo pedagógico que articula, de forma dialética, a relação entre teoria e prática no espaço escolar, cujas atividades estão para além das ações desenvolvidas no estágio supervisionado. É um programa que está em processo de incorporação curricular, e logo pode até alcançar a posição de componente importante no processo de aprender a exercer a docência. Não obstante, também é inegável seu caráter limitante em termos de abrangência de estudantes e de *locus* de atuação, pois ele não contempla, regimentalmente, experiências dos residentes em espaços educativos diversificados, fora do ambiente escolar.

Referências bibliográficas

ANDRADE, M. F. R.; APARÍCIO, A. S. M. A construção colaborativa de sequências didáticas de gêneros textuais: uma estratégia inovadora de formação docente. In: ANDRÉ, M. E. D. A. (Org.). *Práticas inovadoras na formação de professores*. Campinas: Papyrus, 2016. p. 71-95. (Prática Pedagógica).

ANDRADE JÚNIOR, J. M.; SOUZA, L. P.; SILVA, N. L. C. (Org.). *Metodologias ativas: práticas pedagógicas na contemporaneidade*. Campo Grande: Inovar, 2019.

BERBEL, N. A. N. As metodologias ativas e a promoção da autonomia dos estudantes. *Semina: Ciências Sociais e Humanas*, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, jan./jun. 2011.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27833.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). *Edital nº 6/2018. Chamada pública para apresentação de propostas no âmbito do Programa de Residência Pedagógica*. [Brasília, DF], 2018. Disponível em: <http://www.residenciapedagogica.ufba.br/sites/residenciapedagogica.ufba.br/files/edital-6-residencia-pedagogica-retificado.pdf>. Acesso em: 29 nov. 2022.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Portaria nº 259, de 17 de dezembro de 2019. Dispõe sobre o regulamento do

Programa de Residência Pedagógica e do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid). *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 19 dez. 2019. Seção 1, p. 111.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). *Edital nº 1, de 2020. Programa de Residência Pedagógica*. [Brasília, DF], 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/06012020-edital-1-2020-resid-c3-aancia-pedag-c3-b3gica-pdf>. Acesso em: 29 nov. 2022.

BRASIL. Senado Federal (SF). Projeto de Lei nº 227, de 2007. Acrescenta dispositivos à Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para instituir a residência educacional a professores da educação básica. Brasília, DF, 2007. Arquivado. Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/80855>. Acesso em: 30 nov. 2022.

BRASIL. Senado Federal (SF). *Projeto de Lei nº 284, de 2012. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para instituir a residência pedagógica para os professores da educação básica*. Brasília, DF, 2012. Aprovada. Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/106800>. Acesso em: 30 nov. 2022.

BRASIL. Senado Federal (SF). *Projeto de Lei nº 6, de 2014. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a residência docente na educação básica*. Brasília, DF, 2014. Aprovada. Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/115998>. Acesso em: 30 nov. 2022.

CALAZANS, A. L. S. et al. Residência Pedagógica de Biologia: percepção dos residentes sobre as contribuições do programa em sua formação docente, João Pessoa-PB, Brasil. In: MONTEIRO, S. A. S. (Org.). *As metas preconizadas para a educação e a pesquisa integrada às práticas atuais 3*. Ponta Grossa: Atena, 2020. p. 248-259.

DELORS, J. et al. *Educação: um tesouro a descobrir: relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: Unesco, 1998.

DEWEY, J. *Vida e educação*. 10. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

DOURADO, L. F. Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 36, n. 131, p. 299-324, abr./jun. 2015.

FARIA, J. B. *O naufrágio, o baile e a narrativa de uma pesquisa: experiências de formação de sujeitos em imersão docente*. 2018. 385 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018.

FARIA, J. B.; PEREIRA, J. E. D. Residência pedagógica: afinal, o que é isso? *Revista de Educação Pública*, Cuiabá, v. 28, n. 68, p. 333-356, maio/ago. 2019.

FRASSON, F.; LABURÚ, C. E.; ZOMPERO, A. F. Aprendizagem significativa conceitual, procedimental e atitudinal: uma releitura da teoria ausubeliana. *Revista Contexto & Educação*, Ijuí, v. 34, n. 108, p. 303-318, maio/ago. 2019.

GEGLIO, P. C. Quem são os estudantes da carreira do magistério? *Revista FAEEBA: Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 27, n. 53, p. 120-140, set./dez. 2018.

GOHN, M. G. M. *Educação não-formal e o educador social: atuação no desenvolvimento de projetos sociais*. São Paulo: Cortez, 2010. (Questões da Nossa Época, 1).

MELLO, G. N. Formação inicial de professores para a educação básica: uma (re) visão radical. *São Paulo em Perspectiva*, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 98-110, mar. 2000.

MOREIRA, T. B.; LEITE, R. C. M.; MOURA, F. N. S. Os contributos da residência pedagógica para a formação inicial de professores de Ciências Biológicas: o estado da questão. *Research, Society and Development*, Vargem Grande Paulista, v. 9, n. 7, e207974057, 2020.

OLIVEIRA, S. M. Os novos espaços da formação continuada e o papel mediador do professor formador. In: ANDRÉ, M. E. D. A. (Org.). *Práticas inovadoras na formação de professores*. Campinas: Papirus, 2016. p. 263-282. (Prática Pedagógica).

PANIZZOLO, C. et al. Programa de Residência Pedagógica da Unifesp: avanços e desafios para a implantação de propostas inovadoras de estágio. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO, 16., 2012, Campinas. *Anais...* Campinas: Junqueira & Marin Editores, 2012. p. 218-230.

PEREIRA, R. Método ativo: técnicas de problematização da realidade aplicada à educação básica e ao ensino superior. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL: EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE, 6., 2012, São Cristóvão. *Anais...* São Cristóvão: [UFS], 2012. Eixo temático 17: currículo escolar, cultura, gestão, organização do trabalho pedagógico.

PERRENOUD, P. et al. *As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

RISTOFF, D. Vinte e um anos de educação superior: expansão e democratização. *Cadernos do GEA*, Rio de Janeiro, n. 3, p. 1-56, jan./jun. 2013.

RISTOFF, D. Democratização do campus: impacto dos programas de inclusão sobre o perfil da graduação. *Cadernos do GEA*, Rio de Janeiro, n. 9, p. 1-65, jan./

jun. 2016. Disponível em: http://flacso.org.br/files/2017/03/Caderno_GEA_N9_Democratiza%C3%A7%C3%A3o-do-campus.pdf. Acesso em: 30 nov. 2022.

SANTOS, M. G. *A relação teoria e prática na formação do pedagogo à luz do materialismo histórico-dialético*. 2014. 175 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Educação, Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2014.

SÃO PAULO (Estado). Decreto nº 57.978, de 18 de abril de 2012. Institui o Programa Residência Educacional, no âmbito da Secretaria da Educação, e dá providências correlatas. *Diário Oficial do Estado de São Paulo*, São Paulo, 19 abr. 2012. Seção 1, p. 1.

SCHÖN, A. D. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SILVA, K. A. C. P.; CRUZ, S. P. A residência pedagógica na formação de professores: história, hegemonia e resistências. *Momento: Diálogos em Educação*, Rio Grande, v. 27, n. 2, p. 227-247, maio/ago. 2018.

SUART, R. C.; MARCONDES, M. E. R. O processo de reflexão orientada como metodologia para a formação inicial docente: almejando a abordagem de ensino por investigação na educação básica. *Investigações em Ensino de Ciências*, Porto Alegre, v. 27, n. 2, p. 93-115, ago. 2022.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

ZABALA, A. *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 2010. Reimpressão.

Arisdélia Fonseca Feitosa, doutora em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB), é professora associada do Departamento de Sistemática e Ecologia (DSE) do Centro de Ciências Exatas e da Natureza (CCEN) da UFPB e docente no Programa de Mestrado Profissional em Ensino de Biologia em Rede Nacional (PROFBIO/UFPB). Líder do Grupo de Pesquisas e Estudos Interdisciplinares em Ensino de Ciências Biológicas do DSE/CCEN/UFPB e colaboradora institucional do Programa de Residência Pedagógica.

arisdelfeitosa@gmail.com

Paulo César Geglio, doutor em Educação (Psicologia da Educação) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), é professor associado do Departamento de Fundamentação da Educação (DFE), no Centro de Educação (CE) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e coordenador institucional do Programa de Residência Pedagógica.

pgeglio@yahoo.com.br

Maria de Fátima Camarotti, doutora em Ciências Biológicas pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB), é professora associada dessa instituição, onde coordena o Mestrado Profissional em Ensino de Biologia em Rede Nacional (PROFBIO). É membro do Grupo de Pesquisa em Educação Ambiental, Ensino de Ciências/Biologia e Malacologia (GPEBioMa/UFPB) e do Grupo de Pesquisa em Formação e Prática Pedagógica de Professores de Ciências e Biologia (FORBIO) da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE).

fcamarotti56@gmail.com

Eliete Lima de Paula Zárate, doutora em Ciências Biológicas (Botânica) pela Universidade de São Paulo (USP), é professora associada da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e coordenadora do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas a Distância dessa instituição. Atua também em projetos de ensino de Ciências e Biologia para os estudantes de Licenciatura, contribuindo na formação inicial e continuada de professores da educação básica.

eliete@dse.ufpb.br

Recebido em 21 de abril de 2022

Aprovado em 20 de outubro de 2022

Formação docente e socioeducação: uma relação invisibilizada

Cynthia Bisinoto

125

Resumo

Neste ensaio, com base na análise de fontes bibliográficas e documentais, busca-se evidenciar a invisibilidade que permeia a formação docente e a socioeducação. As medidas socioeducativas aplicadas a adolescentes autores de ato infracional estão previstas no Estatuto da Criança e do Adolescente, de 1990, e no Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo, de 2012. Em ambos, o direito à educação está declaradamente garantido aos adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas. A garantia à educação escolar está reafirmada, desde 2016, nas “Diretrizes nacionais para a efetivação do direito à escolarização de adolescentes em atendimento socioeducativo”, as quais também normatizam que os cursos de formação de professores devem contemplar conteúdos sobre direitos humanos, direitos das crianças e dos adolescentes, e processos de escolarização no atendimento socioeducativo. Apesar do estabelecido pelos marcos legais, a socioeducação está invisibilizada nos cursos de formação de professores e nas políticas públicas educacionais.

Palavras-chave: adolescente em conflito com a lei; medidas socioeducativas; formação de professores.

Abstract

Teacher training and socio-education: an invisible relationship

In this essay, based on the analysis of bibliographic and documentary sources, we seek to highlight the invisibility that permeates teacher training and socio-education. The socio-educational measures applied to adolescents who commit an infraction are provided for in the Child and Adolescent Statute (1990) and in the National System of Socio-Educational Assistance (2012). In both, the right to education is guaranteed to adolescents in compliance with socio-educational measures. The guarantee of school education is reaffirmed, since 2016, in the National Guidelines for the realization of the right to schooling for adolescents in socio-educational care, which also regulate that teacher training courses must include content on human rights, children's and adolescents' rights, and schooling processes in socio-educational care. Despite what is established by legal frameworks, the socio-education is invisible in teacher training courses and in public educational policies.

Keywords: adolescent in conflict with the law; socio-educational measure; teacher training.

Resumen

Formación docente y socioeducación: una relación invisible

Este ensayo, basado en el análisis de fuentes bibliográficas y documentales, busca evidenciar la invisibilidad que permea la formación docente y la socioeducación. Las medidas socioeducativas aplicadas a los adolescentes que cometieron una infracción están previstas en el Estatuto del Niño y del Adolescente (1990) y en el Sistema Nacional de Atención Socioeducativa (2012) de Brasil. En ambos, se declara garantizado el derecho a la educación de los adolescentes en cumplimiento de las medidas socioeducativas. La garantía de la asistencia escolar se reafirma en las Directrices Nacionales para la realización del derecho a la escolarización de los adolescentes en atención socioeducativa (2016), que reiteran y regulan que los cursos de formación docente deben incluir contenidos sobre derechos humanos, derechos de la niñez y la adolescencia, y procesos de escolarización en el servicio socioeducativo. Como se establece en los marcos legales, la socioeducación es invisible en los cursos de formación docente y en las políticas públicas educativas.

Palabras clave: adolescente en conflicto con la ley; medidas socioeducativas; formación de profesores.

Introdução

O tema deste texto não conta com volumosas discussões no campo educacional. A docência na socioeducação, exercida com adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas, ainda é um campo de restrita visibilidade, seja nas políticas públicas educacionais, nos cursos de formação de professores ou mesmo na pesquisa e na produção científica. Este ensaio se propõe evidenciar a invisibilidade que perpassa a relação entre a socioeducação e a formação de professores. Com base na análise de fontes bibliográficas e documentais, e à luz da Doutrina de Proteção Integral, procura-se mostrar a existência de um distanciamento entre os marcos legais relativos à socioeducação e às políticas de formação de professores. Diante de tal distanciamento, argumenta-se que ele reforça a histórica invisibilidade da socioeducação e da população juvenil em atendimento socioeducativo, assim como afasta a formação docente de um contexto de atuação real.

Em 2017, o Brasil tinha mais de 26 mil adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas privativas e restritivas de liberdade em decorrência do cometimento de atos infracionais (Brasil. MMFDH, 2019). Desses, mais da metade eram pardos ou negros, 96% do sexo masculino e a maior parte com idade entre 16 e 17 anos. À época, 1.455 adolescentes não estavam matriculados ou frequentando a escola. Em geral, interromperam os estudos aos 14 anos, não frequentavam a escola quando cometeram o ato infracional e têm elevada distorção idade/ano escolar. Em meio aberto, em 2017, eram mais de 117 mil adolescentes cumprindo medida socioeducativa (Brasil. MMFDH, 2019).

A trajetória de escolarização de adolescentes autores de atos infracionais é comumente marcada por fatores negativos, tensões e conflitos (Cunha; Dazzani, 2016; Franco; Bazon, 2019; Silva; Bazon, 2014). Estudos sobre a relação que permeia a educação escolar e a conduta infracional entre adolescentes reconhecem que o baixo desempenho escolar, as dificuldades na interação com os pares e com os professores e a evasão fomentam um processo de desvinculação escolar, que se constitui em risco ao envolvimento infracional. Paradoxalmente, as vivências e aprendizagens escolares são apontadas como dispositivos que podem romper com o envolvimento infracional e favorecer a (re)construção de projetos de vida. Nessa perspectiva, é central o papel do professor e de uma formação que contemple contextos educativos menos tradicionais, cujas particularidades repercutem no exercício da docência, como é o caso da socioeducação. Todavia, a participação em processos formativos que apoiem estudantes de licenciatura e professores em exercício a construir a docência na socioeducação é uma queixa frequente (Almeida, 2016; Carvalho, 2021; Costa Junior, 2019; Dias, 2019) e a ausência de políticas educacionais para formação de professores na socioeducação é evidente.

O trabalho dos professores que atuam na interface com o contexto socioeducativo carrega o histórico compromisso com a apropriação da cultura e do conhecimento científico e com o desenvolvimento dos estudantes, ao mesmo tempo que assume algumas nuances. Estas emergem tanto das finalidades e dos objetivos próprios da socioeducação, visto que a escolarização deve participar de modo ativo

no processo de ressignificação das trajetórias infracionais, quanto das particularidades do contexto no qual a atuação docente se desenrola cotidianamente. A título de exemplo, pode-se mencionar as situações de violação de direitos, a histórica tensão entre a perspectiva punitiva e educativa, a prevalência da segurança sobre as práticas socioeducativas e pedagógicas, os protocolos de segurança, as transferências consecutivas dos adolescentes entre escolas por consequência do tipo de medida socioeducativa recebida, os diferentes tipos de medidas socioeducativas existentes, cada uma implicando planejamentos, projetos e práticas pedagógicas distintos, a própria condição de privação de liberdade dos estudantes, a existência de defasagens de aprendizagem, entre outras (Bisinoto, 2017; Carvalho, 2021). A fala de um docente que atua na socioeducação exemplifica algumas particularidades:

Não posso pactuar, quando vejo alunos machucados em sala, por causa da “disciplina” aplicada durante a noite; ou ao entrar para dar aula, deparar com um ambiente que tem vários colchões e adolescentes, como também dejetos humanos... acredite tudo no mesmo lugar! Como também tenho sempre que refletir como trabalhar com alunos que, muitas vezes, estão sob o efeito de droga ou com crises de abstinência; como dar aula para um adolescente que sabe que na outra sala está alguém que matou seu amigo, irmão etc.; como dar aula no seguro, onde a maioria dos adolescentes cometeram estupro ou atentado à figura feminina. Estas são as especificidades que não podem ficar ocultas, e muitas vezes, como profissional e pessoa, abalam as estruturas... tanto pessoal, como profissional, e que muitas vezes abalam até o coletivo. (Eixo 2, Turma C, DF). (Bisinoto, 2017, p. 36-37).

128

Há também uma intensa rotatividade dos estudantes, tanto na medida cautelar de internação provisória, que pode durar até 45 dias, quanto na medida socioeducativa de internação decorrente do frequente ingresso e da saída de adolescentes ao longo de todo o ano letivo, situações que desafiam os tempos e os espaços escolares. No que se refere às unidades de privação de liberdade e às escolas situadas em seu interior, existe outra particularidade: uma instituição dentro de outra instituição, o que requer pensar a integração entre a escola e a unidade socioeducativa a partir de uma perspectiva intersetorial. Além destas, as próprias concepções dos professores em relação ao desenvolvimento de adolescentes autores de atos infracionais são elementos de extrema complexidade na socioeducação. Com base em entrevistas com profissionais da educação, Tafakgi (2022) identificou uma tendência de associar adolescentes que cumprem medida socioeducativa com características negativas, levando-a a concluir que:

[...] por mais que diretrizes legais que orientam os princípios da escolarização durante o cumprimento de MSE estejam alinhadas com a concepção da proteção integral, pautada na universalidade de direitos, ainda persistem muitas representações estigmatizantes sobre esses adolescentes, alinhadas com a concepção da situação irregular, limitando o direito à educação e configurando desafios à proteção integral. (Tafakgi, 2022, p. 215).

Compreender o papel social da escola perante os atravessamentos, tensões e consequências entre as questões sociais, as histórias de vida, o ato infracional e o cumprimento da medida socioeducativa por parte de adolescentes e jovens, sobretudo pretos e pobres, é um dos aspectos com que a formação inicial e/ou continuada de

professores deve se ocupar, sob o risco de não garantir os direitos de adolescentes autores de atos infracionais.

Diante dessa realidade, propõe-se colocar luz sobre a formação de professores na e para a socioeducação e contribuir para sua crescente visibilidade. Nessa caminhada, é preciso, primeiro, conhecer o que seja a socioeducação, identificar sua ausência na formação docente e reconhecer suas especificidades, as quais implicam repensar a formação inicial e continuada de professores. Para tanto, as reflexões deste ensaio têm como ponto de partida um resgate histórico da infância e da adolescência, com atenção para a condição de sujeitos de direitos, que está na base da noção de socioeducação. Na sequência, trata-se da relação entre socioeducação e educação, e seus desdobramentos para as medidas socioeducativas, que devem superar o viés punitivo, revestindo-se de uma dimensão pedagógica. Adiante, já tratando da educação escolar como um direito de adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa, aborda-se a formação de professores na e para a socioeducação, com atenção às ausências que a caracterizam. Ao percorrer esse caminho, procura-se evidenciar a invisibilidade da formação docente na e para a socioeducação.

A emergência da socioeducação

Ao longo dos séculos, o modo como crianças e adolescentes são vistos e atendidos tem sido marcado e modificado por transformações na sociedade. Houve momentos em que a infância e a adolescência não se distinguiam da vida adulta, enquanto em outros tentou-se considerar suas singularidades; misturavam-se discursos de proteção com, em outras situações, a ideia de que eles deveriam ser contidos a fim de manter a ordem social. Essas visões coexistem até os dias de hoje.

Com base em representações sociais que consideravam a criança e o adolescente como objetos de proteção social, de controle e de disciplinamento social, ou objeto de repressão social, a doutrina da situação irregular forjou a categoria “menor” direcionada àqueles considerados carentes, abandonados e delinquentes (Faleiros, 2011; Pinheiro, 2004, 2006).

Na história mais recente e como parte das lutas sociais por direitos, ganhou corpo a lógica da proteção aos direitos das crianças e dos adolescentes, que tem como marcos internacionais a Declaração Universal dos Direitos da Criança (ONU, 1959), a Convenção sobre os Direitos da Criança (ONU, 1989; Brasil. Decreto nº 99.710, 1990), e a própria Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948). Assumidos pelo Brasil, os princípios anunciados nesses marcos internacionais culminaram com a introdução da Doutrina de Proteção Integral nos artigos 227 e 228 da Constituição Federal de 1988. Cristalizada no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) de 1990, essa doutrina se assenta em três princípios: crianças e adolescentes como sujeitos de direitos, com absoluta prioridade e em condição peculiar de pessoa em desenvolvimento. Ao reconhecer todas as crianças e os adolescentes como sujeitos de direitos, a nova doutrina abrange o universo da infância

e da adolescência, não mais se limitando aos “menores em situação irregular”, abandonados ou delinquentes, objetos de piedade e repressão.

Quanto aos adolescentes de 12 a 18 anos de idade que cometem atos infracionais, o ECA estabeleceu um modelo de responsabilidade penal que se contrapõe ao antigo sistema menorista. O adolescente deixou de ser submetido às decisões discricionárias de juízes de menores e conquistou o direito ao devido processo legal. Se comprovada a prática de ato infracional por parte do adolescente, a autoridade competente pode aplicar uma das medidas socioeducativas: advertência; obrigação de reparar o dano; prestação de serviços à comunidade; liberdade assistida; inserção em regime de semiliberdade; internação em estabelecimento educacional; ou uma das medidas de proteção previstas no artigo 101 do ECA (Brasil. Lei nº 8.069, 1990).

Em 2006, avançando na regulamentação das medidas socioeducativas, o Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (Conanda) aprovou o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase), que veio a ser efetivamente instituído pela Lei nº 12.594/12. Em que pese as particularidades de cada uma das medidas, o Sinase estabeleceu como objetivos comuns a todas: *i*) a responsabilização do adolescente quanto às consequências lesivas do ato infracional; *ii*) a integração social do adolescente e a garantia de seus direitos individuais e sociais; e *iii*) a desaprovação da conduta infracional (Brasil. Lei nº 12.594, 2012).

Vê-se, assim, que os marcos legais brasileiros estabelecem que as medidas socioeducativas aplicadas a adolescentes que praticaram atos infracionais têm caráter pedagógico e punitivo ao mesmo tempo. Mudança importante está justamente na noção de socioeducação, que recusa o aspecto meramente punitivo das medidas socioeducativas, revestindo-as de uma dimensão pedagógica associada à afirmação dos direitos humanos, à promoção do protagonismo juvenil e ao compromisso com a emancipação dos adolescentes em sua relação com a sociedade (Bisinoto *et al.*, 2015; Brasil. Conanda, 2006).

A relação entre educação e socioeducação: a dimensão pedagógica das medidas socioeducativas

A noção de socioeducação se apoia em um conceito mais amplo de educação e não se restringe à educação escolar. Ampara-se na concepção de educação como processo social orientado à formação do ser humano, à sua constituição. Com base na teoria histórico-cultural, a humanidade não nasce com as pessoas; o homem se torna humano ao se apropriar da cultura e de tudo o que a espécie humana desenvolveu (Leontiev, 2004; Martins, 2013; Moretti; Asbahr; Rigon, 2011). É por meio da apropriação da experiência acumulada pela humanidade ao longo da história social que cada pessoa vai constituindo as qualidades, capacidades e características humanas. Como diz Leontiev (2004, p. 285), “as aptidões e caracteres especificamente humanos não se transmitem de modo algum por hereditariedade biológica, mas adquirem-se no decurso da vida por um processo de apropriação da cultura criada pelas gerações precedentes”.

É na relação com as condições sociais nas quais vive, mediada por outros seres humanos, que cada pessoa tem a possibilidade de se apropriar das produções humanas e, assim, se humanizar. A esse processo de apropriação da cultura que fomenta a humanização denominou-se educação (Duarte; Martins, 2013; Moretti; Asbahr; Rigon, 2011). Trata-se, assim, de uma perspectiva de educação como processo de construção de um sujeito, isto é, de desenvolvimento humano.

Assumir a educação como prática social de apropriação do legado cultural que coincide com o processo de formação humana, tal como entendida pela teoria histórico-cultural, traz implicações para a socioeducação. Focalizando a relação entre educação e socioeducação, Craidy (2017) lembra que o ser humano não nasce programado; ele aprende valores e formas de ser, aprende o direito à igualdade assim como também aprende os comportamentos de opressão e de negação dos direitos. Isso porque as aquisições humanas não vêm sob a forma de herança biológica ou genética, nem tampouco pela adaptação social, mas são apropriadas pela imersão mediada na cultura. Segundo a autora:

Melhor seria dizer que socioeducação é educação. Por que então acrescentar o prefixo sócio à educação? Porque se destina a adolescentes que tiveram sua educação social prejudicada em alguns dos ambientes ou em vários em que viveram ou vivem, que podem ser a comunidade de origem; a família; a escola, e outras, entrelaçadas numa macroestrutura social opressiva. É preciso ajudar a recompor o que lhes foi negado. (Craidy, 2017, p. 85-86).

Na mesma direção, Cossetin (2018, p. 19) sustenta que a socioeducação não se descola do contexto mais amplo em que se situa a educação e identificá-la como socioeducação pode até parecer um pleonismo ou uma redundância; todavia, é “uma forma de expressar com maior vigor ou clareza que tipo de educação se pretende construir, neste caso persegue-se uma educação emancipadora”.

Uma vez que o acesso às produções culturais da humanidade não é igual para todos, um aspecto fundamental é oportunizar aos adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa experiências que promovam a apropriação da cultura em sua amplitude e pluralidade. Nesse sentido, as experiências socioeducativas não podem ser mais restritas e precárias do que aquelas pouco presentes na realidade social dos adolescentes e jovens, sobretudo para aqueles em condições de vulnerabilidade. Em outras palavras, a vivência socioeducativa deve forjar contextos sociais com condições de observar, interagir, praticar e relacionar-se com a cultura.

Seguindo nessa direção, para os adolescentes autores de atos infracionais, a dimensão pedagógica das medidas socioeducativas se materializa por meio de ações e projetos educativos que os incluam na rede de atendimento socioassistencial, atendam às suas necessidades pessoais, fortaleçam os vínculos familiares e comunitários, oportunizem relações e práticas cotidianas de participação e tomada de decisão, fomentem sua responsabilização pelo ato infracional cometido e também a sua reparação, sempre apoiados na reflexão e ressignificação das trajetórias com o objetivo de construir projetos de vida em liberdade (Bisinoto, 2016; Bisinoto *et al.*, 2015; Craidy, 2017). Pelo apresentado, fica claro que a dimensão pedagógica das medidas socioeducativas perpassa toda a execução das medidas socioeducativas, não se referindo apenas à educação escolar, abordada adiante.

O direito à educação escolar na socioeducação e a formação de professores

O direito à educação escolar está garantido a todos desde a Constituição Federal brasileira. No caso da infância e da adolescência, ele é reafirmado pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), sem nenhuma distinção, incluindo, evidentemente, os adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa. No caso da socioeducação, o Plano Nacional de Atendimento Socioeducativo reafirma que uma de suas diretrizes é

[...] garantir o direito à educação para os adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas e egressos, considerando sua condição singular como estudantes e reconhecendo a escolarização como elemento estruturante do sistema socioeducativo. (Brasil. PR. SDH, 2013, p. 10).

Foi somente em 2016 que a educação escolar na socioeducação ganhou lugar próprio quando o Conselho Nacional de Educação (CNE) estabeleceu as Diretrizes Nacionais para o atendimento escolar de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas. Com base nessas diretrizes, os sistemas de ensino devem assegurar a matrícula escolar de adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas sempre que houver demanda e a qualquer tempo. Nos casos das medidas de prestação de serviços à comunidade, liberdade assistida e semiliberdade, os adolescentes devem ser integrados às demais turmas da escola, sendo proibida a formação de turmas exclusivas (Brasil. CNE. CEB, Resolução nº 3, 2016).

No caso da internação provisória, uma medida excepcional limitada a 45 dias, a frequência escolar deve ser assegurada enquanto o adolescente aguarda a apuração da infração, por meio de proposta pedagógica específica. E, por fim, no caso da internação, as escolas localizadas dentro das unidades de internação devem ter um projeto político-pedagógico próprio, articulado ao projeto institucional da unidade na qual a escola se insere, e devem possuir infraestrutura adequada, recursos pedagógicos, equipe docente, pedagógica e administrativa para garantir o processo educacional. Além disso, nas unidades de internação, há de se garantir a oferta de todas as etapas da educação básica e seus diferentes componentes curriculares (Brasil. CNE. CEB, Resolução nº 3, 2016).

As diretrizes não trouxeram grande novidade em relação ao que já estava previsto nos normativos brasileiros que a antecederam. Isso porque as fragilidades no funcionamento da educação escolar no contexto socioeducativo são históricas e persistentes, conforme apontou o diagnóstico do Ministério da Educação:

- ausência de proposta metodológica específica;
- recusa por parte das escolas em matricular adolescentes que cumprem medidas socioeducativas em meio aberto;
- dificuldades de matrícula a qualquer tempo;
- ausência de formação específica aos profissionais da educação para atuação no sistema socioeducativo;

- ausência de atendimento escolar nas unidades provisórias de internação;
- subordinação das escolas ao regime disciplinar das unidades de internação;
- inadequação dos espaços escolares nas unidades de internação;
- dificuldades de interlocução entre sistemas de ensino e órgãos gestores do Sinase, entre outras. (Brasil. MEC. Secadi, 2013).

Ainda no sentido de garantir o direito à educação escolar dos adolescentes, com qualidade, as diretrizes reservaram um capítulo voltado aos profissionais da educação e estabeleceram:

Art. 21 – Nos cursos de formação inicial e continuada desses profissionais devem ser incluídos conteúdos sobre direitos humanos, direitos das crianças e dos adolescentes, bem como sobre os processos de escolarização de adolescentes e jovens em atendimento socioeducativo.

Art. 22 – A Educação em Direitos Humanos deve ser componente curricular obrigatório nos cursos de formação inicial e continuada destinados a esses profissionais.

Art. 23 – Os cursos de formação de professores devem garantir nos currículos, além dos conteúdos específicos da respectiva área de conhecimento ou interdisciplinares, seus fundamentos e metodologias, bem como conteúdos relacionados aos direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas. (Brasil CNE. CEB, Resolução nº 3, 2016, p. 6).

Nota-se que, em alguma medida, houve um esforço de convergência entre as Diretrizes Nacionais para o atendimento escolar de adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas (Brasil. CNE. CEB, Resolução nº 3 2016) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada de professores (Brasil. CNE. CP, Resolução nº 2, 2015) vigentes à época, que explicitavam que todos os cursos de licenciatura deveriam garantir, em seus currículos, conteúdos relacionados aos direitos humanos e aos direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas, além de outros. Todavia, esse cenário mudou nitidamente a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais atualmente vigentes para a formação de professores da educação básica, que têm como referência a Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica (BNCC) e não referem os direitos educacionais e a escolarização de adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) têm a BNCC da Educação Básica como referência. Seu surgimento se associa ao pensamento de que uma educação de qualidade estaria relacionada à regulação dos conhecimentos considerados válidos e conseqüentemente do que deve ser ensinado e apreendido. A discussão em torno das tensões, dos conflitos e das preocupações envolvidos na construção da BNCC extrapola em muito os objetivos deste trabalho; ainda assim, importa sinalizar que, uma vez que a BNCC engessa a autonomia dos currículos, as políticas a ela vinculadas,

a exemplo das políticas de formação de professores, “não contribuem para a promoção de qualidade na educação brasileira, reforçando, nos currículos que se tecem nos cotidianos, a exclusão, as hierarquias e as distâncias da desigualdade social” (Süssekind; Maske, 2020, p. 173). O enrijecimento curricular afasta a possibilidade de atender às necessidades educacionais dos adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas.

Nessa mesma direção, ao retirar de seu horizonte os direitos humanos, os direitos das crianças e dos adolescentes e os direitos educacionais de jovens em cumprimento de medidas socioeducativas, tal como faz em relação a outros eixos importantes da educação, como as questões de gênero e diversidade, por exemplo, as Diretrizes Curriculares Nacionais e a BNC-Formação norteiam formações de professores que se distanciam das questões sociais, as quais são nucleares para a superação das desigualdades, das injustiças e das exclusões, assim como ameaçam os direitos historicamente conquistados e acentuam a histórica invisibilidade e exclusão da população juvenil envolvida na prática de atos infracionais. A formação docente sob a perspectiva da BNCC acaba por afastar a formação docente de um cenário real de atuação.

Em relação à política de formação continuada de professores da socioeducação, em 2013, a então Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi) do Ministério da Educação, atualmente extinta, havia impulsionado um movimento de formação continuada para professores em exercício na rede pública de educação básica que atuavam com adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas. O movimento foi alavancado pelo estabelecido na Lei do Sinase quanto à competência da União em contribuir para a qualificação e ação em rede dos Sistemas de Atendimento Socioeducativo (Brasil. Lei nº 12.594, 2012).

Nesse contexto, a Secadi viabilizou o primeiro e único Curso de Aperfeiçoamento em Docência na Socioeducação, fruto de parceria com a Universidade de Brasília (UnB). Realizado em 2014, o curso teve 216 horas na modalidade semipresencial e foram ofertadas 650 vagas para professores de sete estados (Bahia, Maranhão, Minas Gerais, Pará, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul, São Paulo) e do Distrito Federal. Além do próprio processo de formação desenvolvido com professores, dois livros estão associados ao curso: *Docência na socioeducação* (Bisinoto; Moreira, 2014) e *Docência na socioeducação: a experiência de um processo de formação continuada* (Bisinoto, 2017). Desde 2014, nenhuma outra ação de formação continuada para professores que atuam na socioeducação foi proposta ou executada pelo Ministério da Educação. Além disso, há de se mencionar que a Secadi, desde sua criação, em 2004, deu visibilidade para sujeitos historicamente silenciados e excluídos do processo educacional em consonância com a perspectiva de garantia do direito de todos à educação. De modo contrário, sua extinção em 2019 significou a invisibilização da diversidade, a naturalização das diferenças, bem como a negação do direito à educação (Jakimiu, 2021).

A ausência de ações de formação para professores é registrada em pesquisas desenvolvidas com professores do sistema socioeducativo, as quais indicam que os docentes não tiveram curso ou preparação para atuar nesse contexto, seja em seu

curso superior ou quando iniciaram o trabalho na socioeducação (Almeida, 2016; Carvalho, 2021; Costa Junior, 2019; Dias, 2019; Parigi, 2017; Soares, 2017). Em muitos casos, a necessidade de formação mencionada pelos docentes não se refere especificamente ao curso de graduação, mas à participação em alguma ação formativa que anteceda o início do trabalho, principalmente com adolescentes em privação de liberdade (Almeida, 2016; Dias, 2019).

Os eventos na área da socioeducação têm representado, para os diferentes atores socioeducativos, espaço de encontro, trocas, socialização e debate de estudos, pesquisas e experiências profissionais. A elevada adesão nos eventos nacionais de participantes de todos os estados brasileiros demonstra o anseio e o compromisso com os direitos de adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa no Brasil e com a crescente qualificação do trabalho socioeducativo. Ainda assim, ao olhar para os eventos na área da socioeducação, os trabalhos relacionados à formação de professores não são significativos.

A análise dos *Anais* do Simpósio Nacional em Socioeducação mostra a pouca presença da formação de professores entre os trabalhos apresentados e debatidos no evento. Na edição de 2017, dos 135 trabalhos que compõem os *Anais*, 19 abordaram algum aspecto relacionado à educação escolar, como os sentidos da escolarização na perspectiva dos adolescentes, as práticas de gestão escolar, o sucesso escolar, entre outros (Bisinoto; Rodrigues; Santos, 2018). Desses, apenas cinco se referiam a professores, sendo dois sobre o Curso de Aperfeiçoamento em Docência na Socioeducação antes mencionado, um trabalho de pesquisa sobre concepções de desenvolvimento de professores e outros dois trabalhos de relatos de experiências docentes.

Já os *Anais* do II Simpósio Nacional em Socioeducação, de 2019, registraram 217 trabalhos, dos quais 20 se relacionavam à educação escolar, como o processo de ensino-aprendizagem, inclusão, evasão, políticas de escolarização, construção de diretrizes para o atendimento escolar dos adolescentes, entre outros (Bisinoto; Rodrigues; Cruz, 2020). Dos 20 trabalhos, apenas dois se centraram nos professores, sendo um deles uma pesquisa sobre saberes docentes e o outro um relato de formação de professores. O III Simpósio ocorreu em novembro de 2021 e, dos 103 trabalhos integrantes dos *Anais*, apenas um trata da formação de futuros professores, relatando mais especificamente a experiência de um estágio de licenciatura em psicologia realizado com adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa (Bisinoto; Santamaria; Almeida, 2022).

Da mesma forma, Fernandes, Barbosa e Gonçalves (2022) registram a ausência da socioeducação ao se tratar da formação de professores em recente artigo de revisão elaborado com o objetivo de identificar as tendências de abordagem da formação de professores no acervo digital na revista *Em Aberto*, por ocasião da comemoração dos 40 anos da revista. A partir de exaustiva pesquisa bibliográfica sobre “formação de professores” nos artigos da revista, no período de 1981 a 2020, as autoras identificaram 89 textos dedicados à temática e constataram três tendências de abordagem da formação de professores: a) formação, identidade e profissionalização docente; b) políticas de formação de professores; e c) formação de professores em/

para contextos diversos. Nesta última, identificaram um número sobre formação de professores indígenas, de 2003, e outro sobre a formação de professores no contexto da educação a distância, de 2010. Na trajetória de 40 anos da revista, não há nenhum artigo relacionado à formação de professores na e para a socioeducação.

A despeito da importância da formação de professores para a escolarização de adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas, observa-se, pela análise dos *Anais* do maior evento nacional vinculado à socioeducação, assim como dos resultados da revisão bibliográfica em artigos produzidos ao longo de 40 anos, que a formação de professores na e para a socioeducação ainda é um campo lacunar de pesquisa, produção e divulgação.

Com base nos elementos aqui apresentados, percebe-se que as políticas públicas educacionais, por um curto período, convergiram no sentido de assumir a formação de professores para a escolarização dos adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas, tanto pela sua incorporação nas Diretrizes Curriculares Nacionais para formação de professores quanto pelo fomento a curso nacional de aperfeiçoamento a professores que atuam na socioeducação. Contudo, já há alguns anos, a formação de professores para a socioeducação parece estar descuidada ou, quiçá, abandonada.

Algumas considerações

Apesar dos avanços legais anunciados pelo ECA e pelo Sinase, as concepções inovadoras ali expressas ainda precisam se materializar em políticas, programas e ações que impactem e transformem a trajetória de vida das meninas e dos meninos que estão cumprindo medida socioeducativa. Nessa caminhada, a educação escolar e as aprendizagens por ela oportunizadas são eixos centrais para a formação cidadã e a justiça social, devendo compor o complexo processo de resignificação das trajetórias infracionais e de construção de novos projetos de vida. À educação escolar cabe a responsabilidade de assegurar os meios para que os adolescentes se apropriem da cultura e da ciência produzidas social e historicamente, de modo a fomentar seu desenvolvimento e sua cidadania. E, tendo os professores lugar indiscutível na construção de projetos educativos intencionalmente orientados ao desenvolvimento de sujeitos críticos e emancipados, desdobra-se daí a urgência de reconhecer a socioeducação como lócus de formação e de atuação profissional docente.

Por meio da análise de fontes normativas e bibliográficas, buscou-se, ao longo deste texto, mostrar a ausência da socioeducação na formação docente, isto é, sua invisibilidade nas políticas educacionais, nas ações de formação de professores, assim como na pesquisa e na produção científica. Se, por um lado, os marcos legais garantem o direito à educação escolar a adolescentes em atendimento socioeducativo e estabelecem a necessidade de formação aos professores que atuam no sistema socioeducativo, por outro, eles pouco têm ecoado nas políticas públicas de formação de professores. A previsão dos direitos escolares de adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa nas Diretrizes Curriculares de formação docente dada pela Resolução CNE/CP 02/2015 teve curta duração. Estas, sem que tenham sido

efetivamente implementadas nos projetos e currículos, foram substituídas pelas novas Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores e pela BNC-Formação, instituídas pela Resolução CNE/CP 02/2019.

Ainda que a previsão normativa não signifique mudança imediata na realidade, como modificação nos cursos e nos currículos das licenciaturas ou nos programas e nas ações de formação continuada, certamente ela representa um marco histórico de reconhecimento da existência de um campo legítimo de formação e de atuação docente. Diferentemente, a BNC-Formação suprimiu a socioeducação, silenciando-a. Os desdobramentos mais concretos dessa supressão serão conhecidos nos próximos anos, após a implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores e da BNC-Formação nos projetos e currículos das licenciaturas.

Soma-se a esse silenciamento a não reoferta do curso de formação continuada de docência na socioeducação fomentado pelo Ministério da Educação, cuja única realização se deu há oito anos e alcançou apenas 650 professores de oito estados brasileiros. A Secadi, secretaria do MEC responsável pelo impulsionamento do curso, não mais existe e compõe o quadro de desinvestimentos e ausências que perpassam a relação da socioeducação com a formação de professores. Por outro lado, não só as políticas de formação de professores indicam a invisibilidade da socioeducação. A comunidade científica, por sua vez, pouco tem investido nesse campo, como constatado na análise dos *Anais* do principal evento nacional vinculado à socioeducação e dos artigos da revista *Em Aberto* ao longo dos seus 40 anos. Em conjunto, essas análises noticiam a invisibilidade que permeia a formação docente e a socioeducação diante da realidade hegemônica. Identificar tal ausência é um primeiro movimento na direção do reconhecimento de espaços não tradicionais de formação e de atuação profissional docente.

Mas como a política de formação não se resume aos marcos normativos, há sempre um campo de possibilidades que os ultrapassa. Nessa direção, identificam-se, ainda que pontualmente, professores de licenciaturas que estimulam o estudo das medidas socioeducativas, oportunizando aos estudantes realizarem estágios e pesquisas nas escolas e unidades de atendimentos socioeducativo, assim como projetos de extensão com professores, gestores e adolescentes autores de atos infracionais, ações essas com potencial de qualificar a atuação do futuro professor dentro do contexto socioeducativo. Além disso, a docência na socioeducação já ocorre diariamente por todo o País, ainda que sem formação específica. É preciso fazê-la crescer e qualificar, dando-lhe, como disse Dias (2019), proeminência.

A contínua preparação dos professores para melhor conhecer as especificidades da realidade socioeducativa e para lidar com os aspectos que perpassam a vinculação dos estudantes com seu processo de escolarização é elemento crítico a ser considerado. Àqueles que se preparam para a docência e àqueles em exercício devem ser proporcionadas oportunidades para estudo, discussão e apropriação de temas afetos aos direitos humanos, direitos das crianças e dos adolescentes e, ainda, sobre os processos de escolarização de adolescentes em atendimento socioeducativo. Espera-se que este artigo contribua para a crescente visibilidade da socioeducação como campo de formação de professores e de atuação docente.

Referências bibliográficas

ALMEIDA, R. C. A. N. *Demandas e desafios da docência na comunidade de atendimento socioeducativo de Salvador (Case/SSA): professores/as que atuam na escolarização de jovens em privação de liberdade*. 2016. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Educação, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2016.

BISINOTO, C. Psicologia escolar e medidas socioeducativas: interlocuções iniciais. In: DAZZANI, M. V.; SOUZA, V. L. T. (Org.). *Psicologia escolar crítica: teoria e prática nos contextos educacionais*. Campinas: Alínea, 2016. p. 221-242.

BISINOTO, C. (Org.). *Docência na socioeducação: a experiência de um processo de formação continuada*. Brasília, DF: Universidade de Brasília/Faculdade UnB Planaltina, 2017. 224 p.

BISINOTO, C. et al. Socioeducação: origem, significado e implicações para o atendimento socioeducativo. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 20, n. 4, p. 575-585, out./dez. 2015.

BISINOTO, C.; MOREIRA, P. C. B. P. (Org.). *Docência na socioeducação*. Brasília, DF: Universidade de Brasília/Faculdade UnB Planaltina, 2014. 348 p. Contém os 23 módulos do curso, organizado em sete eixos.

138

BISINOTO, C.; RODRIGUES, D. S.; SANTOS, M. M. P. (Org.). *Anais [do] Simpósio Nacional em Socioeducação: a escolarização e o atendimento socioeducativo em perspectiva [2017]*. Brasília, DF: Universidade de Brasília/Faculdade UnB Planaltina, 2018. Disponível em: http://eventos.ceag.unb.br/sns/wp-content/uploads/2018/04/Anais_Simp%C3%B3sio-Nacional-em-Socioeduca%C3%A7%C3%A3o_2017.pdf. Acesso em: 6 ago. 2021.

BISINOTO, C.; RODRIGUES, D. S.; CRUZ, E. S. (Org.). *Anais [do] II Simpósio Nacional em Socioeducação: desafios da prática socioeducativa na atualidade [2019]*. Brasília, DF: Universidade de Brasília/Faculdade UnB Planaltina, 2020. Disponível em: https://socioeducacao.unb.br/wp-content/uploads/2020/06/Anais-II-Simpósio_2019.pdf. Acesso em: 6 ago. 2021.

BISINOTO, C.; SANTAMARIA, L. M.; ALMEIDA, M. C. (Org.). *Anais [do] III Simpósio Nacional em Socioeducação: responsabilização e emancipação de adolescentes [2021]*. Brasília, DF: Universidade de Brasília/Faculdade UnB Planaltina, 2022. Disponível em: https://socioeducacao.unb.br/wp-content/uploads/2022/05/Anais-III-Simp%C3%B3sio-Nacional-em-Socioeducac%C3%A7%C3%A3o_2021.pdf. Acesso em: 7 set. 2022.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF, 1988.

BRASIL. Decreto nº 99.710, de 21 de novembro de 1990. Promulga a Convenção sobre os Direitos da Criança. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 22 nov.1990.

p. 2. Convenção encontra-se anexa ao Decreto. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d99710.htm. Acesso em: 8 dez. 2022.

BRASIL. Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Seção 1, p. 13563.

BRASIL. Lei nº 12.594 de 18 de janeiro de 2012. Institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase), regulamenta a execução das medidas socioeducativas destinadas a adolescente que pratique ato infracional; e altera as Leis nºs 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente); 7.560, de 19 de dezembro de 1986, 7.998, de 11 de janeiro de 1990, 5.537, de 21 de novembro de 1968, 8.315, de 23 de dezembro de 1991, 8.706, de 14 de setembro de 1993, os Decretos-Leis nos 4.048, de 22 de janeiro de 1942, 8.621, de 10 de janeiro de 1946, e a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto- Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 19 jan. 2012. Seção 1, p. 3.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Básica (CEB) Resolução nº 3, de 13 de maio de 2016. Define diretrizes nacionais para o atendimento escolar de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 16 maio 2016. Seção 1, p. 6.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Conselho Pleno (CP). Resolução nº 2, de 1 de julho de 2015. Define as diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 2 jul. 2015. Seção 1, p. 8.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Conselho Pleno (CP). Resolução nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial de professores para a educação básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 15 abr. 2020. Seção 1, p. 46.

BRASIL. Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (Conanda). *Resolução nº 119, de 11 de dezembro de 2006*. Dispõe sobre o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo e dá outras providências. Brasília, DF, 2006. Disponível em: https://crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/download/resolucao_119_conanda_sinase.pdf. Acesso em: 31 out. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). *Base Nacional Comum Curricular: educação é a base*. Brasília, DF: MEC, [2018]. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 10 ago. 2022

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi). *Nota Técnica nº 38/2013 – CGDH/*

DPEDHUC/SECADI/MEC. Assunto: Orientação às Secretarias Estaduais de Educação para a implementação da Lei nº 12.594, de 18 de janeiro de 2012, que institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase). Brasília, DF, 2013. Disponível em: http://ens.ceag.unb.br/sinase/ens2/images/conteudo/nota%20te%CC%81cnica%2038%20_%20sinase.pdf. Acesso em: 31 out. 2022.

BRASIL. Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos (MMFDH). *Sinase: levantamento anual Sinase 2017*. Brasília, DF: MMFDH, 2019.

BRASIL. Presidência da República (PR). Secretaria de Direitos Humanos (SDH). *Plano Nacional de Atendimento Socioeducativo: diretrizes e eixos operativos para o Sinase*. Brasília, DF: SDH, 2013.

CARVALHO, J. M. A. *Docência na socioeducação: desafios e possibilidades na atuação junto a adolescentes privados de liberdade*. 2021. 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Humanas e Biológicas, Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, 2021.

COSSETIN, M. Proposta político-pedagógica na socioeducação: a busca pela superação da mera adaptação social. In: SILVA, A. S.; ZILIOOTTO, F. P. O.; FEITOSA, J. B. (Org.). *Cadernos de socioeducação: bases teórico-metodológicas da socioeducação*. Curitiba: Secretaria de Estado da Justiça, Trabalho e Direitos Humanos, 2018. p. 15-24.

COSTA JUNIOR, A. D. *O trabalho docente com adolescentes privados de liberdade: sentido de professores*. 2019. 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Humanas e Biológicas, Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, 2019.

CRAIDY, C. M. Medidas socioeducativas e educação. In: CRAIDY, C. M.; SZUCHMAN, K. (Orgs.). *Socioeducação: fundamentos e práticas*. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2017. p. 85-101.

CUNHA, E. O.; DAZZANI, M. V. M. A escola e o adolescente em conflito com a lei: desvelando as tramas de uma difícil relação. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 32, n. 1, p. 235-259, jan./mar. 2016.

DIAS, M. S. A. *Para estes meninos e meninas, qual docência? Escolas de sistemas socioeducativos – Brasil e Colômbia*. 2019. 285 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019.

DIAS, A. F.; ONOFRE, E. M. C. A relação do jovem em conflito com a lei e a escola. *Impulso*, Piracicaba, v. 20, n. 49, p. 31-42, jan./jun. 2010.

DUARTE, N.; MARTINS, L. M. As contribuições de Aleksei Nikolaevich Leontiev para o entendimento da relação entre educação e cultura em tempos de relativismo pós-moderno. In: FERRO, O. M. R.; LOPES, Z. A. (Org.). *Educação e cultura: lições históricas do universo pantaneiro*. Campo Grande: Ed. UFMS, 2013. p. 49-74.

FALEIROS, V. P. Infância e processo político no Brasil. In: RIZZINI, I.; PILOTTI, F. (Org.). *A arte de governar crianças. a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil*. São Paulo: Cortez Editora, 2011. p. 33-96.

FERNANDES, N. A. M.; BARBOSA, M. V.; GONÇALVES, A. R. A formação de professores na revista *Em Aberto* de 1981 a 2020. *Em Aberto*, Brasília, DF, v. 35, n. 113, p. 45-62, jan./abr. 2022.

FRANCO, M. G. O.; BAZON, M. R. Percurso e experiência escolar de adolescentes em conflito com a lei: trajetórias possíveis. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 35, e183939, 2019.

JAKIMIU, V. C. L. Extinção da Secadi: a negação do direito à educação (para e com a diversidade). *Revista de Estudos em Educação e Diversidade*, Itapetinga, v. 2, n. 3, p.115-137, jan./mar. 2021.

LEONTIEV, A. *O desenvolvimento do psiquismo*. São Paulo: Centauro, 2004.

MARTINS, L. M. *O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica*. Campinas: Autores Associados, 2013.

MORETTI, V. D.; ASBAHR, F. S. F.; RIGON, A. J. O humano no homem: os pressupostos teórico-metodológicos da teoria histórico-cultural. *Psicologia & Sociedade*, [S. l.], v. 23, n. 3, p. 477-485, 2011.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). *Convenção sobre os direitos da criança*. Adotada pela Assembleia Geral da ONU em 20 de novembro de 1989. Entrou em vigor em 2 de setembro de 1990.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). *Declaração universal dos direitos da criança*. Proclamada pela Resolução da Assembleia Geral das Nações Unidas nº 1386 (XIV), de 20 de novembro de 1959.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). *Declaração universal dos direitos humanos*. Paris: Assembleia Geral das Nações Unidas, 10 dez. 1948.

PARIGI, C. R. *Auto(trans)formação permanente com professores(as) em contexto socioeducativo: educar(se) entre a coercitividade e a liberdade*. 2017. 158 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2017.

PINHEIRO, A. A criança e o adolescente, representações sociais e processo constituinte. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 9, n. 3, p. 343-355, set./dez. 2004.

PINHEIRO, A. *Criança e adolescente no Brasil: porque o abismo entre a lei e a realidade*. Fortaleza: Ed. UFC, 2006.

SILVA, J. L.; BAZON, M. R. Educação escolar e conduta infracional em adolescentes: revisão integrativa da literatura. *Estudos de Psicologia*, Natal, v. 19, n. 4, p. 278-287, out./dez. 2014.

SIMPÓSIO NACIONAL EM SOCIOEDUCAÇÃO [2017] ver Bisinoto, C.; Rodrigues, D. S.; Santos, M. M. P. (Org.), 2018.

SIMPÓSIO NACIONAL EM SOCIOEDUCAÇÃO [2., 2019] ver Bisinoto, C.; Rodrigues, D. S.; Cruz, E. S. (Org.), 2020.

SIMPÓSIO NACIONAL EM SOCIOEDUCAÇÃO [3., 2021] ver Bisinoto, C.; Santamaria, L. M.; Almeida, M. C. (Org.), 2022.

Sinase ver BRASIL. Lei nº 12.594 de 18 de janeiro de 2012.

SOARES, E. R. M. *A avaliação em contexto socioeducativo: perspectivas e desafios na escolarização de jovens em conflito com a lei*. 402 p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2017.

SÜSSEKIND, M. L.; MASKE, J. "Pendurando roupas nos varais": Base Nacional Comum Curricular, trabalho docente e qualidade. *Em Aberto*, Brasília, DF, v. 33, n. 107, p. 173-187, jan./abr. 2020.

TAFAKGI, M. A escolarização de adolescentes que cumprem medidas socioeducativas e os desafios à proteção integral. *Serviço Social em Debate*, Carangola, v. 5, n. 1, p. 198-219, 2022.

Cynthia Bisinoto, mestre e doutora em Psicologia, é professora da Faculdade UnB Planaltina (FUP), onde atua no curso de Licenciatura em Ciências Naturais. No Centro de Estudos Avançados Multidisciplinares (CEAM), da Universidade de Brasília (UnB), coordena a pós-graduação *lato sensu* (especialização) em Políticas Públicas, Infância, Juventude e Diversidade, curso em que também é docente. Lidera o Grupo de Estudos e de Pesquisas em Desenvolvimento Humano e Socioeducação (GEPDHS), criado em 2017.

cynthia@unb.br

Recebido em 21 de abril de 2022

Aprovado em 16 de setembro de 2022

Museu: espaço dialógico de formação

Daniela Franco Carvalho

143

Resumo

Artigo original que contextualiza a produção acadêmica na área da educação em museus referente à formação de pessoas nesses espaços. O diálogo entre situações vivenciadas no setor educativo de um museu de arte contemporânea, cujo foco é a formação do sujeito visitante em processo de fruição, evidencia a complexa relação entre os museus e os sujeitos que se formam em seus espaços. A temática é abordada por meio de conceitos sobre o diálogo, do filósofo russo Mikhail Bakhtin, que propiciam compreensões acerca dos diversos elementos que contribuem para os processos formativos serem possíveis e se configurarem em eventos únicos. Desde o momento em que a obra é selecionada, a elaboração de uma ação educativa perpassa a dimensão dialógica e envolve a(o) artista, as pessoas da montagem, a equipe do setor educativo e os visitantes. Parte desses diálogos são anotados em textos de campo, dos quais surge uma fundamentação metodológica para a formação da própria equipe. O registro de uma ação educativa dialógica em uma exposição compõe uma seção do artigo.

Palavras-chave: museu; formação; fruição; diálogo.

Abstract

Museum: dialogic training space

This is an original article that contextualizes the academic production in the area of education in museums regarding the training of people in these spaces. The dialogue between situations experienced in the educational sector of a contemporary art museum, whose focus is the formation of the visiting subject in the fruition process, highlights the complex relationship between museums and the subjects that are formed in their spaces. The theme is approached through concepts about dialogue, by the Russian philosopher Mikhail Bakhtin, which provide understandings about the different elements that contribute to the formation processes being possible and configured in unique events. From the moment the work is selected, the elaboration of an educational action permeates the dialogic dimension and involves the artist, the people in the montage, the educational sector team and the visitors. Part of these dialogues are recorded in field texts, from which a methodological basis for the formation of the team itself emerges. The recording of a dialogic educational action in an exhibition makes up a section of the article.

Keywords: museum; formation; fruition; dialogue.

Resumen

Museo: espacio de formación dialógica

Se trata de un artículo original que contextualiza la producción académica en el ámbito de la educación en los museos sobre la formación de personas. Establece un diálogo entre situaciones vividas en la educación de un museo de arte contemporáneo cuyo foco es la formación del sujeto visitante en el proceso de fruición. El texto destaca la compleja relación entre los museos y los sujetos que se forman en estos espacios. Aborda el tema a través de conceptos sobre el diálogo, del filósofo ruso Mikhail Bakhtin, que aportan conocimientos sobre la formación de las personas en los museos y los diversos elementos que contribuyen a hacer posible los procesos educativos y configurarse en eventos únicos. Desde el momento en que se selecciona la obra, la elaboración de una acción educativa impregna la dimensión dialógica e implica al artista, las personas encargadas de la puesta en escena, al equipo del sector educativo y a los visitantes. Parte de estos diálogos se registran en textos de campo, de los que surge una base metodológica para la formación del propio equipo. El registro de una acción educativa dialógica en una exposición constituye una sección del artículo.

Palabras clave: museo; formación; fruición; diálogo.

Museus

Tantos. Diversos. Múltiplos.

De arte, de ciência, de história, de pessoas. Museu da empatia. Museu do sapato. Museu da memória. Museu da inocência. Museus sem paredes. Museus ruas. Museus cidades.

Salvaguarda de objetos. De uma coleção. Do que se quer mostrar. Conservar. Comunicar.

O museu no contemporâneo em que vivemos é espaço de disputa. Diz sim e não àquilo que pode ser entendido como cabível ao processo de musealização. Museu que eterniza o objeto em sua coleção, configurando memória, e exclui o que não cabe musealizar.

Abrija cultura. Produz cultura. Na sociedade do consumo em que vivemos, os museus se inserem como instituições¹ políticas, que delineiam padrões estéticos vinculados à cultura monetizada. Uma busca por agregar público, para agregar recursos, para agregar público e, assim, diversas instituições museais passam a ofertar aos visitantes um número crescente de possibilidades de estar, desde roda de conversa com os artistas/cientistas/historiadores até festas de aniversário, *happy hours* e *shows*.

Práticas e projetos culturais, que poderiam ocorrer em outros espaços, adentram o museu e suas propostas de exposição passam a ser construídas coletivamente, numa interação com o público que deseja manter.

Compreendendo que o museu está imerso no tempo contemporâneo, reproduzindo modos capitalistas de consumo, é possível vislumbrar esse espaço como incentivador da autonomia e da liberdade de seus visitantes?

Museus como espaços de crítica e de difusão de saberes?

Museus mobilizadores de visões de mundo?

Museus que discutem com seus públicos a própria função. Que se abrem à dimensão social e, por meio dos objetos que expõem, potencializam a produção de conhecimentos, sem certo ou errado, mas em relação àquilo que afeta o outro, que agrega novas formas de pensar o mundo, a vida.

O museu seleciona signos do mundo e os organiza, de acordo com uma proposta de curadoria, dialogando com o público por meio de exposições do acervo que perpassam por uma narrativa, propiciando uma experiência inédita.

A ida a um museu num país com tantas limitações de acesso a equipamentos culturais, como o nosso, é uma oportunidade muitas vezes estimulada somente pela escola. E, nesse sentido, o museu contemporâneo abarca a função de compreender como o sujeito pode se apropriar dessa visita para o seu enriquecimento por meio do contato com os objetos e com as diferentes narrativas que lá se interconectam.

¹ Para ser considerado uma instituição, o museu deve estar organizado museologicamente, com documentos oficiais de sua criação, orçamento e plano museológico, para tornar possível suas práticas primordiais, que consistem na seleção, organização, conservação, pesquisa, exposição do acervo e no diálogo com o meio social envolvente.

Tão ampla quanto a possibilidade de pensarmos uma definição para o museu é a perspectiva de ações educativas e de formação das pessoas em visita a esse espaço. Cada instituição museal tem especificidades não somente pelos objetos que expõe, mas por toda organização que fundamenta os processos museológicos. Entender a complexidade desse fazer e de todos os elementos que envolvem a abertura das portas, físicas e/ou virtuais, de um museu ao público, permite-nos uma inserção de forma menos prescritiva no estudo desses espaços.

Há vinte anos, pesquiso o universo dos museus de ciências e de arte contemporânea e também a potencialidade dos setores educativos e das ações realizadas com o público. Nesse período, tenho buscado dialogar sobre a formação de pessoas no espaço do museu, tendo como arcabouço teórico conceitos de Mikhail Bakhtin.

Para o filósofo russo, o acontecimento da linguagem é definido por relações dialógicas, de sentidos, estabelecidas entre enunciados da interação verbal. Distintas vozes do mesmo enunciado (unidade real da comunicação discursiva) representam no dialogismo diferentes elementos históricos, sociais e linguísticos que atravessam a enunciação de forma responsiva e reagente, compreendendo ativamente os enunciados produzidos ideologicamente na consciência individual (Zoppi-Fontana, 1997).

É nesse sentido da produção de enunciados no processo de interação que busco compreender a educação em museus, tendo a palavra do outro como força que impulsiona o diálogo, a vida. Entendendo a “compreensão [...] como visão do sentido, não uma visão fenomênica, e sim uma visão do sentido vivo da vivência da expressão, uma visão do fenomênico internamente compreendido” (Bakhtin, 2011, p. 396).

O objetivo deste texto é contextualizar a educação em museus na perspectiva bakhtiniana do evento único e apresentar uma ação educativa dialógica realizada no Museu Universitário de Arte (MuNA), da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), a partir de uma exposição, tendo a pesquisa narrativa como fundamentação metodológica.

Educação em museus

[...] se considerarmos que o *gesto museológico*, embora busque e dirija o modo de interação entre o sujeito e os objetos musealizados, ele não pode determinar o grau ou intensidade da relação que será estabelecida, tal dimensão depende de muitas variáveis, dentre as quais o nível de compreensão do objeto diante do contexto cultural do seu observador. (Gomes, 2013, p. 38).

Possivelmente, a função educativa dos museus tenha a centralidade das relações nos sujeitos e não nos objetos. Nesse sentido, qual movimento a educação promove ao se pensar a instituição museal, cuja prática fundante é a seleção e a organização dos objetos? Oliveira (2011, p. 247) coloca que “a ideia de ‘museu universal’ cresce cada vez mais no sentido de dar satisfação aos vários públicos [...]”.

Mas neste museu total, as ideias são mais importantes do que os objectos. O seu foco nas ideias, nos temas, nas relações das pessoas faz deste o principal objectivo do museu”. Nessa mesma perspectiva, Iavelberg (2013, p. 204) aponta que “a informação por si não leva à experiência primordial frente à obra, que é a de fruição e desenvolvimento artístico e estético no fazer e no conhecer”.

Esse deslocamento das ações educativas para o sujeito em visita demanda uma compreensão muito ampla do que se deseja produzir a partir dessa relação.

O museu pode ser compreendido como um dicionário das práticas humanas apresentadas por meio dos artefatos/objetos produzidos que, por adquirirem significado no contexto sociocultural, passam a representar os modos de existência de indivíduos e grupos através do tempo, tomando-se, por fim, patrimônio cultural. (Gomes, 2013, p. 41).

Para adquirir significado, fazer sentido no contexto sociocultural, o projeto educativo do museu certamente abarca a complexidade do público e os desafios de estimular quem está no processo de visita. Oliveira (2011, p. 273) afirma que “em média, o visitante de um museu não dedica mais de cinco segundos a cada obra”, um tempo ínfimo para que o educativo do museu tangencie o sujeito, para que possa contemplar o que vê, sente, percebe e se lançar a um diálogo com o objeto exposto.

A literatura sobre educação nos lembra que as coisas que se aprendem com paixão nunca são esquecidas. Isso nos leva a considerar que a experiência cognitiva no museu terá efeitos positivos e será apreciada apenas se apoiada por uma motivação real [...]. (Nuzzaci, 2006, p. 67 – tradução nossa).²

E o que pode nos motivar realmente em um momento de visita para que a experiência da fruição possa ser apreciada de forma única? Carvalho e Gewerc (2021, p. 542) apontam que “a fruição estética amplia o repertório do sujeito e expande sua visão de mundo. Porém, não basta a exposição, é preciso um encorajamento, aliado à liberdade para que o sujeito crie seus próprios significados”.

Talvez essa seja uma pista para o educativo. Encorajar seu público a criar significados a partir do que se experiencia. Mas como promover situações nas quais o sujeito em visita possa se sentir livre para produzir sentidos a partir das próprias vivências em interação com os objetos do museu, se, em nossa formação escolar, muitas vezes somos silenciados e desestimulados a criar? Como possibilitar que o espaço do museu esteja aberto a pensamentos divergentes, que possam romper com o linear, com o esperado, com o certo, com o explicativo?

Os museus continuam a estar aquém na resposta às diferenças culturais e sociais dos públicos. Se no passado o conhecimento do objeto era o mais importante e significativo, hoje o conhecimento das audiências é igualmente importante [...]. À medida que os museus descobrem os desejos do público, as suas atitudes e os seus valores, podem incorporá-las desenvolvendo atividades que possam interagir de forma diversa. O público é hoje muito diferente e só visitará o museu se esta visita constituir uma experiência única. (Oliveira, 2011, p. 242).

² Literature on education reminds us that things that are learnt with passion are never forgotten. This leads us to consider that the cognitive take-out of the museum experience will have positive effects and be appreciated only if supported by real motivation [...].

Vivenciar uma experiência única é estar num processo de deslocamento em relação ao objeto e com um pensamento participativo. É viver um evento único, cuja compreensão do objeto perpassa a relação do próprio ser.³

Tudo o que tenha a ver comigo me é dado em um tom emocional-volitivo, porque tudo é dado a mim como um momento constituinte do evento do qual eu estou participando. Se eu penso em um objeto, eu entro numa relação com ele que tem o caráter de um evento em processo. Em sua correlação comigo, um objeto é inseparável de sua função no processo. (Bakhtin, 2003, p. 51).

Tenho pensado o museu como um espaço que oportuniza estar-se no processo de vivência desse evento único no momento de fruição. Um espaço que oportuniza a participação.

[...] Participar implica a inevitável responsividade proativa do Ser naquilo que ele experimenta como dado. O Ser, que se constitui entre o lócus único de sua responsividade vital e o ambiente alteritário (natural e cultural) do qual faz parte [...]. (Pinheiro; Leitão, 2010, p. 96).

Uma participação em que o outro, sujeito ou objeto, integra-se dialogicamente no processo do evento único que se vive.

Vivo no universo das palavras do outro. E toda a minha vida consiste em conduzir-me nesse universo, em reagir às palavras do outro [...] a começar pela minha assimilação delas [...] para terminar pela assimilação das riquezas da cultura humana. (Bakhtin, 1997, p. 383).

148

E a vivência nesse universo, em reação às palavras do outro, é permeada pelo tom emotivo-volitivo que se relaciona com o evento único do ser. Assim, o sujeito age e produz valores nesse agir, no evento singular que experimenta.

[...] o verdadeiro pensamento que age é pensamento emotivo-volitivo, é pensamento que entoa e tal entoação penetra de maneira essencial em todos os momentos contedísticos do pensamento. (Bakhtin, 2010, p. 87).

Pinheiro e Leitão (2010, p. 96) afirmam que “o tom emocional-volitivo, no texto bakhtiniano, parece aludir à realidade encarnada, entoada nas palavras enunciadas pela ‘outridade’”. E, assim, para que um conteúdo se torne realmente experienciado pelo ser que o vivencia, precisa ser perpassado por esse tom emotivo-volitivo.

Nenhum conteúdo seria realizado, nenhum pensamento seria realmente pensado, se não se estabelecesse um vínculo essencial entre o conteúdo e o seu tom emotivo-volitivo, isto é, o seu valor realmente afirmado por aquele que pensa. Viver uma experiência, pensar um pensamento, ou seja, não estar, de modo algum, indiferente a ele, significa antes afirmá-lo de uma maneira emotivo-volitiva. (Bakhtin, 2010, p. 87).

Embasada nesses conceitos da teoria bakhtiniana, tenho assumido que, no processo de fruição em um museu, o sujeito responsivo atua com o tom emotivo-

³ Para aprofundamento sobre o conceito de evento único, sugiro a leitura de Bakhtin (2010).

volitivo no evento único que está vivenciando e passa a valorar a experiência como própria e, portanto, singular.

Assim, no setor educativo do MuNA,⁴ imaginamos formas de incentivar o sujeito em visita a essa experiência. De forma conjunta com os mediadores, passamos a pensar quais elementos eram fortes o suficiente para nos deslocar a essa experiência, sabendo da singularidade de cada um de nós e compreendendo que a experiência jamais seria a mesma para todos. Fomos produzindo sentidos com base em algumas obras de arte contemporânea, em conversas sobre como cada produção artística nos provocava. E, a partir desse movimento de compartilhar o que sentíamos e como éramos afetados pelas obras, percebíamos-nos em um contínuo processo de nos perguntarmos a partir do que víamos e/ou tocávamos.

O museu poderia então surgir [...] como um lugar de formulação de questões, de produção de conhecimento, que seriam posteriormente trabalhadas, quer na escola, quer no próprio museu, nas galerias ou nas oficinas organizadas pelos serviços educativos. (Oliveira, 2011, p. 262).

Perguntas produtoras de sensações.

Perguntas sem respostas.

Perguntas em diálogo.

E dessa forma passamos a compreender o museu como espaço de diálogo inconcluso.

[...] a única forma adequada de expressão verbal da autêntica vida do homem é o diálogo inconcluso. A vida é dialógica por natureza. Viver significa, então, participar do diálogo; interrogar, ouvir, responder, concordar. (Bakhtin, 2003, p. 348).

Bakhtin coloca que viver é estar em diálogo ininterrupto. “Ser significa comunicar-se pelo diálogo. Quando termina o diálogo, tudo termina. Daí o diálogo, em essência, não poder nem dever terminar” (Bakhtin, 2011, p. 293). E nesse diálogo “o homem participa inteiro e com toda a vida: com os olhos, os lábios, as mãos, a alma, o espírito, todo o corpo, os atos” (Bakhtin, 2011, p. 329).

Essa compreensão permite pensar o museu como espaço produtor de diálogos, no qual as perguntas são propulsoras de outras perguntas que se amalgamam ao tom emotivo-volitivo do sujeito na experiência.

Pergunta e resposta não são relações (categorias) lógicas; não podem caber em uma só consciência (uma e fechada em si mesma); toda resposta gera uma nova pergunta. Perguntas e respostas supõem uma distância recíproca. Se a resposta não gera uma nova pergunta, separa-se do diálogo e entra no conhecimento sistêmico, no fundo impessoal. (Bakhtin, 2006, p. 408).

O museu se constitui como espaço de provocações em diversas linguagens: imagens, escritos e conjugações; de provocações que incitam o rompimento do pensamento linear; provocações que levam à criação.

⁴ Onde atuei como coordenadora do setor educativo no período de abril de 2018 a fevereiro de 2021.

Corsino (2015, p. 410) diz que a “arte faz-se necessária não como apêndice ou ilustração, mas como possibilidade que se abre à sensibilidade, à experiência estética, à percepção das diferenças, à alteridade constitutiva”.

Museu como espaço de alteridade.

E nessa produção de sentidos sobre o processo de formação dos sujeitos em experiência no MuNA, a elaboração de uma ação educativa perpassa a dimensão dialógica desde o momento em que a obra é selecionada para vir a ser exposta. Produzimos diálogos com a curadoria, com a(o) artista, com as referências visuais da exposição, com o espaço físico do museu, com as pessoas envolvidas na montagem, com a própria obra, conosco enquanto equipe do setor educativo e com os visitantes. Partes desses diálogos são anotadas em textos de campo: “os textos de campos são como ‘representações construídas da experiência’, o que, em um contexto de pesquisa narrativa, assume a fluidez de uma arqueologia da memória e do significado” (Clandinin; Connelly, 2011, p. 149).

E, com base nos textos de campo, estudamos conjuntamente sobre as nossas ações educativas, que são dialogadas e inconclusas desde o que produzimos de entendimentos nos momentos restritos à formação da equipe de mediadores até a relação com o público e, também, posteriormente, quando conversamos sobre as ações e aquilo que percebemos nos processos de mediação. Desses estudos surgem outras perguntas que nos provocam a atuar de forma ainda mais responsável em outras situações de visita e no preparo de novas exposições, em um contínuo diálogo, tendo o museu como espaço dialógico de formação.

A produção dos textos de campo ocorre ao longo de todo o processo expositivo, pois é parte central da pesquisa narrativa que tomamos como fundamentação metodológica para a pesquisa na área da educação museal. Compreendemos com Prado, Soligo e Simas (2022, p. 106) que “a composição do texto pelo pesquisador – a partir de seu olhar retrospectivo e prospectivo, introspectivo e extrospectivo, e também contextualizado – acontece logo de início e ao longo da pesquisa, narrativamente, e não após ‘deixar o campo’”.

Escrever uma narrativa reflexiva contínua, sempre em diálogo com outras pessoas, possibilita certo distanciamento da experiência vivida e, enxergando-a de outro lugar, é possível ampliar a consciência do que acontece, de seus efeitos no processo de formação pessoal, da importância do outro na construção dos saberes da experiência.

Narrar o processo de pesquisa em curso, no “durante”, coloca o pesquisador num lugar exotópico, extralocalizado, isto é, localizado fora de seu *topoi* compreensivo, conforme proposto por Bakhtin (2010). O registro é, portanto, um dispositivo articulador das diferentes dimensões narrativas envolvidas e possibilita a construção de compreensões que vão se ampliando, a partir do lugar exotópico experimentado pelo pesquisador durante o seu percurso investigativo. (Prado; Soligo; Simas, 2022, p. 111 – grifo dos autores).

Na proposição desenvolvida no setor educativo do MuNA, estruturamos o processo de escrita tomando a experiência museal como evento singular da própria pesquisa. E, como evento singular, há a compreensão de que a pesquisa se realiza

no espaço dialógico de sua produção, no coletivo, na escuta das vozes que elaboram conosco o processo investigativo. Narrar o que acontece, no momento em que acontece, demanda uma atenção ao instante, àquilo que não se repete, que é único na sua singularidade.

Pensando na metodologia de pesquisa narrativa com Bakhtin (2010), a responsabilidade/responsividade do ato se manifesta no fato de os(as) pesquisadores(as) deixarem de objetivar prioritariamente o corpo de dados para subjetivá-lo na singularidade das relações dialógicas com os sujeitos das pesquisas e suas produções. O conhecimento produzido, nessa situação, é um efeito, ainda que buscado, muitas vezes inesperado, colateral àqueles que provocaram a pesquisa. (Serodio; Prado, 2017, p. 3).

Nesse aspecto, pensar o museu como espaço de diálogo inconcluso é pensar nessa singularidade as relações dialógicas com o público e com as obras que produzem conhecimento a partir do tom emotivo-volitivo de cada sujeito no evento único que está vivenciando. Para Bakhtin (2016, p. 87), “a investigação se torna interrogação e conversa, isto é, diálogo”.

Logo, uma produção complexa, como de uma obra científica ou ficcional, é formada por esferas de comunicação internas e externas delimitadas pela alternância de sujeitos do discurso, uma vez que o autor/artista/produtor revela sua individualidade e autenticidade na produção a partir de suas experiências e referências, alinhamento filosófico, entre outras (esfera interna), ao mesmo tempo que, ao publicá-lo, submetê-lo ao público (esfera externa), determina atitudes responsivas, nesse ponto,⁵ “a obra é um elo na cadeia da comunicação discursiva”. (Bakhtin, 2016, p. 34).

A seguir, apresento a ação educativa dialógica realizada no MuNA com base em uma exposição, tomada como evento único, tendo como princípios a pesquisa narrativa e a compreensão de diálogo inconcluso.

Evento único

Em março de 2019, o MuNA recebeu a exposição *Obscura*, de Nivalda Assunção.⁶ No setor educativo, tivemos contato com a obra mediante a ficha de inscrição que foi direcionada ao edital de seleção. Já ali, os desenhos que ilustravam a idealização da instalação nos provocavam a imaginar perguntas. Em reuniões da curadoria e durante a montagem, as perguntas se avolumaram nos textos de campo que compõem esta pesquisa narrativa da ação educativa. Não há indicação da autoria de cada pergunta ou percepção a partir da interação com a obra, pois foram registradas como processo dialógico polifônico, e não individualizado.

⁵ Trecho construído com a colaboração da pesquisadora Maria Carolina Alves, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia (PPGED/UFU), que está desenvolvendo a dissertação de mestrado intitulada *Comunicação, educação e mídias em narrativas de vida*.

⁶ Artista visual, arquiteta e professora do Departamento de Artes Visuais, Instituto de Artes (IdA), Universidade de Brasília (UnB). Mestre em Artes Plásticas e Aplicadas pela Universidade Paris 1 (Panthéon-Sorbonne) e doutora em Artes e Ciência da Arte pela mesma universidade.

No breu de uma pequena sala de pesquisas visuais, um armário de madeira de 1,80 metro, pintado de preto, dividido ao meio, com duas portinholas na parte inferior. Na parte superior, uma fotografia em preto e branco, de tamanho natural, do rosto da artista ocupava todo o interior desse armário, iluminada a contraluz. Da boca retratada na foto, um cordão de tecido preto costurado à mão passa a ter materialidade e sai pelas portinholas do armário, percorrendo a sala, o corredor e todo o mezanino do museu. Desce pelas escadas.



Figura 1– Instalação Obscura, de Nivalda Assunção

Fonte: Exposição... (2019a, 2019b).

152

Nivalda Assunção lança mão de 100 metros de cordões-tripas metaforicamente retiradas de seu corpo-armário para se derramarem em outro espaço.

No espaço do museu.

No meio do processo de montagem, a artista nos disse que “as tripas de Obscura seriam reais, visíveis, e, ao mesmo tempo, objeto simbólico, emblemático e, tal como a melancolia, poderiam secretar o caos”.

Ela está regurgitando as próprias tripas?

O armário é essa caixa preta da melancolia?

Quantas histórias estão incrustadas nessas tripas feito pólipos intestinais?

Algo muito íntimo, trancado dentro da artista. E ela está jogando isso para fora, sem muita precaução. As tripas, com tudo o que ela tem suportado e guardado, no momento em que ela estoura por não aguentar mais, são colocadas para fora.

Soltar as tripas pela boca é um ato de libertação?

Quanto que o armário não é um armário das memórias?

Aquilo que a gente vai guardando, guardando e, num determinado momento, consegue fazer jorrar isso. E talvez o movimento das tripas, meio nauseante, pode ser esse regurgito, um vômito do que está dentro. Aquilo que pode ser colocado visceralmente para fora.

A artista se autovomitando.

Saindo histórias, memórias, vividas dentro dela.

A mulher que sai dela. As mulheres, em todos nós, que saem com esse visgo pelas tripas, remetem à música interpretada por Elza Soares:

A mulher de dentro de cada um não quer mais silêncio
A mulher de dentro de mim cansou de pretexto
A mulher de dentro de casa fugiu do seu texto
E vai sair
De dentro de cada um
A mulher vai sair
E vai sair
De dentro de quem for
A mulher é você⁷

Obscuro, desconhecido. Histórias não contadas. Abafadas. Silenciadas.

Escondidas em caixas, em armários, em camadas de si mesma para serem esquecidas.

Tripas pretas de sangue apodrecido da realidade de dor.

Passado morto em putrefação no abdômen, que não consegue digerir o que se lembra.

Todos nós temos o que regurgitar?

Uma instalação de contares sobre o feminino, sobre os corpos e sobre as relações com o mundo.

Momentos que podem ser registrados na força em vômito.

A mulher aparece de forma muito marcante, isolada, em tripas de si mesma, mas que fazem renascer outras mulheres, em potências.

Os cordões-tripas ocupam o espaço. Extensos e com diâmetros variados, tornam-se mais grossos durante o percurso. Até onde eles podem nos levar? Para dentro da própria fotografia? Será que o que tem na boca da personagem é o mesmo que se esparrama pelo chão? Ela está engolindo ou colocando para fora? Seria um jeito não ortodoxo de sair do armário? De escapar daquilo que nos prende a nós mesmos? Um convite? E se fizéssemos o percurso ao contrário? Percorrendo primeiro as tripas e sendo sugadas com elas para dentro da artista? Para dentro das dores de todas as mulheres? Será que poderíamos vivenciar um mundo mais empático?

Esse movimento dialógico narrado nos textos de campo foram base para a mediação dos visitantes durante o período da exposição. E a partir das perguntas lançadas, à medida que ocorria a fruição da obra, os visitantes se colocavam em disponibilidade para outras percepções, respostas e novos questionamentos. Para Bakhtin (1997, p. 317): "nosso próprio pensamento [...] nasce e forma-se em interação e em luta com o pensamento alheio, o que não pode deixar de refletir nas formas de expressão verbal do nosso pensamento".

A comunicação artística deriva da base comum a ela e a outras formas sociais, mas, ao mesmo tempo, ela retém, como todas as outras formas, sua própria singularidade; ela é um tipo especial de comunicação, possuindo uma forma própria peculiar. *Compreender esta forma especial de comunicação realizada*

⁷ *Dentro de cada um*, composição de Pedro Loureiro e Luciano Mello (2018).

e fixada no material de uma obra de arte – eis aí precisamente a tarefa da poética sociológica. Uma obra de arte, vista do lado de fora desta comunicação e independentemente dela, é simplesmente um artefato físico ou um exercício linguístico. Ela se torna arte apenas no processo de interação entre criador e contemplador, como o fator essencial nessa interação. (Voloshinov; Bakhtin, [s. d.], p. 5 – grifo dos autores).

Ao provocarmos os visitantes e a nós mesmos com questionamentos acerca da obra Obscura, ela foi se agigantando em outros sentidos, somente possíveis no momento de interação e de recriação da experiência artística pelo sujeito no processo dialógico da ação educativa.

O que caracteriza a comunicação estética é o fato de que ela é totalmente absorvida na criação de uma obra de arte, e nas suas contínuas recriações por meio da co-criação dos contempladores, e não requer nenhum outro tipo de objetivação. Mas, desnecessário dizer, esta forma única de comunicação não existe *isoladamente*; ela participa do fluxo unitário da vida social, ela reflete a base econômica comum, e ela se envolve em interação e troca com outras formas de comunicação. (Voloshinov; Bakhtin, [s. d.], p. 5-6 – grifo dos autores).

Ao compreendermos o museu como espaço dialógico de formação, nos aproximamos em entendimentos de que as perguntas, e não as respostas, tangenciam o visitante naquilo que possa ser uma produção de sentidos. Essa abertura ao diálogo, àquilo que não se sabe do que chegará com a interação do outro, mobiliza os contextos educativos.

Considerações finais

A ação educativa baseada no diálogo contínuo entre os membros da equipe do setor educativo na proposição de se estar conscientemente em visita, em um ato responsivo àquilo que se experimenta, pode ser a experiência de algo único. Ao compreender a fruição de uma obra de arte no museu como um evento singular, oportuniza-se a valorização da experiência, que se dá quando há a interação do sujeito no diálogo.

Dessa forma, a pesquisa narrativa possibilitou o registro, em textos de campo, do movimento dialógico que foi produzido durante todo o processo da exposição e tem se mostrado uma fundamentação metodológica potente para a formação da própria equipe, a qual passa a ampliar as percepções acerca dos desafios e dos limites das ações educativas que propõe.

Pensar um museu como espaço dialógico de formação é conceber a singularidade dos sujeitos em visita e daqueles que constituem a equipe do serviço educativo, na compreensão de que a palavra do outro nos constitui continuamente.

Referências bibliográficas

- BAKHTIN, M. M. *Estética da criação verbal*. Tradução feita a partir do francês por Maria Ermantina Galvão G. Pereira. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BAKHTIN, M. M. *Estética da criação verbal*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAKHTIN, M. M. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2009.
- BAKHTIN, M. M. *Para uma filosofia do ato responsável*. 2. ed. São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2010.
- BAKHTIN, M. M. *Problemas da poética de Dostoiévski*. Tradução de Paulo Bezerra. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2011.
- BAKHTIN, M. M. *Os gêneros do discurso*. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016.
- CARVALHO, C.; GEWERC, M. A potencialidade dos museus de artes na formação de professores. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 21, n. 69, p. 539-563, abr./jun. 2021.
- CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. *Pesquisa narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa*. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEI/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2011. 250 p.
- CORSINO, P. Entre ciência, arte e vida: a didática como ato responsivo. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 399-419, abr./jun. 2015.
- DENTRO de cada um. Compositores: Pedro Loureiro e Luciano Mello. Intérprete: Elza Soares. [S. l., 2018]. Faixa musical do canal da cantora no YouTube. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=8Ikk4UE0Vbk>. Acesso em: 13 dez. 2022.
- EXPOSIÇÃO Obscura, de Nivalda Assunção. 2019. Fotografia da arte Caixa de Pandora... Armário de Nivalda, feita por Douglas de Paula. Uberlândia, 29 mar. 2019a. Instagram: @muna.ufu. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/BvnASkkF-5l/>. Acesso em: 13 dez. 2022.
- EXPOSIÇÃO Obscura, de Nivalda Assunção. 2019. Fotografia da arte Caminhos e obstáculos, feita por Douglas de Paula. Uberlândia, 29 mar. 2019b. Instagram: @muna.ufu. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/BvnCV5ilbMS/>. Acesso em: 13 dez. 2022.
- GOMES, C. R. A. S. *Do "fato museal" ao gesto museológico: uma reflexão*. 2013. 51 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharel em Museologia) – Faculdade de Biblioteconomia e Comunicação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.
- IAVELBERG, R. O museu como lugar de formação. In: ARANHA, C. S. G.; CANTON, K. (Org.). *Espaços da mediação: a arte e seus públicos*. São Paulo: MAC/USP, 2013. p. 199-214.

KRISTINSDÓTTIR, A. Toward sustainable museum education practices: confronting challenges and uncertainties. *Museum Management and Curatorship*, [S. l.], v. 32, n. 5, p. 424-439, 2017.

LOUREIRO, P.; MELLO, L. Dentro de cada um. Intérpretes: Elza Soares e Bloco Afro Ilú Obá De Min. In: SOARES, Elza. *Deus é mulher*. 2018. CD digital.

NUZZACI, A. General education and museum education: between singularity and plurality. *Revista Complutense de Educación*, Madrid, v. 17, n. 1, p. 65-75, Nov. 2006.

OLIVEIRA, M. G. M. *Museus e escolas: os serviços educativos dos museus de arte moderna e contemporânea, um novo modo de comunicação e formação*. 2011. 614 f. Tese (Doutorado em História da Arte) – Universidade de Évora, Évora, 2011.

PINHEIRO, M.; LEITÃO, S. Bakhtin e a “vida dos outros”. *Revista Mal-Estar e Subjetividade*, Fortaleza, v. 10, n. 1, p. 87-110, mar. 2010.

PRADO, G. V. T.; SOLIGO, R. A.; SIMAS, V. F. Fontes de informações, registros investigativos e modos de produção de conhecimentos: uma compreensão da pesquisa narrativa articulada em três dimensões. *Revista de Educación*, Mar del Plata, v. 13, n. 25.1, p. 101-118, 2022.

SERODIO, L. A.; PRADO, G. V. T. Escrita-evento na radicalidade da pesquisa narrativa. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 33, e150044, 2017.

VOLOSHINOV, V. N.; BAKHTIN, M. M. Discurso na vida e na arte: sobre a poética sociológica. Tradução feita a partir da inglesa por Carlos Alberto Faraco e Cristóvão Tezza, [S.l., s.d.]. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/6363517/mod_resource/content/1/VOLOSHINOV%2C%20V.%3B%20BAKHTIN%2C%20M.%20Discurso%20na%20vida%20e%20discurso%20na%20arte.pdf. Acesso em: 20 dez. 2022.

ZOPPI-FONTANA, M. G. O outro da personagem: enunciação, exterioridade e discurso. In: BRAIT, B. (Org.). *Bakhtin, dialogismo e construção do sentido*. Campinas: Editora da Unicamp, 1997. p. 108-118.

Daniela Franco Carvalho, licenciada em Ciências Biológicas e doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), é professora no Instituto de Biologia e no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Coordena o Museu de Biodiversidade do Cerrado e lidera o grupo de pesquisa Amálgama em Educação, Ciência e Arte (Amplia).

danielafrancoarvalho@gmail.com

Recebido em 29 de abril de 2022

Aprovado em 20 de outubro de 2022

Docência: espaço de experimentação e formação

Silvia Nogueira Chaves

157

Resumo

Este ensaio parte de três pressupostos: 1) docência como espaço de experimentação pedagógica e campo de formação docente; 2) experiência como acontecimento; 3) educação, aula, vida como “obra de arte”, sempre abertas a recriações. Em termos metodológicos, a proposta é partir de referenciais da filosofia da diferença, acionando o pensamento de autores como Michel Foucault, Peter Pelbart, Gilles Deleuze, Jacques Rancière... Partindo desses referenciais, contrapõe-se a noção de experiência como sequência procedimental planejada e controlada ou como acúmulo de vivências, para pensá-la como acontecimento que faz funcionar micropolíticas que (re)criam práticas. Rompe-se com a noção de docência como espaço de reconhecimento e aplicação de conhecimentos consolidados para pensá-la como experimentação, uma prática de escritura de si inventiva em que o professor se forma e transforma continuamente a si e a seu campo de ação profissional. Conclui-se que no processo formativo a experimentação docente funciona como micropolítica ou pedagogia menor que potencializa mutações pedagógicas mais pareadas com espaço, velocidade e tempo presente.

Palavras-chave: docência; experiência; formação; acontecimento.

Abstract

Teaching: experimentation and training space

This essay originates from three assumptions: 1) teaching as a space for pedagogical experimentation and a field of teacher training; 2) experience as an happening; 3) education, classes, life as a "work of art" always open to recreations. In methodological terms, the proposal is to develop a theoretical essay based on references from the philosophy of difference, triggering the thinking of authors such as Michel Foucault, Peter Pelbart, Gilles Deleuze, Jacques Rancière... Based on these references, the notion of experience as a planned and controlled procedural sequence or as an accumulation of experiences is contrasted, to think of it as an event that makes operate micropolitics that (re)create practices. It breaks with the notion of teaching as a space for recognition and application of consolidated knowledge to think of it as experimentation, an inventive practice of "writing of the self" in which the teacher trains and continuously transforms himself and his field of professional action. It is concluded that in the formative process, teacher experimentation works as a micropolitics or minor pedagogy that potentiates pedagogical mutations more compatible to space, speed and present time.

Keywords: teaching; experience; training; event.

158

Resumen

Docencia: espacio de experimentación y formación

Este ensayo se basa en tres supuestos: 1) la enseñanza como espacio de experimentación pedagógica y campo de formación docente; 2) la experiencia como acontecimiento; 3) la educación, la clase, la vida como "obra de arte", siempre abierta a la recreación. En términos metodológicos, la propuesta es desarrollar un ensayo teórico basado en referencias de la filosofía de la diferencia, utilizando el pensamiento de los autores Michel Foucault, Peter Pelbart, Gilles Deleuze, Jacques Rancière... A partir de estas referencias, se contrasta la noción de experiencia como secuencia procesual planificada y controlada o como acumulación de experiencias, para pensarla como un acontecimiento que hace funcionar micropolíticas que (re)crean prácticas. Se rompe con la noción de la docencia como espacio de reconocimiento y aplicación de saberes consolidados para pensarla como experimentación, práctica inventiva de autoescritura en la que el docente se forma y se transforma continuamente a sí mismo y a su campo de actuación profesional. Se concluye que, en el proceso de formación, la experimentación docente funciona como una micropolítica o pedagogía menor que potencializa mutaciones pedagógicas más relacionadas con el espacio, la velocidad y la actualidad.

Palabras clave: enseñanza; experiencia; formación; acontecimiento.

Um homem nunca se eleva mais alto senão quando
desconhece para onde seu caminho poderia levá-lo.

(Nietzsche, [1874] 2003, p. 140)

Então me diz qual é a graça
De já saber o fim da estrada
Quando se parte rumo ao nada?
Sempre a meta de uma seta no alvo
Mas o alvo, na certa não te espera.

(Moska, 1997)

Experiência e experimentação são conceitos bem familiares a quem é da área de Ensino de Ciências. Um ensino de ciência experimental constituiu (provável que ainda constitua) desejo de muitas gerações de professores de biologia, química, física. Nesse desejo, o laboratório frequentemente aparece como espaço privilegiado da experimentação e sua ausência é apontada como obstáculo à efetivação de um bom ensino científico. Entretanto, neste ensaio não se trata propriamente sobre um ensino experimental nos moldes usuais que se sugere no ensino de ciências.

A experimentação aqui pensada tem algumas peculiaridades que diferem daquela que se está acostumado a conduzir ou ouvir falar. Nela não há protocolos, procedimentos, roteiros a serem seguidos num esquema passo a passo ou equipamentos previamente separados e preparados para realizar o experimento. Também não há controle de variáveis. Aliás, controle é o que menos se tem nessa experimentação. Esse tipo de experimentação não costuma iniciar com hora marcada, não tem data para ser encerrada e nem resultados esperados, embora muitos acreditem que sim. Os sujeitos que participam dela também mudam e podem variar em número, idade, proveniência ética, de gênero, cultural, sexual, religiosa... Podem variar entre si e em si mesmos. Nesse laboratório dificilmente voltam os mesmos sujeitos e, sobretudo, dificilmente volta-se o mesmo. Vale advertir que esse é um laboratório um tanto diferente. Não tem lugar definido e pode alterar-se muito rapidamente; ele não consta nos mapas das ferramentas de localização espacial. Está em espaço cambiante, como Irene, uma das *Cidades invisíveis* de Calvino (1990, p. 115), “que muda à medida que se aproxima dela”.

Para embarcar nessa experiência, realizada num laboratório babélico chamado docência, é importante viver e acolher o inesperado, a multiplicidade, e, sobretudo, saber que ali se cobra coragem. Neste ensaio, docência é tomada como espaço de experimentação pedagógica e campo de formação docente; a experiência, como acontecimento; e a educação, a aula, a vida como “obra de arte”, sempre abertas a recriações.

Em termos metodológicos, a proposta é desenvolver um ensaio teórico a partir de referenciais da filosofia da diferença, acionando autores como Michel Foucault, Peter Pelbart, Gilles Deleuze, Jacques Rancière... Partindo desses referenciais, contrapõe-se a noção de experiência como sequência procedimental planejada e controlada ou como acúmulo de vivências, para pensá-la como acontecimento que

faz funcionar micropolíticas que (re)criam práticas. Rompe-se, portanto, com a noção de docência como espaço de reconhecimento e aplicação de conhecimentos consolidados, para pensá-la como ensaio, experimentação (Foucault, 2007), uma prática de escritura de si, autobiografia inventiva em que o professor se forma e transforma continuamente a si e a seu campo de ação profissional.

Experiência como acontecimento, docência como experiência

Quanto mais tempo me demoro na docência, menos sei o que afirmar sobre ela, particularmente sobre como formar professores. Nos últimos tempos, tenho me dado conta de que, ao longo dos 30 anos dedicados à formação docente, operei mais por contágio do que propriamente por métodos; vivi mais despedidas de verdades do que encontros com certezas. Ao longo desse trajeto, minha bagagem foi se preenchendo de buracos, fiquei mais plena de presente que abastecida de passado ou com ânsias de futuro. Experimentei poucos pousos, aventurei-me em frequentes recomeços. Talvez por isso tenha me tocado o trecho de *Macbeth*¹ que ouvi recitado no filme *Nomadland* (2020),² recentemente premiado: "Amanhã e amanhã e amanhã e todos os nossos ontens iluminaram para os tolos o caminho que leva ao pó da morte. Apaga-te, apaga-te breve chama".

Paradoxalmente esquecidos de nosso passado nômade, estamos por demais apegados ao território e à memória, como se neles morassem roteiros a iluminar nossas ações e garantir um pretense e exitoso futuro. Reverenciamos o acúmulo como se fosse o arsenal que fornecerá armas e munição com as quais sobreviveremos no belicoso terreno da educação, desavisados de que experiência não é o que acontece em dado tempo/espaço existente, mas um tempo/espaço que se abre ao inexistente. De outro modo não é experiência. Experiência é algo sempre em estado de devir. Experiência é da ordem do acontecimento, não precisa ter concretude, materialidade e, por isso, não pode ser armazenada; tampouco funda ou encerra conhecimento, como pretendem os empiristas. No máximo inspira, contagia, cintila.

Todavia, se experiência é tomada como estoque, é porque a enclausuramos num modo antropocêntrico de pensar a existência. Entretanto, a vida não se reduz à humanidade, essa categoria que nos faz acreditar em modos de vida uniformes, em existências padrões. A vida experimenta sempre, experimentar é seu *modus operandi*.

As mutações, que agem no submundo molecular dos viventes, nada mais são do que experimentações de outros modos de existência, vida em variação que escapa aos controles. Não há método nas mutações. Elas não definem percursos, não estabelecem pontos de chegada, não premeditam direção: são estratégias de sobrevivência cegas, cujo incerto prêmio é seguir. Há que se lembrar, ainda, que o prêmio é deliberado pelo meio e suas contingências, que é ao mesmo tempo o motor

¹ Tragédia do dramaturgo inglês William Shakespeare.

² Filme estadunidense, dirigido por Chloé Zhao.

e a sina das mutações. Nessa perspectiva, atentemos para o fato de que experimentar é resistir, pois é por meio das variações que os organismos existem no e resistem ao meio. Portanto, experimentar é mudar. Logo, experiência é algo que não se ensina, não se reproduz, vive-se. Ao se tentar capturar ou ensinar a experiência, ela vira método e deixa de produzir variações. Experimentar aqui não rima com controlar, mas com arriscar.

Entretanto, essa pretensa humanidade padrão ou antropológico universal, como prefere Larrosa (2002), elegeu o modo de vida controle e, a partir daí, arriscar tornou-se impensável ou, no mínimo, irresponsável. Para experimentar um modo de vida não antropocêntrico, na docência, inclusive, requer-se mudar a chave ontológica que por séculos temos usado para abrir as portas ao exame da existência.

“Não há novo modo de existência que não seja fruto de uma mutação subjetiva, de uma ruptura com as significações dominantes”, é Pelbart (2014, p. 260) quem lembra. Ou seja, o que hoje vivemos como tradição já foi um dia mutação. Então por que o apego? O que provocaria essa mudança de chave, de *status* dos modos de ver e de viver que se sedimentam? O que levaria a uma espécie de mutação individual ou coletiva? Como tornar aquilo que antes era vivido como inevitável em intolerável, ou o inimaginável em pensável e desejável? Como abrir novos campos de possíveis?

Deleuze (2010) aposta no esgotamento como categoria biopolítica e micropolítica de ruptura com um modo de pensar a vida, de existir. Diante do esgotamento, da impossibilidade de seguir de determinado modo, novos possíveis se abrem. Com Foucault (2013), aposto em movimentos heterotópicos e heterocrônicos, nos deslocamentos, nas combinações e (de)composições, nas fendas, nos buracos e nas fissuras que atravessam os muros que circunscrevem o tempo e o campo da régia educação (Martins; Silva, 2021).

Na perspectiva heterotópica e heterocrônica, a ideia não é encontrar uma (nova) forma (fôrma?), mas multiplicar formas e tempos, escavar campos de possibilidades – e aqui falo de formar professores por meio de uma “arte de instaurar modos de existência que não existem”, como advoga Pelbart (2014). Contudo, é preciso lembrar que essa inexistência não é da ordem do imaterial, mas do invisível. E, neste caso, vale indagar: quais experiências existenciais têm se invisibilizado em nome de uma pretensa forma correta e universal de experimentar-existir? Como parâmetros, diretrizes curriculares, bases comuns e todos esses aparatos de governo têm selecionado as experimentações-mutações que devem compor a vida escolar? Mais, como temos sido dóceis e replicantes nesse movimento vital?

Talvez nos tenha sido ensinado um modo substantivo de experiência, algo que se possui, se retém, e não como uma forma verbal que nos põe em movimento e em relação com o mundo, com as pessoas, com as coisas e conosco. Parece que a palavra “experiência” na academia serviu para elaborar uma certa distância de uma suposta “ordem do discurso”, que mimetizou experiência com *expertise* e lecionou que se precisa possuí-la para ter direito a dizer algo. Não é à toa que se a anuncia e reivindica como critério de qualificação profissional. Somente desse modo faz sentido propalar como argumento de autoridade se ter X¹⁰ anos de experiência.

Contudo, experiência como acontecimento não é o que marca um contínuo e encadeado de aprendizagens perenes. Ao contrário, ela é única, singular; ela diferencia, mas não hierarquiza. Possibilita construir repertórios distintos, mas não melhores ou piores; multiplica, e não classifica. Nesse sentido, experiência não é o que se passa, mas o que nos passa, nos acontece nos movimentos, nos encontros e nas colisões da existência; com Pina (re)aprendemos isso.

Pina (2011) é um documentário³ dirigido pelo cineasta Wim Wenders em homenagem a Pina Bausch, coreógrafa, bailarina e professora de dança alemã. O foco biográfico do documentário se concentra na carreira e na relação pedagógica que a coreógrafa estabelece com os bailarinos de sua companhia, Tanztheater Wuppertal, que reúne pessoas de diferentes nacionalidades, gêneros, etnias, línguas, culturas enfim. Chama atenção no documentário a forma como Pina monta os espetáculos de seu teatro-dança. Os movimentos são pura experiência, não estão definidos *a priori*, nascem no próprio gestual dos dançarinos; sua orientação básica é que expressem coisas, emoções, fenômenos por meio do corpo. Com ela aprende-se que o movimento é a linguagem que põe os corpos em comunicação uns com os outros ou, nas palavras de uma das bailarinas da companhia: *Conhecer Pina foi como encontrar uma linguagem antes de aprender a falar, ela me deu um modo de me expressar, um vocabulário*.⁴ Professora de poucas palavras, deu uma única orientação, em 20 anos, para outra de suas alunas: *Você precisa ser mais louca*. Observadora sagaz, para quem o mais ínfimo detalhe importa, passava horas esquadrinhando os movimentos de seus estudantes-bailarinos. *Ninguém jamais me leu dessa forma*, diz um deles. *Pina sentou-se atrás daquela mesa e me observou por 22 anos. Isso é mais do que meus pais me viram*, comenta outra.

Em seu silêncio criador, Pina é o hálito, a inspiração daqueles com os quais desenvolve sua pedagogia do movimento.

Quando ela disse para eu dançar a sua parte no Café Müller,⁵ eu disse: "mas eu nunca aprendi!". Eu queria que ela dançasse para sempre. Eu a vi dançar, eu queria sentir o que ela estava sentindo. Quando estou no palco hoje tento imaginar Pina, sua dor, sua força e sua solidão.

Exigente com os processos criativos que suscitava nos estudantes, cobrava: *Seja bom, me assuste*, com isso os desconsertava e gerava aprendizagens. *Aquilo foi mais certo do que falar durante horas*. Profissional de rico repertório, ela era vista por seus bailarinos como uma grande casa com um sótão cheio de tesouros, mas arriscava sempre novos passos e, junto deles, deixava-os criarem e viverem suas próprias experimentações.

³ Agradeço a Bianca Santos por ter-me apresentado ao documentário e aos integrantes do grupo de Estudos e Pesquisas Cultura e Subjetividade na Educação em Ciências pelas discussões com base nas quais amadureci essas ideias.

⁴ Todas as manifestações destacadas foram transcritas do documentário *Pina* (2014).

⁵ Espetáculo coreografado por Pina Bausch com música de Henry Purcell. Estreou em maio de 1978, no teatro Opernhaus Wuppertal. A coreografia foi inspirada nas memórias de infância de Pina ao ver o trabalho do pai no café de propriedade da família, logo após o término da 2ª Guerra Mundial.

Ela me pediu um movimento relacionado a alegria. Lembro que apresentei um movimento e, com ele, Pina criou uma peça. Permitia a todos estar tristes, furiosos ou chorar ou rir ou gritar. Podia extrair (por meio da dança) todas essas qualidades, mas exigia a honestidade de defender aquilo que fazemos com cada gesto, cada passo e cada movimento.

Conhecia profundamente cada bailarino de sua companhia e não se furtava a dar-lhes pequenos “toques”. *Sua fragilidade é também sua força*, disse para uma. *Eu estava sempre num canto ou me escondendo atrás de alguém quando ela estava fazendo correções. Uma vez ela me pegou e me perguntou com uma triste voz: “por que você tem tanto medo de mim? Eu não fiz nada”. Gradualmente eu fui perdendo a timidez*, lembrou outra.

Não dava caminhos prontos, mas estimulava a criá-los. *Às vezes ela dizia umas frases... “tens que continuar buscando”, mas não dizia mais nada. Então tínhamos que continuar buscando sem saber muito bem onde e sem saber se estávamos no caminho certo. Deixou marcas perenes. É como se Pina estivesse escondida em cada um de nós ou, ao contrário, como se cada um de nós fôssemos parte dela. Ela olhou profundamente em nossas almas.*

Pina Bausch fez da experimentação não um método de ensino, mas um modo de existência, um caminho para aprender, no qual todos participavam, inclusive ela. Seus estudantes contam não o que Pina lhes ensinou, mas o que aprenderam no encontro com ela. Nisso está o acontecimento, naquilo que ele tem de mais único e pungente (Foucault, 2008).

A experiência seria o modo de habitar o mundo de um ser que existe, de um ser que não tem outro ser, outra essência, além da sua própria existência corporal, finita, encarnada, no tempo e no espaço, com os outros. E a existência, como a vida, não pode ser conceitualizada porque sempre escapa a qualquer determinação, porque é, nela mesma um excesso, um transbordamento, porque é nela mesma possibilidade, criação, invenção, acontecimento. (Larrosa, 2015, p. 43).

Assim é a vida, a experiência, o acontecimento, algo não teleológico, não programático, que não dissolve o singular numa continuidade passível de justificação, compreensão ou reprodução. Se há algo que podemos considerar que Pina ensinou para seus alunos foi a aprenderem com suas próprias potências e do único modo que se pode fazer isso, experimentando. Tal como Joseph Jacotot, Pina ensinava o que não sabia, como quem propõe “atravessar uma floresta cuja saída ignorava” (Rancière, 2011, p. 27). Seu propósito não foi fundar método, aperfeiçoar *coleiras* (Rancière, 2011, p. 168) que atassem dança e dançarinos, mas criar passos imprecisos, imprevistos, imaginar com o corpo, voar na leveza dos movimentos: *Eu acho que no fim ela deixa tudo atrás de si e se sente livre, por isso eu queria oferecer a ela esse movimento de leveza, de uma sensação sem peso.*

A fluidez que cultivou nos gestos, a liberdade que viveu na ousadia de experimentar, a capacidade de deixar tudo para trás e seguir sem amarras. Que bela aprendizagem fica dessa professora, que bela homenagem recebe de seus estudantes.

Criações em forma de movimentos que ela incentivou a produzirem. Difícil pensar em um presente melhor para alguém que, sem pretender ensinar, fez aprender.

Docência como campo de criação-formação

Ailton Krenak (2019), em seu livro *Ideias para adiar o fim do mundo*, comenta que uma das mais insidiosas formas de dominação nasceu da premissa de que somos uma humanidade. Foi ela que justificou a intervenção da “humanidade esclarecida” sobre a suposta parte obscurecida da humanidade, sustentando os processos “civilizatórios” e toda sorte de intervenção e barbárie colonizadora que já conhecemos. Ele se pergunta por que, tendo vivido todos os efeitos decorrentes desse pressuposto, ainda insistimos em participar desse “clube da humanidade” que “só limita a nossa capacidade de invenção, criação, existência e liberdade” (Krenak, 2019, p. 8).

Penso que a pergunta pode ser adaptada a nós, professores. Por que diante dos efeitos da “boa educação”, do “bom ensino”, praticado pelo “bom professor”, ao longo desses anos, ainda insistimos em participar desse “clube” que tanto criticamos e, ao mesmo tempo, reverenciamos? Por que desistimos de experimentar a docência como campo de criação e (trans)formação em nome de uma pretensa forma correta de ensinar e ser professores? Por que aguardamos, ainda, que “o colonizador” venha nos civilizar e dizer o modo correto de existirmos na docência? Por que temos renunciado ao exercício de nossa potência?

164

Nietzsche nos ajuda a pensar a educação como experiência de potência, tanto no reconhecimento quanto no seu exercício. Mas o que estaria, então, impossibilitando o exercício desta potência? Trata-se, pois, de uma narcotização da vida, de um envenenamento das forças criativas em prol de modos de existência e práticas pedagógicas que reforçam a manutenção do mesmo e a conservação dos valores vigentes. (Costa, 2011, p. 31).

Como formadora, sempre em formação, exercito a recusa, tenho me negado a vestir o figurino de civilizada em minhas práticas, ousado driblar os *valores vigentes*. Experimento uma andarilhagem que abandona a segurança das terras altas, o refúgio da casa, o abrigo das certezas. Antes disso precisei viver o luto da docência idealizada, exorcizar verdades, cegar de algumas racionalidades, aprender a ouvir e falar outras línguas, inventar línguas para falar outras coisas, apreciar estar perdida, desmontar tendas, deslocar-me sempre.

Mas não custa lembrar a advertência de Fern (personagem de Frances McDormand) no já mencionado *Nomadland* (2020): “Sem casa não é sem teto”. Alguma cobertura é importante. Na docência, tenho batizado este teto de repertório. Um repertório não é um roteiro, uma sequência de procedimentos, um protocolo de ação a ser aplicado, uma moral a ser seguida. Um repertório é uma caixa de ferramentas.

Vale ousar na diversificação das ferramentas, incluir na caixa: músicas, jogos, poesias, contos, bulas de remédios, manuais de cozinha, matérias jornalísticas,

animações, filmes, teatro, ópera, mitologia, folclore. Jamais fazer distinção entre alta e baixa cultura, afinal o professor é um intelectual antenado com o mundo, *online* com o presente, *up to date* com a história, um preposto da Era de Aquário, mesmo que não creia no zodíaco. Teorias, técnicas, estratégias são ferramentas profissionais. E, como tais, não serão elas a dizerem como e quando usá-las. Será o professor a lançar mão delas para pensar, compor, (re)montar, desmontar práticas. Quanto mais recheada de ferramentas for a caixa, mais versatilidade terá na composição de novas práticas.

Quão versátil pode ser uma repetição? A pergunta soa sem sentido quando se pensa repetição como recorrência, a volta do mesmo (Nietzsche, 2012). Mas da repetição pode retornar a diferença (Deleuze, 2009), nascer a variação, o novo, a criação. A já mencionada coreógrafa Pina Bausch parecia viver esse pressuposto deleuziano. Em suas montagens, os movimentos eram quase exaustivamente repetidos em todas suas possibilidades de variação. Uma queda, um abraço, um encontro. De quantos modos se pode cair? Não há erro em abraçar sempre diferente. A repetição ali não visa à perfeição do movimento, mas à criação de novas formas de se movimentar. Repertório, é disso que trata a variação nascida da repetição. Assim, repertório não se constrói ou amplia somente com a inclusão da novidade, mas também com variações de si.

Contudo, importa jamais se contentar com o repertório e, sobretudo, jamais o confundir com uma armadura, menos ainda com um uniforme. É quando um repertório se fossiliza que a docência deixa de ser campo de criação-formação e a experiência, capturada, torna-se método. Esse é o maior risco, a sedutora vontade de tornar a experiência uma nova régia ciência (Deleuze, 2008). Ciência da educação, ciência da formação, pedagogia científica. Reivindicação antiga e recorrente dos que pretendem arquivar a experiência, construir memórias e fundar tradições. Perigo para os que desejam deixar a docência fluir em estado de arte, obra singular, aberta e permeável à impermanência e às emergências do mundo.

Desculpem-me se lhes parece estranho que alguém que se dedicou 30 anos à formação de professores lhes forneça tão poucas pistas para reunir coisas e montar uma prática. É que a experiência não depende de uma efetuação espaço-temporal e, como disse no início, minha bagagem se esfuracou e minhas certezas entornaram pelo chão dos caminhos que criei e segui. Encontro-me plena de vazios, repleta de espaços, recolhendo e criando outros repertórios. Se hoje me perguntarem como se faz ou se forma um professor, eu lhes direi que é com carne, osso, pele e calor. Talvez vocês me respondam que muitos outros, além do professor, são também feitos disso e eu concordarei; (re)aprendi com Pina Bausch que o que nos diferencia é a forma como nos movimentamos, são os encontros, as experiências e a atenção que dedicamos àquilo que nos rodeia, é isso que nos forma e nos torna singulares.

Referências bibliográficas

CAFÉ MÜLLER. Direção: Pina Bausch. Música de Henry Purcell. Figurinista e cenógrafo: Rolf Borzik. Coreógrafos: Pina Bausch; Malou Airaud; Meryl Tankard; Rolf Borzik; Dominique Mercy; Jan Minarik. Alemanha, Tanztheater Wuppertal, 1978.

CALVINO, Í. *Cidades invisíveis*. Trad. Diogo Mainardi. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

COSTA, L. B. Com olhos da suspeita: Nietzsche e o estatuto da experiência em educação. *Revista Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v. 19, n. 2, p. 28-41, jul./dez. 2011.

DELEUZE, G. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. São Paulo: Editora 34, 2008. v. 3.

DELEUZE, G. *Diferença e repetição*. 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2009.

DELEUZE, G. *Sobre o teatro: um manifesto de menos: o esgotado*. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

FOUCAULT, M. *História da sexualidade 2: o uso dos prazeres*. 12 ed. São Paulo: Graal, 2007.

FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. 25. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2008.

FOUCAULT, M. *O corpo utópico; As heterotopias*. São Paulo: N-1 Edições, 2013.

KRENAK, A. *Ideias para adiar o fim do mundo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

LARROSA, J. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, T. T. (Org.). *Os sujeitos da Educação: estudos foucaultianos*. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

LARROSA, J. *Tremores: escritos sobre experiência*. Belo Horizonte: Autêntica, 2015. (Coleção Educação: Experiência e Sentido).

MARTINS, M. F.; SILVA, L. V. A. Por um currículo-fenda. *Revista Pindorama*, Eunápolis, BA, v. 12, n. 1, p. 243-250, jan./jun. 2021.

MOSKA, P. A seta e o alvo [letra]. Música: Nilo Romero. In: MOSKA, P. *Contrasenso*. 1997. CD.

NIETZSCHE, F. Schopenhauer educador [1874]. In: NIETZSCHE, F. *Escritos sobre educação*. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2003. p. 138-222.

NIETZSCHE, F. W. *A gaia ciência*. São Paulo: Companhia da Letras, 2012.

NOMADLAND: sobreviver na América. Direção: Chloé Zhao. Estados Unidos: 20th Century Studios, 2020. Online (110 min.). Baseado no livro *Nomadland: surviving America in the twenty-first century*, de Jessica Bruder. Disponível em: <http://www.starplus.com/>. Acesso em: 6 dez. 2022.

PELBART, P. P. Por uma arte de instaurar modos de existência que “não existem”. In: BIENAL [DE SÃO PAULO]; ITAÚ. *Como falar de coisas que não existem*. São Paulo: Bienal, 2014. p. 250-265. Livro da 31ª Bienal de São Paulo. Disponível em: <http://www.bienal.org.br/publicacoes/2087>. Acesso em: 6 dez. 2022.

PINA. Direção: Wim Wenders. [Alemanha; França]: Eurowide Film Production, 2011. Online (104 min.). Documentário sobre a carreira da bailarina e coreógrafa alemã Pina Bausch (1940-2009). Disponível em: <https://globoplay.globo.com/pina>. Acesso em: 7 dez. 2022.

RANCIÈRE, J. *O mestre ignorante: cinco lições sobre emancipação intelectual*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

Silvia Nogueira Chaves, doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), é docente do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemáticas (PPGECM/UFPA) e coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisa Cultura e Subjetividade na Educação em Ciências. Desenvolve pesquisas no campo dos Estudos Culturais, Formação Docente, Políticas de Subjetivação e das Narrativas (Auto)biográficas. É vice-presidente da Associação Brasileira de Ensino de Biologia (SBEnBio) e editora da *Revista Experimentart*. Coordenou o Projeto de Pesquisa: Autobiografia, Arte e Cinema na Formação Docente 2013-2016.

snchaves@yahoo.com.br

Recebido em 15 de abril de 2022

Aprovado em 8 de setembro de 2022

Expanding institutionalized learning spaces in/for science teacher education: the case of a community garden in Ottawa

Giuliano Reis

Harveen Sandhu

169

Abstract

The purpose of this experience report is to share and reflect on the authors' views and experiences of adopting a place-based pedagogy in a community garden to create a science learning space within an institutionalized teacher education program in Ottawa, Canada. The situations described here are based on loose (autobiographical) recollections of events that occurred over the last five years in science methods courses taught by the first author while taking student teachers on a field trip to a local urban community garden. In addition, we present a sample of selected informal feedback collected from participants in support of our argument that noninstitutionalized outdoor urban spaces can provide valuable opportunities to enrich science student teachers' experience in teacher education programs.

Keywords: science teacher education; community-based learning; place-based pedagogy; community garden.

Resumo

Expandindo ambientes de aprendizado institucionalizados na/para a formação de professores de ciências: o caso de uma horta comunitária em Ottawa

O objetivo do presente relato de experiência é compartilhar e refletir acerca dos pontos de vista e das experiências dos autores sobre a adoção de uma pedagogia baseada no local, em uma horta comunitária, para criar um espaço de aprendizagem de ciências dentro de um programa institucionalizado de formação de professores em Ottawa, Canadá. Os eventos descritos aqui são baseados em lembranças soltas (autobiográficas) de eventos que ocorreram nos últimos cinco anos em cursos de métodos de ciências ministrados pelo autor enquanto levava professores em uma excursão a uma horta comunitária urbana local. Além disso, apresentamos uma amostra selecionada de feedback informal coletado dos participantes, para apoiar nosso argumento de que os espaços urbanos ao ar livre não institucionalizados podem oferecer oportunidades valiosas para enriquecer a experiência de professores estudantes de ciências em programas de formação de professores.

Palavras-chave: formação de professores de ciências; aprendizagem comunitária; pedagogia baseada no lugar; horta comunitária.

170

Resumen

Expansión de entornos de aprendizaje institucionalizados de/para la formación de profesores de ciencias: el caso de un jardín comunitario en Ottawa

El objetivo del presente informe de experiencia es compartir y reflexionar sobre los puntos de vista y experiencias de los autores sobre la adopción de una pedagogía basada en el sitio, en un jardín comunitario, para crear un espacio de aprendizaje de ciencias dentro de un programa institucionalizado de formación de profesores de ciencias en Ottawa, Canadá. Los eventos descritos aquí se basan en recuerdos sueltos (autobiográficos) de situaciones que ocurrieron en los últimos cinco años en los cursos de métodos de ciencias realizados por el primer autor mientras llevaba a los profesores a una excursión por un jardín comunitario urbano local. Además, presentamos una muestra seleccionada de comentarios informales recogidos de los participantes, para respaldar nuestro argumento de que los espacios urbanos al aire libre no institucionalizados pueden ofrecer oportunidades valiosas para enriquecer la experiencia de los profesores estudiantes de ciencias en los programas de formación docente.

Palabras clave: formación de profesores de ciencias; aprendizaje basado en la comunidad; pedagogía basada en el lugar; jardín comunitario.

What is science education for?

It is not uncommon for the word *institution* to have a negative connotation in our society. In an institution, each person is supposed to have a role and is constantly under observation (so it feels). So, it often evokes a sense of control and surveillance – two scary terms in a period characterized by heightened concerns for individuals' autonomy and privacy (Orlowski, 2020; Zuboff, 2019).

Notably, schools can be (come) such institutionalized spaces. The building architecture, the grade division, the classroom dimensions, the desk arrangements (not to mention the infamous seating charts), and the particular responsibilities assimilated by teachers and students – respectively as *those-who-know* and *those-who-learn* – tend to facilitate the easy spotting and punishment of anyone who dares to deviate from the expected norms of behaviour. Even the language used in the context of traditional schools reveals the institutionalized nature of the relationships that exist within their walls. For example, *detention* (in French *rétenion*, literally “to hold someone”) and *report cards* (i.e., an official written account of a student's performance as observed and measured by an appointed institutionalized representative).

The existence of a hidden curriculum in schools only reinforces this gloomy reality by seeking to maintain the status quo that benefits those already in power (Gordon, 1982). Likewise, the perpetuation of ineffective (traditional) pedagogical structures of teacher education programs can rob student teachers of the opportunity to transform archaic teaching and learning practices into more innovative and engaging ones. As Deborah Britzman (2003, p. 9) puts it: “the very [conventional] measures for success and failure in learning [to teach] shut out the existential crisis that allows the newly arrived [teachers] their chance in becoming [teachers in their own right]”.

That is, teachers might not be properly equipped to fight the systemically institutionalized (oppressive) configuration of schools (e.g., surveillance, grades, competition, streaming, resource allocation etc.). Consequently, it goes without saying that they must be prepared to understand the inherent struggles (tensions) of schooling. Otherwise, phenomena like the *school-to-prison pipeline* – to mention just one – may continue to exist (Singh, 2021). (This argument is strengthened by anecdotal evidence of *pipeline schools* – i.e., those with a history of gangs, guns, police arrests, police searches etc. – rarely holding practicum placements for student teachers).

In this (nearly helpless) scenario, how can one disrupt this typical cycle of imprisonment in conservative institutionalized settings? How can we attempt to “provoke the students, give them a new slant, challenge the assumptions and comfortable beliefs they brought with them (...) [so that they can properly] enter the fellowship of educated men and women”? (Wilson, 2006, p. 132).

Yet, not *educated* in the common sense:

There is a myth that the purpose of education is to give one the means for upward mobility and success. The plain truth is that the planet does not need

more successful people. But it does need desperately more peacemakers, healers, restorers, story tellers, and lovers of every shape and form. (Orr, 1991).

A potential answer to this problem lies in making science relevant by creating opportunities to discover its meaning in one's life (e.g., Reis, 2009, 2010). In the centennial words of John Dewey (1916, p. 68): "if education is growth, it must progressively realize present possibilities, and thus make individuals better fitted to cope with later requirements." According to Fletcher (2009, p. 2), "Dewey (1916) also claimed that if education was to be effective, its goal was not only to prepare students for life, but also to engage students wholly in life at the present moment".

Yet, not *life* in the usual individualistic (human-only) sense.

One of the most recognizable mantras of education in the Anthropocene is that all living beings are part of the same "web of life" (Capra, 1996). Another way to see this is through the realization that environmental destruction is directly linked to the mistreatment and killing of nonhumans (Sorenson, 2014). The belief in the "myth of human supremacy" (Jensen, 2016) only serves to support the (un)ethical division of the world into *us* and (versus?) *them* (Phelps, 2012). For that reason, we need...

... alternative and timely ways of breaking with current ideals of human, all too human pedagogical practices that rule out and/or ignore the educational significance of the ecological nature of reality itself as well as human beings' inevitable embeddedness in this ecology of humans and nonhumans alike. (Lysgaard; Bengtsson; Laugesen, 2019, p. 17).

172

Rather than understanding humanity's place in the world as being superior (greater) than others (Plumwood, 2002), ecologically mindful science educators recognize that humans and other living beings are more similar and interdependent than not (e.g., Reis; Scott, 2018; Roth *et al.*, 2008) – a perspective also endorsed by several Christian theologians (e.g., Conroy, 2021). (There are those who go so far as to construe nonhumans animals as persons [e.g., Szttybel, 2008]). Hence, there is an urgent call to enact a "pedagogy of responsibility" (Martusewics, 2019), which sits in stark opposition to an egotistic view of life.

In summary, there is a negativity around the concept of *institution* produced by the discerning sensation of control and surveillance that comes (almost instinctively) attached to it. Through its their materiality (from building architecture to classroom language) and hidden curricula, schools can be perceived as one such institutionalized place that perpetuates discrimination and inequality. Likewise, teacher education programs seem to exacerbate (or sustain at least) the situation by not adequately preparing teachers for the pressing socio-ecological challenges of today (e.g., Bodzin; Klein; Weaver, 2010; Karrow; Di Giuseppe, 2020). As argued here, a possible solution of this conundrum can be found in the integrality of science with people's immediate experiences and possibilities as members of an ecologically inclusive society.

Schools are an intrinsic – perhaps vital – part of the communities where they are located. More so: they depend on that same community to exist and thrive.

Schools purport to prepare students to become active members of their communities and yet (more often than not) they can lead students to a situation where they end up being isolated from the rest of their community with little to no school-community engagement. If students should learn anything, it is how to *use* knowledge to illuminate and broaden their lived experiences in the real world. In other words, what they learn should benefit their lives *and* the lives of others. It follows then that one way for teachers and their students to participate in authentic, relevant and meaningful science activities is by entrenching them in the community. In fact, “this important educational innovation can help students become more engaged in learning science, help them connect their science learning to other subjects, strengthen their understanding of science, and improve their capabilities for responsible citizenship in their community” (Fazio, 2016). Connection to community teaches students how they may actually apply science education to real-world scenarios that affect them, making it practical, engaging and rooted in reality. Otherwise, (science) education can be dreaded and avoided (specially by girls [e.g., Thébaud; Charles, 2018]) because of the disconnected and theoretical way it is often taught in institutionalized settings (e.g., Metz, 2009).

The premise of community-based learning is well aligned with the notion of place-based education, defined as...

... an approach to curriculum development and instruction that acknowledges and makes use of the places where students live to induct them into the discourses and practices of any and all school subjects. More than anything else, teachers who use this approach share a perspective about teaching and learning that alerts them to the educational potential of phenomena outside the classroom door. For them, community and place become additional “texts” for student learning. (Smith, 2013, p. 213).

Notably, the value of lodging teaching and learning in the community is also recognized by the Ontario College of Teachers (OCT), which is the organization that licenses, governs and regulates Ontario’s public teaching profession. According to the OCT’s *Standards of Practice for the Teaching Profession* – a framework of principles that describes the knowledge, skills and values fundamental to its affiliates – teachers’ ongoing professional learning is not only integral to an effective practice, but is informed by collaboration in a variety of diverse and wide-ranging contexts, including the community.

The purpose of the present report of experience is to share and reflect on the authors’ views and experiences of adopting a place-based pedagogy in a community garden to create a science learning space within an institutionalized teacher education program in Ottawa, Canada. As such, the events described here are based on loose (autobiographical) recollections of circumstances that took place over the last five years in science methods courses taught by the first author while taking student teachers on a fieldtrip to a local inner city community garden. Therefore, they are not accurate narratives of any particular classes or groups of people at any specific point in time. As for the direct quotes from student teachers, they were collected by means of in-class informal assessments of those visits to the garden.

Both the stories recounted and the available student feedback presented here were purposefully selected in support of our line of argumentation that non-institutionalized outdoor urban spaces can offer valuable opportunities to enrich science student teachers' experience in teacher education programs.

Our work is founded on the assumption that the responsibilities of (science) teachers to their students go beyond the delivery of mere textbook content (Gardner; Jones; Ferzli, 2009). As such, we feel compelled to address important and often sensitive socio-ecological matters that occur both in and outside of our schools, like poverty, racism etc. (e.g., Reis, 2019). Although one's experience with these phenomena is irrevocably personal, it is also rooted in the existing interactions and ties with community residents and organizations (Raphael, 2020), including schools. As a result, new and seasoned science teachers must seek ways of improving the health and quality of life of those living at the margins of their own community. Otherwise, what is science education for?

A day or two outside

It is a regular workday. One of the authors (Giuliano) gets off the bus on the downtown university campus after a 45-minute ride from his house in the Ottawa suburbs. For the first time he can remember, he notices a garden right behind the bus stop (Figure 1). It has different plants, which he cannot identify despite having a biology degree (botany seems to have evaded his memory long time ago). Wooden information signs can be seen scattered all around the estimated 80m² plot (or about 860 sq-ft for those less accustomed with the metric system). The writing on the signs is difficult to make out from a distance, but they are just a couple of words long and accompanied by a picture – presumably the names and images of the flowers, vegetables and herbs growing in that inconspicuous space just outside a nearly century-old catholic church building (Byrne, 2007).

Close to the garden one can see a door at the top of a small flight of stairs. It opens to a corridor that leads to another door at the top of another short flight of stairs. This second door is locked, and visitors must get clearance from the office (visible through a glass window on the left wall) before gaining access to the foyer on the other side. A piece of paper affixed to the opposite wall shows the times when coffee and meals are served. Once inside, a kitchen is visible to the right and a pantry is located on the far left corner. The two-story building houses both a soup kitchen and a food bank. It is no coincidence that it is attached to the garden outside (or vice-versa). A light bulb goes off in his teacher's mind.

All the necessary arrangements are made with the organization's staff, including the garden's keepers, through personal visits, emails, and phone calls. Finally, the science student teachers are set to arrive for a first visit early one morning. They come by foot as their regular science classroom (a windowless room with movable furniture with access to a central laboratory area) is only 500 meters away. Indeed, the distance makes for a brief enjoyable walk: people in the group chat and have a chance to finish their coffees.



Figure 1 – Local urban community garden at the university campus [2019].

Upon arrival, a room is waiting for them on the second floor, just above the main entrance. Student teachers are introduced to the reasons why the kitchen, the food bank, the garden and the people there exist. It is about serving those in the community who need a place like that, no matter the reason. “All are welcome,” they say. (It is a sentiment that bluntly contrasts with the \$5 hand crafted lattes sold in the coffee shop next door and the university classes across the street filled with a considerable number of tuition-paying young undergraduates).

In the following week, during the second visit (also part of the activity as a whole), the student teachers spend most of the time outside helping to prepare the garden for the Winter. The church has a small contingent of volunteers who usually need a few days to remove plants that will not survive the season (many start to die when the temperatures drop in the Fall). The university group takes down stakes, turns the soil to increase aeration, and feeds the outdoor compost bin with leaves and other yard waste generated in the process. It only takes about two hours for the science teachers-to-be to finish the entire job.

In addition, as part of a class assignment, student teachers must choose one of the plants they see in the garden, take a picture, and find as much information about it as possible: common and scientific names, commercial value, origin, uses (e.g., for decoration, medicinal or cooking purposes) etc. They are free to ask church volunteers on the ground – after all, those people have been caring for the garden for years. Likewise, they must create a map – in any format they choose: drawing, screenshot from Google Maps etc. – indicating the specific location of the garden within the downtown/campus area. (The mapping activity is designed to help instill a sense of place [Sobel, 1998]). Finally, they are asked to submit a lesson plan showing how they could integrate this activity in their future teaching in intermediate (grades 7 to 10) or high school (grades 11 and 12) Science courses.

As the morning progresses and the group is instructed on how to sort what is still edible from what is going to be discarded, they progressively learn more about the plants in the garden, the workings of the soup kitchen, the food bank and the people who use these services (also called *clients*). Access to the compost area is partially restricted since there is a homeless person sleeping there at night (likely due to the warmth generated by the composting process) and nobody wants to invade his privacy. Surprisingly, some of the garden beds and the pollinator houses have been vandalized recently. (Who would damage a community garden?). There are also anecdotes about how the garden is a therapeutic place for the visitors: one person is said to have chosen to work in the garden one day as a way of coping with the loss of a family member. (Who would damage such a therapeutic place?). Once the work outside is completed, the group returns to the building and collectively tries to find meaning in what they did: What does a place like this have to do with teaching science? Why were they brought here? After a brief conversation, they collect their belongings and make a small monetary donation to the food bank.

As part of a reflective routine adopted in the course – somewhat inspired by the work of Lori Fulton and Brian Campbell (2014) – student teachers write in their science journals about how they perceived the garden. The reactions are mostly positive:

Going to the garden gives students a hands-on kinaesthetic experience in nature. This is something that a classroom cannot provide. (D. E.)

This was very relevant to science. It can teach many lessons about citizenship, stewardship, sustainability, giving back, community, biology, where food comes from, food security, helping those in the community + volunteering. (R. B.)

I was reminded how “real” science is [sic]. It is very easy to get lost in theory in the classroom. (K. K.)

Even if there were no curriculum connections, I would still consider this to be a worthwhile activity for a class: get them out in the world, interacting and connecting with nature, and working with their hands. (J. E.)

There was so much discussed today: citizenship, ecology, health, [and] community self-care. The benefits of this kind of activity are many. (G. L.)

This is a huge application piece that I feel is often lacking in classrooms today. (...) It allowed us to be humbled by this experience. (D. C.)

This experience confirmed that I am not expected to be an expert at [sic] everything and having students learn from others who are very knowledgeable is valuable to [them]. (S. G.)

The student teachers value the sensorial (physical) and social aspects of the experience and recognize that its complexity is something that words and pictures alone cannot rival (McMurtry; Reis, 2019). This is hardly surprising: contrary to a laboratory, where students are told what to wear and where to sit, the garden exerts less control (restrictions) over their bodies, leaving them more at ease to explore the surroundings. Besides, there is a strong sense of being part of a community that opens up opportunities to teach and learn the science curriculum.

Contradictory as it may sound, the visits represent an occasion to see the suffering of a community where some of the residents rely on the food bank and the soup kitchen to feed themselves, where some of the *locals* see no other choice but to use the outside compost area of the church as sleeping quarters. In this way, student teachers begin to feel first-hand how science merges with the ecological, social, political, and economic realities of the city. In the garden, all these elements of modern urban life intersect (e.g., Benton-Short & Short, 2013; Haluza-DeLay, 2013; Milbourne, 2011; Schell *et al.*, 2020). In other words, they learn through immersion in this community garden about the great intersectional dance of existence: how each aspect of society depends upon and affects another.

A few weeks later, at the end of the term, the student teachers are invited to do an official course evaluation. Although it does not help them to reflect on how much effort they had personally put in to making their learning journey a successful one, the results can nevertheless assist instructors in their efforts to create a professional environment that is increasingly conducive to the highly sought-after teaching degree.

In the evaluation form, there is a space for written comments, in case they wish to shed light onto the scores given to various aspects of the course, like clarity of instruction, preparedness of the instructor, relevance of assignments etc. One student makes the following remark:

On the second week [of class] we went to a church community garden. I'm not Christian/Catholic so I felt out of place, but the importance of a soup kitchen for families was eye opening. However, it did not teach me how to teach intermediate science. On week three, we spent the whole class turning over the community garden. Giving back to a good cause is great, but how do I teach electricity to my grade 9's? This is not what I had in mind for my teacher education. (...) I love field trips and I love gardening, but I also love teaching students science. (Comments Report, Fall Semester of 2017).

While this is one assessment out of many, we cannot help but wonder: what went wrong? This student is clearly pragmatic: the garden did not teach her how to address the topic of electricity in class. So, what did it teach her? Why do her classmates seem to appreciate (appropriate) the visit to the garden while she did not? Could this student be placing an overemphasis on *what we know* at the expense of *how we know* it (Collins; Osborne; Ratcliffe; Millar; Duschl, 2001)? Why isn't she making "connections to real-life applications and to [her] lived experiences," as determined in the grade 9 science curriculum (OME, 2022) that she seems so eager to teach?

We do not know the answers to these questions and any attempt to explain them would be mere speculation on our part. Regardless, that gave us a chance to (re)consider that there is always room for improvement in our praxis. Case in point: one strategy adopted in subsequent years has been to present and dissect this commentary in class to make the objectives and expectations of the activity as clearly as possible. Further information (data) is still needed to verify the impact of this approach.

Final considerations: The road ahead

More than a response to one student's unfavorable comment, this article aimed to contribute to this thematic issue of the journal by examining the value of community gardens – and other similar places outside of the classroom by extension (Beames; Higgins; Nicol, 2012) – as invaluable learning spaces within institutionalized teacher education programs. It argued that our attempts to make science more applicable were not without its trials and oppositions, a situation not uncommon to those in the field of education:

Because “urban” often stands in for these negative narratives in public education, many urban public high schools turn their backs on their cities. Schools fortify themselves with locked doors and police officers. They cancel field trips and outdoor experiences and double down on test prep. They elevate and celebrate standards and ways of communicating that are remote from students' experiences outside of school. They forget that their cities are full of educators who may not hold teaching credentials – students' family members, local artists and community gardeners, for instance. They mimic the cultures of wealthy suburban districts or fancy private schools because this is what “good schools” look like. They tell students the only path to success is to leave their families, neighborhoods, and cities behind. (Tolman, 2022, p. 40).

Yet, we are reminded that our community is replete with all forms of life as well as brimming with inequities. Teachers – old and new – simply cannot (and should not) turn a blind eye to it.

178

On a brighter side, and as an outcome of the work described here, a team composed of members from the university's Faculty of Education, the soup kitchen/ community garden and a local community-based organization has received a small (but significant) community service learning grant to expand the reach of the garden by making it a learning hub for local schools. That way, younger students have another chance to learn about flora and fauna, composting, food sovereignty, sustainability, gardening techniques, eco-justice etc. Most importantly: they can see first hand how a small plot of land encrusted in the city can be a refuge for the weary and hungry – humans and nonhumans – and become a beam of hope for many (e.g., Purcell; Tyman, 2015; Wakefield *et al.*, 2007; Walter, 2013).

The garden beds have been recovered and the garden redesigned for inclusivity and accessibility purposes. It is an opportunity for those involved to go beyond selfish pursuits and engage in larger issues that exist in the community where they live.

It is our hope that teaching and learning at the community garden will serve for people to hear the call to active citizenship to revert a deplorable reality:

While some are concerned only with financial gain, and others with holding on to or increasing their power, what we are left with are conflicts or spurious agreements where the last thing either party is concerned about is caring for the environment and protecting those who are most vulnerable. (Pope Francis, 2015, para. 198).

The work continues.

Bibliography

BEAMES, S., HIGGINS, P.; NICOL, R. *Learning outside the classroom: theory and guidelines for practice*. London: Routledge, 2012.

BENTON-SHORT, L.; SHORT, J. R. *Cities and nature*. London: Routledge, 2013.

BODZIN, A. M.; KLEIN, B. S.; WEAVER, S. (Ed.). *The inclusion of environmental education in science teacher education*. Dordrecht: Springer, 2010.

BRITZMAN, D. *Practice makes practice: a critical study of learning to teach*. New York: SUNY Press, 2003.

BYRNE, T. V. *Where the spirit lives: the history of St. Joseph's Parish – 1856-2006*. Ottawa, 2007. Retrieved from: <https://st-josephs.ca/wp/wp-content/uploads/2011/11/Where-the-Spirit-Lives1.pdf>. Access in: 3 Jan. 2023.

CAPRA, F. *The web of life: a new scientific understanding of living systems*. New York: Anchor Books, 1997.

COLLINS, S. et al. *What "ideas-about-science" should be taught in school science? A Delphi study of the expert community* [Paper presentation]. 2001 Annual Conference of the American Educational Research Association, Seattle, USA, 2001 (April 10-14). Retrieved from https://eprints.soton.ac.uk/aera_epse3_delphi.

CONROY, C. Reconciliation and the doctrine of creation. *Critical Theology*, [S.l.], v. 3, n. 2, p. 19-22, 2021.

DEWEY, J. *Democracy and education: an introduction to the philosophy of education*. [S.l.], 1916. Retrieved from: <https://edtechbooks.org/democracyandeducation>. Access in: 3 Jan. 2023.

FAZIO, X. *Science learning with and in communities: engaging students through authentic community-based science*. [S.l.], 2016. Retrieved from: <https://www.edcan.ca/articles/science-learning-with-and-in-communities/#footnote-261-4>. Access in: 3 Jan. 2023.

FLETCHER, T. Elementary physical education: fitness sessions or whole-child development? *Canadian Journal for New Scholars in Education*, [S.l.], v. 2, n. 1, p. 1-8, July 2009.

FULTON, L.; CAMPBELL, B. *Science notebooks: writing about inquiry*. [S.l.]: Heinemann, 2014.

GARDNER, G. E.; JONES, M. G.; FERZLI, M. Popular media in the biology classroom: viewing popular science skeptically. *The American biology teacher*. Oakland, v. 71, n. 6, p. 332-335, Aug. 2009.

GORDON, D. The concept of the hidden curriculum. *Journal of Philosophy of Education*, Oxford, v.16, n. 2, p. 187-198, Dec. 1982.

GREENWOOD, D. A. A critical theory of place-conscious education. In: STEVENSON, R. B. et al. *International handbook of research on environmental education*. London: Routledge, 2013. p. 93-100.

HALUZA-DELAY, R. Educating for environmental justice. In: STEVENSON, R. B. et al. (Ed.). *International handbook of research on environmental education*. London: Routledge, 2013. p. 394-403.

JENSEN, D. *The myth of human supremacy*. New York: Seven Stories Press, 2016.

KARROW, D. D.; DI GIUSEPPE, M. (Ed.). *Environmental and sustainability education in teacher education: canadian perspectives*. [S.l.]: Springer, 2020.

LYSGAARD, J. A.; BENGTTSSON, S.; LAUGESSEN, M. H. L. *Dark pedagogy: education, horror and the Anthropocene*. [S.l.]: Palgrave Macmillan, 2019.

MARTUSEWICZ, R. A. *A pedagogy of responsibility: Wendel Berry for ecojustice education*. New York: Routledge, 2019.

McMURTRY, A.; REIS, G. The ecology of teaching & learning (science). *Revista Multidisciplinar*, [S.l.], v.1, n. 1, p. 5-16, 2019.

180

METZ, K. Rethinking what is "developmentally appropriate" from a learning progression perspective: The power and the challenge. *Review of Science, Mathematics and ICT Education*, Patras, v. 3, n. 1, p. 5-22, 2009.

MILBOURNE, P. Everyday (in)justices and ordinary environmentalisms: community gardening in disadvantaged urban neighbourhoods. *Local Environment*, London, v. 17, n. 9, p. 943-957, 2012.

ONTARIO Ministry of Education (OME). *Science: grade 9. 2022*. Retrieved from: <https://www.dcp.edu.gov.on.ca/en/curriculum/secondary-science/courses/snc1w/program>.

ORLOWSKI, J. (Director). *The social dilemma* [Film]. Exposure Labs, Argent Pictures, and The Space Program. 2020.

ORR, D. *What is education for? Six myths about the foundations of modern education, and six new principles to replace them*. [S.l.], 1991. Retrieved from: <https://www.context.org/iclib/ic27/orr/>. Access in: 3 Jan. 2023.

OSBORNE, J. et al. *What should we teach about science? A Delphi study*. London: King's College, 2001.

PHELPS, N. Infinite ethics: An inclusive vision for a diverse world. In: NOCELLA, II, A.; BENTLEY, J.; DUNCAN, J. (Eds.). *Earth, animal and disability liberation: the rise of the eco-ability movement*. New York: Peter Lang, 2012. p. 205-222.

PLUMWOOD, V. *Environmental culture: the ecological crisis of reason*. London: Routledge, 2002.

POPE FRANCIS. *Laudato Si'* [On Care for Our Common Home] [Encyclical letter]. 2015. Retrieved from: http://www.vatican.va/content/francesco/en/encyclicals/documents/papa-francesco_20150524_enciclica-laudato-si.html.

PURCELL, M.; TYMAN, S. K. Cultivating food as a right to the city. *Local Environment*, London, v. 20, n. 10, p. 1132-1147, 2015.

RAPHAEL, D. *Poverty in Canada: implications for health and quality of life*. Toronto: Canadian Scholars, 2020.

REIS, G. Making science relevant: conceptual change and the politics of science education. In: ROTH, W. M. (Ed.). *Re/structuring science education: reuniting sociological and psychological perspectives*. Dordrecht: Springer, 2010. p. 233-241. (Cultural Studies of Science Education, 2).

REIS, G. A educação salva? Provocações, inquietações e possibilidades profissionais. In: SILVA, D. M. S. (Org.). *Quem é o/a licenciado/a em ciências naturais/da natureza? Perspectivas profissionais*. Campos dos Goytacazes: Brasil Multicultural, 2019. p. 10-17. (Coletânea de textos do III Concinat).

REIS, G.; GUIMARAES-IOSIF, R.; REIS, J. Media and environmental literacy: Making school relevant. *Revista Txt: leituras transdisciplinares de telas e textos*, Belo Horizonte, v. 5, n. 9, p. 26-40, 2009.

REIS, G.; SCOTT, J. (Ed.). *International perspectives on the theory and practice of environmental education: a reader*. [S.l.]: Springer, 2018.

ROTH, W. M. et al. *Authentic science revisited: in praise of diversity, heterogeneity, hybridity*. [S.l.]: Sense Publishers, 2008.

SCHELL, C. J. et al. The ecological and evolutionary consequences of systemic racism in urban environments. *Science*, New York, v. 369, n. 6510, eaay4497, Sep. 2020.

SINGH, D. *Hope for the science education of youth involved with the justice system*. 2021, 227f. Thesis (Doctorate in Philosophy Degree in Education) – Faculty of Education, University of Ottawa, Ottawa, 2021.

SMITH, G. A. Place-based education: practice and impacts. In: STEVENSON, R. B. et al. (Ed.). *International handbook of research on environmental education*. London: Routledge, 2013. p. 213-220.

SOBEL, D. *Mapmaking with children: sense of place education for the elementary years*. [S.l.]: Heinemann, 1998.

SORENSEN, J. *Critical animal studies: thinking the unthinkable*. Toronto: Canadian Scholars' Press, 2014.

SZTYBEL, D. Animals as persons. In: CASTRICANO, J. (Ed.). *Animal subjects: an ethical reader in a posthuman world*. Waterloo, CA: Wilfrid Laurier University Press, 2008. p. 241-257.

THÉBAUD, S.; CHARLES, M. Segregation, stereotypes, and STEM. *Social Sciences*, Basel, v. 7, n. 7, 2018. Retrieved from: <https://doi.org/10.3390/socsci7070111>.

SOCIAL dilemma, The [film]. Director Jeff Orlowski. Exposure Labs, Argent Pictures, and The Space Program. 2020.

TOLMAN, J. Teaching our cities: place-based education in an urban environment. In: SEYDEL, J et al. (Ed.). *Trailblazers for whole school sustainability: case studies of educators in action*. New York: Routledge, 2022. p. 38-51.

WAKEFIELD, S. et al. Growing urban health: community gardening in South-East Toronto. *Health Promotion International*, Oxford, v. 22, n. 2, p. 92-101, Feb. 2007.

WALTER, P. Theorising community gardens as pedagogical sites in the food movement. *Environmental Education Research*, London, v. 19, n. 4, p. 521-539, 2013.

182

WILSON, E. *The creation an appeal to save life on earth*. New York: Norton, 2006.

ZUBOFF, S. *The age of surveillance capitalism: the fight for a human future at the new frontier of power*. [S.l.]: PublicAffairs, 2019.

Giuliano Reis has PhD in Science Education (University of Victoria, Canada), and is an Associate Professor at the Faculty of Education at the University of Ottawa, Canada.

greis@uottawa.ca

Harveen Sandhu has a Master of Education (University of Ottawa, Canada) and works for Genvironment. She is also a Research Assistant with the Isha Foundation's Save Soil Campaign.

harveen.sandhu@gmail.com

Recebido em 20 de junho de 2022

Aprovado em 14 de novembro de 2022

Expandindo ambientes de aprendizado institucionalizados na/para a formação de professores de ciências: o caso de uma horta comunitária em Ottawa*

Giuliano Reis

Harveen Sandhu

183

Resumo

O objetivo do presente relato de experiência é compartilhar e refletir acerca dos pontos de vista e das experiências dos autores sobre a adoção de uma pedagogia baseada no local, em uma horta comunitária, para criar um espaço de aprendizagem de ciências dentro de um programa institucionalizado de formação de professores em Ottawa, Canadá. Os eventos descritos aqui são baseados em lembranças soltas (autobiográficas) de eventos que ocorreram nos últimos cinco anos em cursos de métodos de ciências ministrados pelo primeiro autor enquanto levava professores em uma excursão a uma horta comunitária urbana local. Além disso, apresentamos uma amostra selecionada de *feedback* informal coletado dos participantes, para apoiar nosso argumento de que os espaços urbanos ao ar livre não institucionalizados podem oferecer oportunidades valiosas para enriquecer a experiência de professores estudantes de ciências em programas de formação de professores.

Palavras-chave: formação de professores de ciências; aprendizagem comunitária; pedagogia baseada no lugar; horta comunitária.

* Traduzido do inglês para o português por Walkíria de Moraes Teixeira da Silva.

Abstract

Expanding institutionalized learning spaces in/for science teacher education: the case of a community garden in Ottawa

The purpose of the present report of experience is to share and reflect on the authors' views and experiences of adopting a place-based pedagogy in a community garden to create a science learning space within an institutionalized teacher education program in Ottawa, Canada. The events depicted here are based on loose (autobiographical) recollections of events that transpired over the last five years in science methods courses taught by the first author while taking student teachers on a fieldtrip to a local urban community garden. In addition, we present a select sample of informal feedback collected from participants in support of our argument that noninstitutionalized outdoor urban spaces can offer valuable opportunities to enrich science student teachers' experience in teacher education programs.

Keywords: science teacher education; community-based learning; place-based pedagogy; community garden.

Resumen

Expansión de entornos de aprendizaje institucionalizados de/para la formación de profesores de ciencias: el caso de un jardín comunitario en Ottawa

El objetivo del presente informe de experiencia es compartir y reflexionar sobre los puntos de vista y experiencias de los autores sobre la adopción de una pedagogía basada en el sitio, en un jardín comunitario, para crear un espacio de aprendizaje de ciencias dentro de un programa institucionalizado de formación de profesores de ciencias en Ottawa, Canadá. Los eventos descritos aquí se basan en recuerdos sueltos (autobiográficos) de situaciones que ocurrieron en los últimos cinco años en los cursos de métodos de ciencias realizados por el primer autor mientras llevaba a los profesores a una excursión por un jardín comunitario urbano local. Además, presentamos una muestra seleccionada de comentarios informales recogidos de los participantes, para respaldar nuestro argumento de que los espacios urbanos al aire libre no institucionalizados pueden ofrecer oportunidades valiosas para enriquecer la experiencia de los profesores estudiantes de ciencias en los programas de formación docente.

Palabras clave: formación de profesores de ciencias; aprendizaje basado en la comunidad; pedagogía basada en el lugar; jardín comunitario.

Para que serve o ensino de ciências?

Não raro, uma conotação negativa é atribuída à palavra *instituição* em nossa sociedade. Em uma instituição, todos supostamente têm um papel a cumprir e estão constantemente sob observação (ao menos, é o que parece). Logo, a palavra frequentemente evoca uma sensação de controle e fiscalização – dois termos aterrorizantes em um período marcado por preocupações crescentes com a autonomia e privacidade das pessoas (Social..., 2020; Zuboff, 2019).

É notório que as escolas têm o potencial de ser, ou se tornarem, espaços institucionalizados. A arquitetura, a divisão em séries, as dimensões das salas de aula, a disposição das carteiras (sem mencionar o famigerado mapeamento de carteiras) e as responsabilidades específicas de professores e alunos – respectivamente nas condições de *sabedor* e *aprendiz* – facilitam a identificação e punição de qualquer um que ouse desafiar as normas de comportamento. Mesmo a linguagem utilizada no contexto escolar tradicional remonta à natureza institucionalizada das relações travadas dentro das paredes da escola. Por exemplo, *detenção* (em francês, *rétenion*, literalmente “prender alguém”) e “*report*” card (o boletim, em português – um relatório por escrito da *performance* de estudantes aferido por um representante indicado pela instituição).

A existência de um currículo oculto nas escolas apenas ressalta essa triste realidade ao tentar manter um *status quo* que beneficia aqueles que já estão no poder (Gordon, 1982). Semelhantemente, pode-se dizer que a manutenção de estruturas ineficazes dentro dos programas de formação de professores cerceia os futuros docentes quanto à oportunidade de transformar práticas arcaicas de ensino e aprendizagem em práticas mais inovadoras e interessantes. Como afirma Deborah Britzman (2003, p. 9): “as [convencionalmente estabelecidas] medidas de sucesso e fracasso no aprender [a ensinar] impedem uma crise existencial que daria aos [professores] recém-chegados a chance de se fazerem [por merecimento, professores”].¹

Ou seja, talvez os professores não tenham sido devidamente preparados para resistir à configuração (opressiva) sistemicamente institucionalizada das escolas (por exemplo, o monitoramento, a divisão em séries, a competição, o agrupamento por aptidão, a distribuição de recursos). Sendo assim, fica claro que eles devem ser preparados para compreender os desafios (tensões) inerentes à educação. Do contrário, fenômenos como a *school-to-prison pipeline*² – um entre vários exemplos – pode continuar a subsistir (Singh, 2021). Esse argumento é reforçado pela evidência anedótica das *pipeline schools* – instituições com histórico de gangues, armas, conduções coercitivas, revistas policiais etc. –, raramente oferecem vagas de estágio para professores em formação.

¹ *the very [conventional] measures for success and failure in learning [to teach] shut out the existential crisis that allows the newly arrived [teachers] their chance in becoming [teachers in their own right].*

² Fenômeno caracterizado pela criminalização de infrações de menor potencial ofensivo, forçando a saída de estudantes da escola – geralmente, pertencentes a minorias –, e sua entrada no sistema de correção juvenil ou prisional. (N.T).

Nesse cenário (quase desolado), como poderia ser interrompido o clássico ciclo de aprisionamento em ambientes conservadores e institucionalizados? Como tentar “incentivar os alunos, dar a eles a chance de começar do zero, confrontar as expectativas e crenças acomodadas que trouxeram consigo [...] [para que possam] ingressar [devidamente] no rol de mulheres e homens instruídos”³ (Wilson, 2006, p. 132).

Ainda que não exatamente dentro da concepção comum de *instrução*:

Existe a crença de que o propósito da educação é propiciar às pessoas meios de ascender socialmente e obter sucesso. A verdade é que o planeta não precisa de mais pessoas bem-sucedidas, mas precisa desesperadamente de pessoas, de todas as formas e tamanhos, capazes de pacificar, curar, restaurar, contar histórias e amar.⁴ (Orr, 1991).

Uma possível resposta para esse problema está em tornar a ciência relevante com a criação de oportunidades para que ela se revele significativa na vida de alguém (Reis, 2010; Reis, G.; Guimaraes-Iosif; Reis, J., 2009). Nas palavras centenárias de John Dewey (1916, p. 68): “se educação é crescimento, ela deve progressivamente trazer à tona possibilidades presentes e, assim, melhor preparar indivíduos para lidar com os requisitos atuais.”⁵ De fato, para ser efetiva, a educação deve não só preparar os estudantes para a vida adulta, mas também engajá-los completamente no presente (Fletcher, 2009), porém, não na vida, na concepção (somente humana) individualista usual.

Um dos mais conhecidos mantras da educação no Antropoceno é o de que todos os seres vivos são parte de uma mesma “teia da vida”⁶ (Capra, 1996). Uma outra maneira de enxergar a questão é pelo reconhecimento de que a destruição ambiental está diretamente conectada aos maus-tratos e à extinção de não humanos (Sorenson, 2014). A crença no “mito da supremacia humana” (Jensen, 2016) serve apenas para corroborar a divisão (anti)ética do mundo em *nós* e (*versus?*) *eles* (Phelps, 2012). E, por essa razão, precisamos de

[...] maneiras alternativas e oportunas de romper com os modelos atuais do que é o humano, com as práticas pedagógicas excessivamente humanas que descartam e/ou ignoram a importância educativa carregada pela natureza ecológica da própria realidade e do inevitável envolvimento do ser humano nesse ambientalismo que é igualmente de humanos e não humanos.⁷ (Lysgaard; Bengtsson; Laugesen, 2019, p. 17).

³ *provoke the students, give them a new slant, challenge the assumptions and comfortable beliefs they brought with them [...] [so that they can properly] enter the fellowship of educated men and women.*

⁴ *There is a myth that the purpose of education is to give one the means for upward mobility and success. The plain truth is that the planet does not need more successful people. But it does need desperately more peacemakers, healers, restorers, story tellers, and lovers of every shape and form.*

⁵ *if education is growth, it must progressively realize present possibilities, and thus make individuals better fitted to cope with later requirements.*

⁶ *web of life.*

⁷ *alternative and timely ways of breaking with current ideals of human, all too human pedagogical practices that rule out and/or ignore the educational significance of the ecological nature of reality itself as well as human beings' inevitable embeddedness in this ecology of humans and nonhumans alike.*

Em vez de entender o lugar do ser humano no planeta como superior (maior) ao de outros (Plumwood, 2002), educadores com consciência ambiental reconhecem que humanos e outros seres vivos são mais semelhantes e interdependentes do que aparentam ser (Reis; Scott, 2018; Roth *et al.*, 2008) – uma concepção também endossada por uma série de teólogos cristãos (Conroy, 2021). Alguns chegam a defender a natureza humana de animais não humanos (Szybel, 2008). Assim sendo, há uma necessidade urgente de implementar uma “pedagogia da responsabilidade”⁸ (Martusewicz, 2019), que claramente se oponha a uma noção egocêntrica da vida.

Em suma, há uma negatividade em torno do conceito de *instituição*, que decorre da evidente sensação de controle e fiscalização que (quase instintivamente) ela evoca. Em sua materialidade (da arquitetura até as salas de aula) e seu currículo oculto, escolas podem ser vistas como um ambiente institucionalizado que perpetua a discriminação e a desigualdade. De modo semelhante, programas de formação de professores agravam (ou até perpetuam) o problema ao deixarem de preparar os docentes adequadamente para os urgentes desafios socioecológicos da atualidade (Bodzin; Klein; Weaver, 2010; Karrow; DiGiuseppe, 2020). Como se argumenta aqui, uma possível resolução para esse enigma está em integrar a ciência às experiências e possibilidades imediatas das pessoas como membros de uma sociedade democrática.

Escolas são uma parte intrínseca – talvez vital – das comunidades de que fazem parte. Não só isso, elas dependem dessas comunidades para subsistir e prosperar. As escolas alegam preparar os alunos para se tornarem membros ativos de suas comunidades; no entanto (na maioria das vezes), podem levar os alunos a uma situação em que acabam sendo isolados do resto do grupo, com pouco ou nenhum envolvimento comunitário. Se os alunos devem aprender alguma coisa, é como usar o conhecimento para iluminar e ampliar suas experiências vividas no mundo real. Em outras palavras, o que eles aprendem deveria beneficiar sua vida e a vida dos outros. Presume-se, então, que uma maneira de os professores e seus alunos participarem de atividades científicas autênticas, relevantes e significativas, é inserindo-as na comunidade. De fato,

essa importante inovação educacional pode ajudar os estudantes a se envolverem mais com o aprendizado de ciências, ajudá-los a conectar o que aprenderam em ciências com outras matérias, fortalecer sua compreensão de ciências e aprimorar sua capacidade de exercer cidadania com responsabilidade em suas comunidades.⁹ (Fazio, 2016).

A conexão com a comunidade ensina aos alunos como eles podem realmente aplicar a educação científica a cenários do mundo real que os afetam, tornando-a prática, envolvente e enraizada na realidade. Caso contrário, essa educação (científica) pode ser temida e evitada – especialmente por meninas (Thébaud; Charles, 2018), em razão da maneira desconectada e teórica como é frequentemente ensinada em ambientes institucionalizados (Metz, 2009).

⁸ *pedagogy of responsibility.*

⁹ *this important educational innovation can help students become more engaged in learning science, help them connect their science learning to other subjects, strengthen their understanding of science, and improve their capabilities for responsible citizenship in their community.*

A premissa da aprendizagem comunitária se alinha bem à noção de pedagogia baseada no lugar, definida como

[...] uma abordagem de desenvolvimento de currículo e ensino que reconhece e faz uso dos locais de moradia dos estudantes para inseri-los nos discursos e práticas de todo e qualquer sujeito escolar. Mais do que qualquer coisa, professores que usam essa abordagem compartilham de uma perspectiva sobre o ensino e aprendizagem que os alerta para o potencial educacional dos fenômenos extraclasse. Para eles, a comunidade e o local tornam-se um “texto” adicional a ser empregado no aprendizado do aluno.¹⁰ (Smith, 2013, p. 213).

Cabe ressaltar que as vantagens de inserir ensino e aprendizagem na comunidade são reconhecidas pela Ontario College of Teachers (OCT), uma organização que regula, dirige e licencia o exercício da profissão docente no âmbito público em Ontário. De acordo com os Parâmetros de Exercício da Profissão Docente (*Standards of Practice of the Teaching Profession*) – um conjunto de princípios que descreve os conhecimentos, as habilidades e os valores fundamentais de seus afiliados –, a formação continuada de professores é fundamental não somente para que exerçam uma prática eficaz, mas é também embasada pela colaboração em uma variedade de contextos amplos, incluindo a comunidade.

O propósito deste relato de experiência é divulgar e refletir sobre os pontos de vista e as práticas dos autores na adoção de uma pedagogia baseada no lugar, em uma horta comunitária, para criar um ambiente de aprendizagem de ciências dentro de um programa de formação de professores institucionalizado em Ottawa, Canadá. Os eventos descritos aqui são lembranças soltas (autobiográficas) de circunstâncias que ocorreram nos últimos cinco anos em cursos de métodos de ciências ministrados pelo primeiro autor enquanto levava professores em uma excursão a uma horta comunitária local no centro da cidade. Portanto, não são narrativas precisas de nenhuma classe particular ou grupo de pessoas em nenhum momento específico. As citações diretas dos professores em formação, por sua vez, foram coletadas por meio de avaliações informais, em sala de aula, sobre essas visitas à horta. Tanto as histórias contadas quanto o *feedback* dos alunos foram proposadamente selecionados para apoiar nossa linha de argumentação, de que os espaços urbanos ao ar livre não institucionalizados podem oferecer oportunidades valiosas para enriquecer a experiência dos alunos de ciências em programas de formação de professores.

Nosso trabalho é fundamentado na percepção de que a responsabilidade dos professores (de ciências) com seus alunos estende-se para além da transmissão de um mero conteúdo didático (Gardner; Jones; Ferzli, 2009). E, assim sendo, nos sentimos compelidos a tocar em conteúdos importantes e frequentemente sensíveis e socioecológicos que ocorrem tanto dentro quanto fora de nossas escolas, tais como pobreza, racismo etc. (Reis, 2019). Embora esta seja uma experiência irrevogavelmente

¹⁰ an approach to curriculum development and instruction that acknowledges and makes use of the places where students live to induct them into the discourses and practices of any and all school subjects. More than anything else, teachers who use this approach share a perspective about teaching and learning that alerts them to the educational potential of phenomena outside the classroom door. For them, community and place become additional “texts” for student learning.

pessoal, ela está também fundamentada nas interações e nos laços existentes com organizações e habitantes da comunidade (Raphael, 2020, p. 151), incluindo escolas. Como resultado, professores tanto novos como experientes devem buscar maneiras de aprimorar a saúde e qualidade de vida daqueles que vivem à margem de suas comunidades. Senão, qual é o objetivo da educação em ciências?

Um dia ou dois do lado de fora

Em um dia de trabalho comum,¹¹ um dos autores (Giuliano) desce do ônibus no *campus* universitário do centro depois de uma viagem de 45 minutos de sua casa nos subúrbios de Ottawa. Pela primeira vez, em sua lembrança, ele nota uma horta atrás da parada de ônibus (Figura 1). A horta tem diferentes plantas, as quais o autor não consegue identificar, apesar de seu diploma em Biologia (parece que seu conhecimento de botânica se perdeu há muito tempo). Placas de madeira estão espalhadas pelos, aproximadamente, 80m². É difícil entender de longe o que está escrito nas placas, mas é um texto de poucas palavras acompanhadas de uma foto – possivelmente os nomes e as imagens das flores, dos vegetais e das ervas cultivadas em um discreto espaço localizado bem ao lado de uma quase centenária igreja católica (Byrne, 2007).

Perto da horta, no topo de um curto lance de escadas, há uma porta. Ela se abre para um corredor que leva a outra porta no topo de outro curto lance de escadas. Essa segunda porta está trancada, e visitantes precisam de permissão da secretaria (que fica do outro lado de uma janela de vidro na parede à esquerda) para passar para o *foyer* do lado oposto. Uma vez que entre, o visitante verá uma cozinha à direita e, no canto oposto, à esquerda, uma despensa. O edifício de dois andares promove um programa de distribuição de sopa (*soup kitchen*) e outro de distribuição de alimentos (*food bank*), não por acaso, ligados à horta que está do lado de fora (ou vice-versa). Em sua mente de professor, uma ideia começará a brotar.

Todos os arranjos necessários são feitos com a equipe de organização (inclusive os jardineiros) por telefone, *e-mail* e pessoalmente, por meio de visitas ao local. Finalmente, uma manhã é reservada para visita dos professores de ciências em treinamento. Eles se deslocam para o local a pé, visto que a horta fica apenas a 500 metros de onde assistem à aula de ciências (uma sala sem janelas, com mobília removível, dando acesso ao laboratório central). Na verdade, a pouca distância dá a eles a oportunidade de fazer uma caminhada agradável: os participantes do grupo têm a chance de conversar entre si e de terminar seus cafés.

¹¹ A história contada aqui é baseada na combinação de memórias e documentação disponível sobre eventos que realmente ocorreram durante vários anos. Dessa forma, esta não deve ser considerada uma narrativa precisa sobre os eventos em nenhum curso ou grupo de pessoas ou em nenhum momento especificamente.



Figura 1 – Horta comunitária localizada no *campus* universitário [2019]

Fonte: arquivo pessoal.

190

Ao chegarem, são recepcionados em uma sala separada para eles no segundo andar, logo acima da entrada principal. Os professores em formação são instruídos sobre o porquê do programa de distribuição de sopa, de alimentos, da horta e das pessoas que ali se encontram. O objetivo é servir à comunidade que precisa de um local como este, independentemente do motivo. “Todos são bem-vindos” – afirmam eles –, um sentimento marcadamente incompatível com os cafés *lattes* de cinco dólares da cafeteria ao lado e com as aulas de graduação na universidade do outro lado da rua, frequentadas por uma quantidade considerável de alunos pagantes.

Na semana seguinte, durante a segunda visita (também parte da atividade como um todo), os professores em formação passam a maior parte do tempo do lado de fora, ajudando a preparar a horta para o inverno. A igreja tem um pequeno corpo de voluntários que geralmente leva alguns dias para remover as plantas que não têm condição de sobreviver à temporada (muitas começam a morrer com a queda da temperatura no outono), remover galhos, revirar o solo para arejar e encher a composteira com folhas e outros rejeitos da horta gerados no processo. No entanto, com a ajuda dos futuros professores de ciências, o serviço é terminado em cerca de duas horas.

Além disso, como parte de uma tarefa, os professores em formação precisam escolher uma das plantas do jardim, tirar fotos e levantar o máximo de informação que puderem a respeito dela: nome científico e popular, valor comercial, origem, usos (por exemplo, decorativo, medicinal, culinário) etc. A eles é dada plena liberdade para indagar os voluntários da igreja no local – pessoas que, afinal de contas, têm anos de experiência no cuidado com a horta. Semelhantemente, eles devem criar um mapa – em qualquer formato escolhido: desenho, captura de tela do Google

Maps etc. –, indicando a localização específica da horta dentro do *campus* universitário do centro da cidade. A atividade de mapeamento tem o objetivo de incutir nos estudantes um senso de lugar (Sobel, 1998). Por fim, os estudantes submetem uma descrição de como essa atividade poderia ser integrada em suas futuras atividades docentes nos cursos de ciências de ensino fundamental (7^a a 10^a séries) ou médio (11^a a 12^a séries).

Com o decorrer da manhã e conforme o grupo é instruído sobre a separação de comestíveis e materiais a serem descartados, os alunos aprendem também cada vez mais sobre as plantas na horta, os procedimentos de distribuição de sopa, o programa de doação de alimentos e as pessoas que fazem uso desses serviços (também chamadas de clientes). O acesso à área de compostagem é parcialmente restrito, pois o espaço também serve de abrigo para uma pessoa em situação de rua durante a noite (provavelmente, em razão do calor produzido pelo processo de compostagem), e ninguém quer violar a privacidade dela. Surpreendentemente, alguns canteiros e colmeias foram alvo de vandalismo recentemente (quem atacaria uma horta comunitária?). Muito se fala sobre a influência terapêutica que a horta exerce sobre os visitantes: uma dessas histórias é sobre uma pessoa que passou a trabalhar na horta para superar o luto por um ente familiar (quem deprederia um local tão terapêutico?). Uma vez concluído o trabalho na parte externa, os membros do grupo retornam para o interior do edifício e, juntos, investigam o significado da atividade que fizeram: Qual a ligação de um lugar como esse com o ensino de ciências? Por que eles foram trazidos até aqui? Após uma breve conversa, eles coletam seus pertences e fazem uma pequena doação para o programa de distribuição de alimentos.

Como parte de uma iniciativa de reflexão adotada no curso – inspirada em certa medida pelo trabalho de Lori Fulton e Brian Campbell (2014) –, os professores em formação escrevem em seus diários de ciências suas percepções sobre a horta. As reações são em sua maioria positivas:

- A visita à horta proporciona aos alunos uma experiência prática e cinestésica na natureza. Isso é algo que a sala de aula não consegue oferecer. (D. E.).
- Uma experiência muito relevante à ciência. Podem ser ensinadas muitas lições sobre cidadania, gestão, sustentabilidade, retribuição à comunidade, biologia, comunidade, origem dos alimentos, segurança alimentar, ajuda comunitária e voluntariado. (R. B.).
- Eu fui lembrado sobre como é a ciência de verdade. É muito fácil se embrenhar na teoria dentro da sala de aula. (K. K.).
- Mesmo sem conexões com o currículo, eu ainda consideraria essa experiência válida para uma turma: tirar os alunos da sala de aula e dar a eles a chance de interagirem e conectarem-se com a natureza, trabalhando com as próprias mãos. (J. E.).
- Muitas coisas foram discutidas hoje: cidadania, ecologia, saúde e autocuidado da comunidade. Os benefícios desse tipo de atividade são muitos. (G. L.).
- Esta é uma excelente atividade que sinto que muitas vezes faz falta nas salas de aula hoje em dia. [...] A experiência nos conscientizou sobre aquilo que não sabemos. (D. C.).

- Essa experiência confirmou que não é esperado que eu seja um *expert* em todas as coisas e é importante que se permita que alunos aprendam com outras pessoas mais instruídas. (S. G.).

Estudantes valorizam os aspectos sociais e sensoriais (físicos) da experiência e reconhecem que sua complexidade não pode ser compreendida com meras palavras ou figuras (McMurtry; Reis, 2019). Não surpreende que tenha sido assim, pois, em um ambiente de laboratório, determina-se o que os estudantes devem vestir e onde devem se sentar, enquanto, na horta, menos controle (restrições) é exercido sobre seus corpos, deixando-os em maior liberdade para explorar os arredores. Além disso, há um grande senso de comunidade que cria oportunidades de ensinar e de apreender o currículo de ciências.

Pode soar contraditório, mas essas visitas dão aos alunos a oportunidade de constatar o sofrimento de uma parte da comunidade cujos residentes dependem da distribuição de sopa e da doação de alimentos para sobreviver, onde uma boa parte dos moradores não tem outra opção senão usar a área de compostagem do lado de fora da igreja como dormitório. Na horta, aspectos socioeconômicos e ecológicos da vida urbana moderna se interseccionam (Benton-Short; Short, 2013; Haluza-DeLay, 2013; Milbourne, 2012; Schell *et al.*, 2020). Em outras palavras, por meio da imersão na horta comunitária, eles aprendem sobre a grande dança interseccional da existência: cada aspecto da sociedade depende de e afeta outro.

Algumas semanas depois, no fim do período, os estudantes foram convidados para fazer uma avaliação oficial do curso. Embora isso não dê aos estudantes uma noção do esforço que pessoalmente colocaram em construir uma jornada bem-sucedida, os resultados têm o potencial de auxiliar os instrutores em seus esforços para criar um ambiente profissional que, progressivamente, conduza à obtenção do tão esperado diploma de magistério.

No formulário de avaliação, há um campo destinado a comentários, caso os estudantes desejem pormenorizar as notas que deram a vários aspectos do curso, como clareza na instrução, nível de preparação do instrutor, relevância das tarefas dadas etc. Em uma das avaliações do semestre de outono de 2017, uma aluna fez a seguinte observação:

Na segunda semana [de aula] fomos para uma horta comunitária da igreja. Eu não sou cristã/católica, por isso me senti deslocada, mas reconheço a importância de uma iniciativa de distribuição de sopa. No entanto, não aprendi o que deveria sobre como ensinar ciências para o ensino fundamental. Na terceira semana, passamos todo o tempo de aula trabalhando na horta comunitária. É excelente contribuir para uma causa, mas como faço para ensinar eletricidade para meus alunos da 9ª série? Não era essa a formação docente que esperava receber. [...] Eu amo atividades de campo e eu amo jardinagem, mas eu também amo ensinar ciências.

Embora esse seja apenas um entre muitos comentários recebidos, não se pode ignorar: o que deu errado? Essa é claramente uma estudante pragmática, e a horta não a ajudou a abordar em sala de aula o tópico de eletricidade. Então, o que foi ensinado a ela? Por que outros alunos apreciaram (se apropriaram?) a visita à horta comunitária e ela não? Poderia essa estudante estar colocando demasiada ênfase

naquilo que sabemos em detrimento do como sabemos? (Collins *et al.*, 2001). Por que ela não traçou “conexões com aplicações práticas ou com [suas] experiências pessoais”, conforme determina o currículo de ciências para a 9ª série (Ontario, 2022), que ela está tão ansiosa para ensinar?

Não temos respostas para essas perguntas e qualquer tentativa de explicá-las seria mera especulação nossa. Independentemente disso, tivemos a oportunidade de (re)considerar o fato de que sempre haverá ocasião para aperfeiçoar nossa práxis. Por exemplo, uma estratégia adotada nos anos subsequentes foi a de apresentar e examinar esse comentário em aula para esclarecer ao máximo quais são os objetivos e as expectativas dessa atividade. Mais informações (dados) são necessárias para verificar o impacto dessa abordagem.

Considerações finais: o caminho a ser percorrido

Este artigo é mais do que uma resposta a um comentário negativo de uma estudante; ele visa contribuir para o tema deste número ao analisar a importância de hortas comunitárias – e, conseqüentemente, outros locais similares fora da sala de aula (Beames; Higgins; Nicol, 2012) – como ambientes de aprendizagem essenciais dentro de programas institucionalizados de formação de professores. Demonstra-se que nossa tentativa de tornar a ciência mais aplicável enfrentou dificuldades e oposições, uma situação recorrente para profissionais da área de Educação:

Visto que “urbano” frequentemente representa as narrativas negativas atribuídas à educação pública, muitas escolas públicas de ensino médio urbanas se voltam contra suas cidades. Escolas recorrem a trancar portas e acionar a polícia para se fortalecerem. Cancelam atividades de campo e externas e reforçam as atividades preparatórias para provas. Valorizam e celebram padrões e formas de comunicação que se distanciam da experiência pessoal dos estudantes fora da escola. Elas se esquecem que suas cidades estão repletas de educadores que podem até não ter um diploma de magistério – familiares de alunos, artistas locais e jardineiros, por exemplo. Elas emulam a cultura de vizinhanças afluentes ou de escolas particulares proeminentes porque isso é o que faz da escola uma “boa escola”. Elas ensinam aos estudantes que o único caminho para o sucesso é abandonar suas famílias, vizinhanças e cidades. (Tolman, 2022, p. 40).¹²

Contudo, somos lembrados de que nossa comunidade é composta por todas as formas de vida, bem como nela sobejam injustiças. Professores – antigos e novos – simplesmente não podem (e não devem) ignorar isso.

Numa perspectiva mais positiva, e em decorrência do trabalho aqui descrito, uma equipe composta por membros da faculdade de educação da universidade, do

¹² *Because “urban” often stands in for these negative narratives in public education, many urban public high schools turn their backs on their cities. Schools fortify themselves with locked doors and police officers. They cancel field trips and outdoor experiences and double down on test prep. They elevate and celebrate standards and ways of communicating that are remote from students’ experiences outside of school. They forget that their cities are full of educators who may not hold teaching credentials – students’ family members, local artists, and community gardeners, for instance. They mimic the cultures of wealthy suburban districts or fancy private schools because this is what “good schools” look like. They tell students the only path to success is to leave their families, neighborhoods, and cities behind.*

programa de distribuição de sopa/horta comunitária e de uma organização comunitária recebeu um pequeno (porém significativo) subsídio destinado à condução de serviços comunitários, para expandir o alcance da horta, transformando-a em um espaço de aprendizado para escolas locais. Dessa forma, alunos terão oportunidade de aprender mais sobre flora e fauna, compostagem, soberania alimentar, sustentabilidade, técnicas de jardinagem, ecojustiça etc. E o mais importante: eles poderão ver em primeira mão como um pequeno terreno no meio da cidade pode se tornar um refúgio para os cansados e famintos – humanos ou não – e se tornar um raio de esperança para muitos (Purcell; Tyman, 2015; Wakefield *et al.*, 2007; Walter, 2013).

Os canteiros estão em processo de recuperação e a horta foi reorganizada para ser mais inclusiva e acessível. É uma oportunidade para todos os participantes de ultrapassar seus objetivos pessoais e juntar forças em iniciativas urgentes que afligem a comunidade em que vivem.

Esperamos que o ensino e o aprendizado na horta comunitária sirvam para compelir as pessoas a exercer uma atuação cidadã com o fim de reverter uma realidade deplorável.

Enquanto alguns querem apenas acumular riquezas, outros querem manter ou aumentar o poder que acumularam. A nós resta apenas lidar com conflitos e acordos espúrios, em que o meio ambiente e a proteção dos mais vulneráveis são o que menos preocupam quaisquer dos envolvidos (Francisco, 2015, parágrafo 198).

O trabalho continua.

Referências bibliográficas

BEAMES, S., HIGGINS, P.; NICOL, R. *Learning outside the classroom: theory and guidelines for practice*. London: Routledge, 2012.

BENTON-SHORT, L.; SHORT, J. R. *Cities and nature*. London: Routledge, 2013.

BODZIN, A. M.; KLEIN, B. S.; WEAVER, S. (Ed.). *The inclusion of environmental education in science teacher education*. Dordrecht: Springer, 2010.

BRITZMAN, D. *Practice makes practice: a critical study of learning to teach*. New York: SUNY Press, 2003.

BYRNE, T. V. *Where the spirit lives: the history of St. Joseph's Parish – 1856-2006*. Ottawa, 2007. Retrieved from: <https://st-josephs.ca/wp/wp-content/uploads/2011/11/Where-the-Spirit-Lives1.pdf>. Access in: 3 Jan. 2023.

CAPRA, F. *The web of life: a new scientific understanding of living systems*. New York: Anchor Books, 1997.

COLLINS, S. et al. *What "ideas-about-science" should be taught in school science? A Delphi study of the expert community* [Paper presentation].

2001 Annual Conference of the American Educational Research Association, Seattle, USA, 2001 (April 10-14). Retrieved from: https://eprints.soton.ac.uk/aera_epse3_delphi.

CONROY, C. Reconciliation and the doctrine of creation. *Critical Theology*, [S.l.], v. 3, n. 2, p. 19-22, 2021.

DEWEY, J. *Democracy and education: an introduction to the philosophy of education*. [S.l.], 1916. Retrieved from: <https://edtechbooks.org/democracyandeducation>. Access in: 3 Jan. 2023.

FAZIO, X. *Science learning with and in communities: engaging students through authentic community-based science*. [S.l.], 2016. Retrieved from: <https://www.edcan.ca/articles/science-learning-with-and-in-communities/#footnote-261-4>. Access in: 3 Jan. 2023.

FLETCHER, T. Elementary physical education: fitness sessions or whole-child development? *Canadian Journal for New Scholars in Education*, [S.l.], v. 2, n. 1, p. 1-8, July 2009.

FRANCISCO (Papa). Carta encíclica: *laudato si'* do santo padre Francisco sobre o cuidado da casa comum. 2015. Disponível em: https://www.vatican.va/content/francesco/pt/encyclicals/documents/papa-francesco_20150524_enciclica-laudato-si.html. Acesso em: 3 jan. 2023.

FULTON, L.; CAMPBELL, B. *Science notebooks: writing about inquiry*. [S.l.]: Heinemann, 2014.

GARDNER, G. E.; JONES, M. G.; FERZLI, M. Popular media in the biology classroom: viewing popular science skeptically. *The American biology teacher*. Oakland, v. 71, n. 6, p. 332-335, Aug. 2009.

GORDON, D. The concept of the hidden curriculum. *Journal of Philosophy of Education*, Oxford, v. 16, n. 2, p. 187-198, Dec. 1982.

GREENWOOD, D. A. A critical theory of place-conscious education. In: STEVENSON, R. B. et al. *International handbook of research on environmental education*. London: Routledge, 2013. p. 93-100.

HALUZA-DELAY, R. Educating for environmental justice. In: STEVENSON, R. B. et al. (Ed.). *International handbook of research on environmental education*. London: Routledge, 2013. p. 394-403.

JENSEN, D. *The myth of human supremacy*. New York: Seven Stories Press, 2016.

KARROW, D. D.; DIGIUSEPPE, M. (Ed.). *Environmental and sustainability education in teacher education: canadian perspectives*. [S.l.]: Springer, 2020.

LYSGAARD, J. A.; BENGTTSSON, S.; LAUGESEN, M. H. L. *Dark pedagogy: education, horror and the Anthropocene*. [S.l.]: Palgrave Macmillan, 2019.

MARTUSEWICZ, R. A. *A pedagogy of responsibility: Wendel Berry for ecojustice education*. New York: Routledge, 2019.

McMURTRY, A.; REIS, G. The ecology of teaching & learning (science). *Revista Multidisciplinar*, [S.l.], v. 1, n. 1, p. 5-16, 2019.

METZ, K. Rethinking what is “developmentally appropriate” from a learning progression perspective: The power and the challenge. *Review of Science, Mathematics and ICT Education*, Patras, v. 3, n. 1, p. 5-22, 2009.

MILBOURNE, P. Everyday (in)justices and ordinary environmentalisms: community gardening in disadvantaged urban neighbourhoods. *Local Environment*, London, v. 17, n. 9, p. 943-957, 2012.

ONTARIO. Ministry of Education. *Science: grade 9*. 2022. Retrieved from: <https://www.dcp.edu.gov.on.ca/en/curriculum/secondary-science/courses/snc1w/program>.

ORR, D. *What is education for? Six myths about the foundations of modern education, and six new principles to replace them*. [S.l.], 1991. Retrieved from: <https://www.context.org/iclib/ic27/orr/>. Access in: 3 Jan. 2023.

OSBORNE, J. et al. *What should we teach about science? A Delphi study*. London: King's College, 2001.

196

PHELPS, N. Infinite ethics: An inclusive vision for a diverse world. In: NOCELLA, II, A.; BENTLEY, J.; DUNCAN, J. (Eds.). *Earth, animal and disability liberation: the rise of the eco-ability movement*. New York: Peter Lang, 2012. p. 205-222.

PLUMWOOD, V. *Environmental culture: the ecological crisis of reason*. London: Routledge, 2002.

PURCELL, M.; TYMAN, S. K. Cultivating food as a right to the city. *Local Environment*, London, v. 20, n. 10, p. 1132-1147, 2015.

RAPHAEL, D. *Poverty in Canada: implications for health and quality of life*. Toronto: Canadian Scholars, 2020.

REIS, G. Making science relevant: conceptual change and the politics of science education. In: ROTH, W. M. (Ed.). *Re/structuring science education: reuniting sociological and psychological perspectives*. Dordrecht: Springer, 2010. p. 233-241. (Cultural Studies of Science Education, 2).

REIS, G. A educação salva? Provocações, inquietações e possibilidades profissionais. In: SILVA, D. M. S. (Org.). *Quem é o/a licenciado/a em ciências naturais/da natureza? Perspectivas profissionais*. Campos dos Goytacazes: Brasil Multicultural, 2019. p. 10-17. (Coletânea de textos do III Concinat).

REIS, G.; GUIMARAES-IOSIF, R.; REIS, J. Media and environmental literacy: Making school relevant. *Revista Txt: leituras transdisciplinares de telas e textos*, Belo Horizonte, v. 5, n. 9, p. 26-40, 2009.

REIS, G.; SCOTT, J. (Ed.). *International perspectives on the theory and practice of environmental education: a reader*. [S.l.]: Springer, 2018.

ROTH, W. M. et al. *Authentic science revisited: in praise of diversity, heterogeneity, hybridity*. [S.l.]: Sense Publishers, 2008.

SHELL, C. J. et al. The ecological and evolutionary consequences of systemic racism in urban environments. *Science*, New York, v. 369, n. 6510, eaay4497, Sep. 2020.

SINGH, D. *Hope for the science education of youth involved with the justice system*. 2021, 227f. Thesis (Doctorate in Philosophy Degree in Education) – Faculty of Education, University of Ottawa, Ottawa, 2021.

SMITH, G. A. Place-based education: practice and impacts. In: STEVENSON, R. B. et al. (Ed.). *International handbook of research on environmental education*. London: Routledge, 2013. p. 213-220.

SOBEL, D. *Mapmaking with children: sense of place education for the elementary years*. [S.l.]: Heinemann, 1998.

SORENSEN, J. *Critical animal studies: thinking the unthinkable*. Toronto: Canadian Scholars' Press, 2014.

SZTYBEL, D. Animals as persons. In: CASTRICANO, J. (Ed.). *Animal subjects: an ethical reader in a posthuman world*. Waterloo, CA: Wilfrid Laurier University Press, 2008. p. 241-257.

THÉBAUD, S.; CHARLES, M. Segregation, stereotypes, and STEM. *Social Sciences*, Basel, v. 7, n. 7, 2018. Retrieved from: <https://doi.org/10.3390/socsci7070111>. Access in: 27 Jan. 2023.

SOCIAL dilemma, The [film]. Director Jeff Orlowski. Exposure Labs, Argent Pictures, and The Space Program. 2020.

TOLMAN, J. Teaching our cities: place-based education in an urban environment. In: SEYDEL, J. et al. (Ed.). *Trailblazers for whole school sustainability: case studies of educators in action*. New York: Routledge, 2022. p. 38-51.

WAKEFIELD, S. et al. Growing urban health: community gardening in South-East Toronto. *Health Promotion International*, Oxford, v. 22, n. 2, p. 92-101, Feb. 2007.

WALTER, P. Theorising community gardens as pedagogical sites in the food movement. *Environmental Education Research*, London, v. 19, n. 4, p. 521-539, 2013.

WILSON, E. *The creation: an appeal to save life on earth*. New York: Norton, 2006.

ZUBOFF, S. *The age of surveillance capitalism: the fight for a human future at the new frontier of power*. [S.l.]: PublicAffairs, 2019.

Giuliano Reis, doutor em Educação Científica pela University of Victoria (UVic), Canadá, é professor associado da Faculty of Education, University of Ottawa, Canadá.
greis@uottawa.ca

Harveen Sandhu, mestra em educação pela University of Ottawa, Canadá, trabalha para Genvironment e é assistente de pesquisa para a Isha Foundation's Save Soil Campaign.

harveen.sandhu@gmail.com

Recebido em 20 de junho de 2022

Aprovado em 14 de novembro de 2022

Manifestações rápidas, entrevistas, propostas, etc.

espaço aberto

Espaços de formação e prática docente

António Nóvoa

entrevistado por

Delano Moody Simões da Silva

Eloisa Pilati

201

Delano Silva e Eloisa Pilati – Professor Nóvoa, o senhor tem defendido uma reformulação de organizações escolares que se pautam pelos modelos do século 19 e que parecem não atender nem aos interesses da sociedade nem aos anseios dos próprios estudantes. Quais seriam, na sua visão, os elementos fundamentais para uma escola inovadora e voltada para o cidadão do século 21?

António Nóvoa – Talvez possa responder à vossa pergunta com o título do meu último livro, publicado na Bahia, pelo Instituto Anísio Teixeira, em 2022: *Escolas e professores: proteger, transformar, valorizar*.¹ Primeiro – a escola precisa ser *protegida*, em face de tendências de fragmentação e de regresso da educação a espaços domésticos, bem como de ilusões de tecnologias que, supostamente, poderiam substituir o ensino, a pedagogia e o trabalho dos professores. Segundo – a escola precisa ser *transformada*, pois o modelo escolar herdado do século 19, basicamente estruturado em torno da célula “sala de aula”, já não responde às necessidades do nosso tempo. A transformação da escola passa, fundamentalmente, pela criação de novos ambientes educativos. Terceiro – os professores precisam ser *valorizados*, porque nada substitui a ação e a capacidade de iniciativa deles. Não vale a pena esperarmos por grandes reformas educativas ou do currículo. Vale a pena, sim, criarmos as

¹ Nóvoa e Alvim (2022).

condições para que as escolas e os professores possam desenvolver os seus projetos e as suas dinâmicas com autonomia, liberdade e sentido de futuro. Nesta resposta, espero que encontrem alguns dos elementos fundamentais para escolas inovadoras, que vão ser diferentes umas das outras, a partir de novos e diferentes ambientes educativos.

Delano Silva e Eloisa Pilati – O senhor foi presidente do Comitê de Pesquisa e Redação da Comissão Internacional sobre os Futuros da Educação, responsável pela elaboração do último relatório da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) sobre os futuros da educação, apresentado na Conferência Geral, em Paris, em novembro de 2021. Quais são as principais orientações desse relatório, que tem o título *Reimaginar nossos futuros juntos: um novo contrato social para a Educação*²?

António Nóvoa – Resumidamente, podemos recorrer às três ideias fortes do título para explicar o relatório: “juntos, futuros e novo contrato social”. A palavra “juntos” procura valorizar todas as dimensões da cooperação, do trabalho em comum, da colaboração. Uma boa aula é insubstituível, mas é um absurdo imaginar que a educação é feita apenas de aulas. A educação é trabalho em comum. Devem-se criar as condições, dentro e fora das escolas, para que os alunos trabalhem uns com os outros e com os professores, em novos ambientes educativos. Gosto de pensar a escola como uma grande biblioteca ou um laboratório, onde há investigação, estudo, descoberta, trabalho colaborativo... Os novos ambientes educativos têm como matriz o “juntos”.

Já o termo “futuros”, assim mesmo, no plural, está presente porque, nos últimos 150 anos, a escola desenvolveu-se de forma bastante uniforme, homogênea, em nível mundial. Ao usar o plural, tivemos a intenção de sublinhar que o futuro está na diversidade. Escolas, professores, ambientes, métodos... diferentes. O melhor que podemos fazer é dar autonomia e liberdade às escolas e aos professores para construírem projetos educativos distintos e diversos.

Finalmente, “novo contrato social”. Há 150 anos, quando se instituiu a escola obrigatória, escreveu-se: “deem-nos os vossos filhos, nós os educaremos”. Esse contrato já não serve. Tem de haver uma relação diferente entre as escolas, as famílias e a sociedade, no quadro de um espaço público da educação, aberto, plural, amplo, compartilhado. Isso exige um novo contrato social.

Delano Silva e Eloisa Pilati – Em muitos dos seus trabalhos, há destaque para a escola como espaço de formação docente e para a importância do estabelecimento de diálogo entre a universidade e a escola. Quais os

² Comissão Internacional sobre os Futuros da Educação (2022).

ingredientes para o sucesso na relação entre universidade e escola? O senhor poderia nos relatar alguma(s) experiência(s) exitosa(s) desse tipo de parceria?

António Nóvoa – Sim, é preciso encontrar uma nova relação entre a universidade e as escolas, sobretudo para uma mudança de fundo na formação de professores. Há muito venho falando de um “terceiro espaço” ou de uma “casa comum da formação e da profissão”. A minha reflexão é de grande simplicidade, talvez até simplista. As escolas, sozinhas, não são capazes de formar os professores. Por quê? Porque são espaços muitas vezes dominados pela rotina e com dificuldades de renovação e de inovação. As universidades, sozinhas, não são capazes de formar os professores. Por quê? Porque são espaços aos quais falta uma proximidade à profissão, ao trabalho escolar, à vida pedagógica. Qual é a solução? Construir um “terceiro espaço”, de ligação entre as escolas e as universidades, mas que inclua também todas as entidades com responsabilidades educativas, a começar pelas entidades municipais e estaduais. Esse “terceiro espaço” deve constituir-se como um novo arranjo institucional, isto é, ter autonomia e poder institucional próprio, no qual professores, universitários, pesquisadores, gestores e responsáveis municipais e estaduais tenham capacidade de deliberação. A existência de um espaço desse tipo, por si só, não assegura bons processos de formação de professores, mas induz fortemente uma dinâmica de colaboração e de cooperação que é essencial para pensar o futuro da formação docente.

Há várias experiências desse gênero nos Estados Unidos da América e na Europa, em processo de desenvolvimento e de expansão em todo o mundo. Vale a pena consultar, por exemplo, os textos de Ken Zeichner.³ Uma dessas experiências com mais significado e impacto é o Complexo de Formação de Professores do Rio de Janeiro, dinamizado pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). É uma experiência inédita, não só no Brasil, mas no mundo. Sei que existem iniciativas no mesmo sentido por parte da Universidade de São Paulo (USP), o que é uma excelente notícia. No dia em que as principais universidades brasileiras se juntarem em torno de uma proposta desse tipo, mobilizando as principais comunidades de professores e de pesquisadores, muito ativas e qualificadas, haverá uma mudança profunda no panorama da formação de professores. O Brasil precisa desse gesto das suas principais universidades públicas.

Delano Silva e Eloisa Pilati – O senhor tem defendido uma atuação docente na escola, na comunidade e em políticas públicas. No caso do ensino de Ciências e Artes, por exemplo, outros espaços podem ser ocupados, como museus, parques e zoológicos. Poderia nos explicar de que forma pode se dar a atuação do professor nesses espaços?

³ Professor titular do Departamento de Currículo e Ensino da Universidade de Washington – Estados Unidos. Disponível em: <https://education.uw.edu/people/faculty/kenzeich>. Acesso em: 22 nov. 2022.

António Nóvoa – Sim, as mudanças em curso têm uma dimensão pedagógica, interna à realidade escolar, mas têm também uma dimensão externa, na construção do que designo por espaço público da educação. Não se trata, apenas, de repensar a relação escola-sociedade ou de defender uma maior abertura das escolas às famílias e à sociedade. Trata-se de compreender a necessidade de consolidar uma rede de compromissos e de responsabilidades para realizar a educação numa diversidade de tempos e lugares. Esse “espaço público” não se resume a organizar, de modo diferente, as atividades escolares; tem de corresponder, sobretudo, à inscrição de novas modalidades de participação, de cidadania e de deliberação no domínio da educação. Nada será conseguido se as mudanças não forem, simultaneamente, internas e externas às escolas, nomeadamente no que diz respeito aos tempos e aos ritmos da vida das famílias e do trabalho, bem como à organização das cidades (habitação, transportes, cultura...). Essa afirmação seria facilmente apelidada de fantasista antes da pandemia. E depois? Por que razão o que foi possível (com tantas imperfeições) durante a pandemia não seria agora possível para responder (com inteligência e futuro) à necessidade de abrir um novo ciclo na história da escola e da educação? Eis o sentido último de uma educação que vai para além da escola e que mobiliza todas as possibilidades educativas existentes na cidade, na sociedade.

Delano Silva e Eloisa Pilati – O senhor tem discutido as afirmações sobre a aprendizagem feitas pelas chamadas Ciências da Aprendizagem e os discursos elaborados por meio de racionalidade técnica que acabam por desvalorizar os saberes experienciais e as práticas dos professores. Poderia nos explicar um pouco mais sobre essa questão?

António Nóvoa – Sim, as Ciências da Aprendizagem (*Learning Sciences*) têm avançado em todo o mundo, num certo sentido, em substituição às Ciências da Educação (*Educational Sciences*). Estas últimas correspondem a um alargamento da Pedagogia, incorporando diversos olhares científicos *a partir de dentro* da educação. As Ciências da Aprendizagem são, sobretudo, produzidas por pesquisadores do campo da biomedicina, das neurociências, da cognição e da computação, que, com base no estudo do cérebro, procuram aplicar no campo educativo, *a partir de fora*, um conjunto de evidências científicas. É muito curioso que, no Brasil, essas abordagens se tenham definido como Ciência *para* Educação. São estudos muito importantes, que têm trazido conhecimentos extraordinários para a Educação e a Pedagogia, mas que, obviamente, não podem substituir uma reflexão própria dos educadores, dos pedagogos e dos pesquisadores em Educação. Uma obra de síntese publicada no Brasil, em 2017, possui um título muito elucidativo – *Ciência para Educação: uma ponte entre dois mundos*.⁴ Segundo o dicionário, “para” é uma preposição que

⁴ Lent, Buchweitz e Mota (2017).

“exprime direção ou lugar de destino”,⁵ um sentido único. Já uma “ponte” consiste em uma metáfora para falar na união entre duas margens, num sentido duplo. Eu gosto de pontes.

Delano Silva e Eloisa Pilati – Considerando sua trajetória e experiência profissional, seus “saberes docentes”, que orientações o senhor daria para um professor em início de carreira?

António Nóvoa – Nos meus diálogos com jovens professores, há três dimensões que estão sempre presentes.

A primeira é a ligação entre as dimensões pessoais e as profissionais. Ser professor é uma profissão muito especial, que nos implica por inteiro, que nos obriga a um compromisso o qual nos mobiliza por inteiro.

A segunda é a ligação entre o trabalho profissional e a ação pública. Ser professor é agir com grande responsabilidade no interior da escola, mas é também assumir um compromisso com o espaço público da educação.

A terceira é que, hoje, o trabalho de um professor é feito cada vez mais em colaboração com os outros colegas. Isso não diminui a nossa responsabilidade individual, mas acentua a necessidade de um trabalho conjunto com os outros professores.

Os jovens professores iniciam a sua vida docente num tempo de grandes transformações. É certamente difícil, mas é também apaixonante. Eles vão ser a geração da mudança da escola, uma mudança de tão grande significado como aquela que, em meados do século 19, construiu o modelo escolar que ainda hoje conhecemos. Confesso que gostaria de estar no lugar deles.

Referências bibliográficas

COMISSÃO INTERNACIONAL SOBRE OS FUTUROS DA EDUCAÇÃO. *Reimaginar nossos futuros juntos: um novo contrato social para a Educação*. Brasília, DF: Unesco, 2022. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381115>. Acesso em: 27 out. 2022.

LENT, R.; BUCHWEITZ, A.; MOTA, M. B. (Org.). *Ciência para Educação: uma ponte entre dois mundos*. Rio de Janeiro: Atheneu, 2017.

⁵ Priberam Dicionário (2022).

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

PRIBERAM Dicionário [da Língua Portuguesa]. Lisboa, 2022. Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/para>. Acesso em: 22 nov. 2022.

António Manuel Seixas Sampaio da Nóvoa, doutor em Ciências da Educação e História Moderna e Contemporânea pela Universidade de Genebra e doutor em História pela Universidade de Paris-Sorbonne, é professor catedrático do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa e reitor honorário dessa universidade. Tem pesquisado e publicado sobre história da educação, educação comparada e formação de professores.

novoa@reitoria.ulisboa.pt

Delano Moody Simões da Silva, doutor em Ecologia pela Universidade de Brasília (UnB), professor do curso de licenciatura em Ciências Naturais da Faculdade UnB de Planaltina (FUP), professor do Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências da UnB (PPGEduC-UnB) e líder do grupo de pesquisa Estágio Supervisionado de Ensino e Formação de Professores de Ciências.

delanomody@gmail.com

Eloisa Pilati, doutora em Linguística pela Universidade de Brasília (UnB), com pós-doutorado pelo Massachusetts Institute of Technology (MIT), Estados Unidos, é professora do Instituto de Letras da UnB.

eloisapilati@gmail.com

Recebido em 6 de junho de 2022

Aprovado em 21 de setembro de 2022

reserhas

Embracing the cacophony of learning to teach

Diandra Singh

Giuliano Reis

BRITZMAN, Deborah P. *Practice makes practice: a critical study of learning to teach*. Revised edition. New York: SUNY Press, 2003. 289 p.

Deborah P. Britzman's *Practice makes practice* is a critical ethnographic study that examines two student teachers' experiences in practicum and the tensions that they inherently have to navigate while still "in training". Seeking to understand what it is like to learn to teach, Britzman begins by laying the structural and post-structural theoretical groundwork that contextualizes the phenomenon of *practice*. Through a cultural critique, she highlights common myths that inhabit the world of student teaching: everything that happens in the classroom is under the teacher's immediate control, the root of "successful" teaching resides solely in the teacher's efforts and dedication, and teachers are experts in the domain they teach. In addition, Britzman claims that teacher candidates' double identity as both "student" and "teacher" not only serves to reify those misconstructions about teaching and the teaching profession, but also creates an oxymoron. Not surprisingly, she alludes to education as a conflictual mess: "there is no single road to becoming a teacher [...]. Nor is there a single story of learning to teach" (p. 6).

After providing a bedrock of theories – drawing on the work of Arendt, Hall, Greene, Foucault, Giroux, Dewey, W. E. B. Dubois, etc. – Britzman recounts the student teacher's experiences – identified as Jamie Owl and Jack August. The fact that they often reverted to their "school biographies" (i.e., their individual experiences as students in school) to make sense of their teaching is of particular relevance for those readers who are involved with teacher education. Student teachers have – perhaps unbeknownst to themselves – done more classroom observations in their student years than during their practicum placements. As a result, it is not uncommon

for them to readily recycle those teaching performances they had witnessed while in school. Adding to this reproduction of familiar habits is the supervisory gaze of the other educators, whose watchful eyes seem to be constantly judging whether the student teachers are capable of gaining control of the class to cover the planned official curriculum. In addition, the pressure to do well enough to successfully pass the practicum requirement can force student teachers to acquiesce with practices that they may oppose (e.g., Jack August threatening a class with a quiz). Thus, such traditional institutional culture robs student teachers from the opportunity to create a new school biography geared towards renewed, creative, and innovative practices. In Britzman's own words: "the very [conventional] measures for success and failure in learning shut out the existential crisis that allows the newly arrived their chance in becoming" (p. 9).

Spring boarding from the student teachers' dismal experiences – as they were not invited to think and question their practicum experiences nor were they given room for embracing conflict and uncertainty – Britzman argues for a broadened understanding of what it means to teach through a dialogic restructuring of teacher education. This entails moving beyond the notion of dialogue as conversation to consider the (re)production of discourses (e.g., what words are selected, what words are silenced, how do we convey meaning through style, etc.). This means recognizing the existence of a "cacophony of values, beliefs, ideas, investments, and discursive practices" (p. 59) that shape how knowledge is (re)produced and (re)interpreted by students and teachers. In addition, thinking about education as dialogic reveals an ongoing process where one is molded as they mold others. Therefore, Britzman argues for teacher candidates to become theorizing agents who make meaning of what becoming a teacher involves whilst wrestling with the contradictions intrinsic to attempting to educate others. In supporting student teachers' struggle for voice, she reminds us of the reality that learning to teach is a lifelong endeavour that does not end with a degree from teachers' college.

Britzman concludes the book by recounting her own dialogical relationship with meaning as she conducted and revisited her book. Although she strives to accurately represent the two participants' voices, the conclusion reiterates the hermeneutic shortcoming created by the elusiveness (trickiness) of language as a tool for communication that cannot convey meaning perfectly. This, in turn, creates an interesting parallel with Britzman's relativistic view of what counts as truth and points to the reality that no two teachers are alike.

We are confident that the ethos of teacher education everywhere has most certainly changed since the publication of this book (e.g., the implementation of 2-year B.Ed. programs in Ontario in 2014). Ideals of collaboration now populate the halls of teachers' colleges more than ever (as opposed to endless competition for the employability of the best). Likewise, a more modern take to practicum has been to scaffold the student teachers to do what they need to thrive. Inquiry-based and strengths-based approaches have become the order of the day as they welcome teachers to learn from and alongside their students. Notably, teacher candidates are constantly asked to engage in reflective practices to help them recognize the

legitimacy of their search for professional recognition and personal satisfaction in their careers. Although teacher education may never be “perfect” (whatever that entails), the clear contrast between Britzman’s account and how teaching programs operate nowadays gives *Practice makes practice* historical significance as it allows us to see how far – or not – our understanding has come of learning to teach as a (messy) lifelong endeavour.

In any case, there remain areas for improvement in teacher education that have existed as such long before Britzman wrote about them. For instance, the cultural myths mentioned in the book (also viewed as defense mechanisms) can still be seen haunting the classrooms of today; the inconsistencies within the aims of schooling and day-to-day life continues to be a point of contention in faculties of education and K-12 schools (which greatly contributes to student disengagement); and problematic dualisms – theory versus practice, social change versus social reproduction, pedagogy versus content, being versus becoming – remain contemporary issues (seemingly unsolvable). By exemplifying how teacher candidates and their colleagues experienced these dichotomies decades ago, Britzman provides an entry point for the reader to consider their own unique history with the fragmentation of experience from theory/thinking. This also suggests that the book’s content will speak differently to each individual reader.

Britzman’s interactive way of framing her reasoning is particularly practical. Her ponderations invite the reader to embark on this journey and consider their epistemologies, practice, inconsistencies, conflicts, and understandings as they make meaning of the text. She poses important questions, but with remarkable simplicity:

For whom does the teacher speak: the curriculum, the school, the profession, the students, the teacher? How does the teacher negotiate between the polyphony of voices and the competing interests that each represent? What do student teachers think about when they consider their own voices? (p. 44).

What do student teachers draw upon to make sense of their efforts? And how then do their efforts act upon their subjective selves? (p. 73).

What would a utopia of teacher education be like? What kinds of identities might be made available? Would there be a separation between learning to teach and teaching? How would knowledge be organized and understood? Would there be schools? How might we redefine the work of teachers and students? What kinds of knowledge, imagination, and ways of being would be desirable? How might theory and practice be recognized and understood? (p. 240-241).

Ultimately, these interrogations nudge readers along the path of discovering what matters to them (especially given the narratives are over forty years old). As we read it, we are faced with a question as old as schooling itself: what is the purpose of teaching? We reflect on self, we begin to recognize: the identities that we place at the forefront; our intricate connection with our epistemological preferences; and the inextricable practices that result. Concomitantly, we learn to see the identities that are hidden, the epistemologies that are silenced, and the practices that are avoided. All those reasons make *Practice makes practice* an insightful space for teachers to engage with their own praxis.

Diandra Singh has a PhD in Education (University of Ottawa, Canada), and is Assistant Professor at the Faculty of Education at Crandall University, Canada.

diandra.singh@crandallu.ca

Giuliano Reis has PhD in Science Education (University of Victoria, Canada), and is an Associate Professor at the Faculty of Education at the University of Ottawa, Canada.

greis@uottawa.ca

Recebido em 13 de junho de 2022

Aprovado em 22 de novembro de 2022

Rendendo-se à cacofonia do aprender a ensinar*

Diandra Singh

Giuliano Reis

BRITZMAN, Deborah P. *Practice makes practice: a critical study of learning to teach*. Revised edition. New York: SUNY Press, 2003. 289 p.

A obra *Practice makes practice*, de Deborah P. Britzman, é um estudo etnográfico essencial que examina as experiências de dois futuros professores durante o estágio de docência e as tensões pelas quais naturalmente passam enquanto ainda “em treinamento”. Na busca por compreender como se aprende a ensinar, Britzman estabelece uma base teórica pós-estrutural e estrutural que contextualiza o fenômeno da *prática*. Por meio de uma crítica cultural, a autora enfatiza mitos comuns entre professores em formação, tais como: tudo o que acontece na sala de aula está sob o controle direto do professor e um ensino “efetivo” depende unicamente do esforço e da dedicação do profissional, que é especialista naquilo que leciona. Ademais, Britzman argumenta que a dupla identidade de professores em formação, na condição de estudantes e de professores, não apenas concretiza essas interpretações erradas sobre o ensino e a docência, mas também cria um oxímoro. Consequentemente, o livro faz alusão ao aspecto conflituoso da educação: “não existe apenas um caminho para a docência [...]. E não há apenas uma história sobre o aprender a ensinar”¹ (Britzman, 2003, p. 6).

Após estabelecer uma base teórica – fundamentada nos trabalhos de Hannah Arendt, Stuart Hall, Maxine Greene, Michel Foucault, Henri Giroux, John Dewey, W. E. B. Du Bois etc. –, Britzman reconta as experiências dos futuros docentes, Jamie Owl e Jack August. O fato de os estudantes constantemente se voltarem para suas

* Traduzido do inglês para o português por Walkíria de Moraes Teixeira da Silva.

¹ *there is no single road to becoming a teacher [...]. Nor is there a single story of learning to teach.*

“biografias escolares” (experiências individuais como estudantes) como forma de compreender sua própria docência revela-se particularmente relevante para leitores envolvidos com a formação docente. Futuros professores – talvez, inadvertidamente – realizaram mais observações em sala de aula enquanto estudantes do que durante seus estágios. Consequentemente, não é incomum encontrar estudantes que, sem hesitar, reciclem as *performances* de ensino que testemunharam em seus anos escolares. Juntamente com essa reprodução de hábitos está o olhar julgador de outros educadores, os quais sempre aparentam julgar se aqueles em treinamento conseguem manter o controle de suas salas de aula com fins de cumprir com o currículo oficial planejado. Além disso, a pressão para que demonstrem uma *performance* boa o suficiente para serem aprovados no estágio pode forçar futuros docentes a aquiescerem com práticas a que talvez se oponham (por exemplo, Jack August ameaça a turma com a aplicação de uma prova). Assim, uma cultura institucional tradicional como essa cerceia a oportunidade dos estudantes de criarem uma nova biografia escolar voltada às práticas renovadas, criativas e inovativas. Nas próprias palavras de Britzman (2003, p. 9): “as medidas convencionalmente estabelecidas de sucesso e fracasso no aprender excluem uma crise existencial que daria aos recém-chegados a chance de se construírem”.²

A partir dessa experiência sombria dos professores em treinamento – os quais não são estimulados a pensar e a questionar suas experiências no estágio e nem lhes é dado espaço para se apossarem dos conflitos e incertezas inerentes a prática de ensino –, Britzman propõe uma compreensão mais ampla do significado de ensinar por meio de uma reestruturação dialógica da formação de professores. Isso implica ultrapassar a ideia de diálogo como conversa e passar a considerar a (re)produção de discursos (por exemplo, quais palavras são selecionadas, quais são silenciadas, como o sentido pode ser apreendido do estilo etc.). Isso significa que se deve reconhecer a existência de uma “cacofonia de valores, crenças, ideias, investimentos e práticas discursivas”³ (Britzman, 2003, p. 59) que determina como o conhecimento é (re)produzido e (re)interpretado por estudantes e professores. Além disso, pensar sobre a educação como uma dialogia revela um processo contínuo em que uma pessoa é moldada ao mesmo tempo que molda outrem. Assim, Britzman defende que futuros docentes devem se transformar em agentes teóricos capazes de derivar significado do processo envolto na formação docente ao mesmo tempo que se opõem às contradições intrínsecas à tentativa de educar os outros. Ao apoiar a busca de futuros docentes pela própria voz, ela reforça a realidade de que aprender a ensinar é um esforço para toda a vida, o qual não se encerra com o ensino superior em docência.

Britzman conclui a obra com um relato de seu próprio relacionamento dialógico com o “dar sentido” à prática enquanto redigia e revisitava seu livro. Embora ela tenha se esforçado para representar com precisão as vozes dos dois participantes, a conclusão reafirma os obstáculos hermenêuticos gerados pela natureza esquiva

² *the very [conventional] measures for success and failure in learning shut out the existential crisis that allows the newly arrived their chance in becoming.*

³ *cacophony of values, beliefs, ideas, investments, and discursive practices.*

(traíçoeira) da língua como ferramenta comunicativa incapaz de captar perfeitamente o significado das coisas. Isso, por sua vez, cria um paralelo interessante com a visão relativista de Britzman daquilo que pode ser considerado como realidade e sugere que não existem dois professores iguais.

Temos confiança de que a maneira de atuar na formação de professores ao redor do mundo, muito provavelmente, sofreu importantes mudanças desde a publicação desse livro (por exemplo, a implementação do programa de licenciatura de dois anos em Ontario no ano de 2014). Mais do que nunca, ideais de colaboração alastram-se pelos corredores dos cursos de formação de professores, em contraponto à infinda competição pela empregabilidade do mais competente. Semelhantemente, há uma abordagem mais moderna sobre o estágio que consiste em escalonar alunos da formação de professores para que consigam atuar em prol do próprio desenvolvimento. Dessa forma, abordagens com base em investigação e em pontos fortes tornaram-se recorrentes, uma vez que dão aos professores a oportunidade de aprender com – e ao lado de – seus alunos. Especialmente, requer-se que professores em treinamento façam atividades que os ajudem a reconhecer a legitimidade de sua busca por reconhecimento profissional e por satisfação pessoal em suas carreiras. Pode ser que a formação de professores nunca alcance a “perfeição” (qualquer que seja seu significado), mas o contraste claro do relato de Britzman sobre a realidade de operação dos programas de formação de professores atualmente demonstra a importância histórica do *Practice makes practice*, uma vez que nos permite ver os limites da nossa compreensão do aprender a ensinar como uma tarefa (complexa) para toda vida.

Em todo caso, ainda há áreas a serem melhoradas no que tange à formação de professores, áreas que existem desde muito antes de Britzman escrever sobre elas. Por exemplo, os mitos culturais mencionados no livro (também vistos como mecanismos de defesa) ainda assombram a sala de aula atualmente; as inconsistências entre os objetivos do ensino e a vida cotidiana continuam a ser ponto controverso nas faculdades de educação e nas escolas (o que contribui imensamente para o desinteresse estudantil); e os dualismos problemáticos – teoria *versus* prática, transformação social *versus* reprodução social, pedagogia *versus* conteúdo, ser *versus* tornar-se – continuam a ser desafios contemporâneos aparentemente impossíveis de resolver. Ao exemplificar como futuros professores e seus colegas eram impactados por essas dicotomias décadas atrás, Britzman oferece um ponto de contato para o leitor, o qual o permite considerar sua própria história advinda da fragmentação da experiência a partir do pensamento teórico. Isso também sugere que o conteúdo do livro alcançará cada leitor de maneiras diferentes.

A forma interativa que Britzman usou para traçar seu raciocínio é particularmente prática. As suas ponderações convidam o leitor a fazer essa viagem e a considerar suas próprias epistemologias, práticas, inconsistências, conflitos e convicções enquanto compreendem o texto. Ela faz perguntas importantes, mas com uma simplicidade louvável:

Para quem o professor fala: o currículo, a escola, a profissão, os alunos, o professor? Como o professor negocia a polifonia de vozes e os interesses conflitantes que cada uma dessas coisas representa? Sobre o que professores

em formação pensam quando ponderam sobre suas próprias vozes?⁴ (Britzman, 2003, p. 44).

No que professores em formação se baseiam para compreender seus esforços? E, subsequentemente, como seus esforços influenciam suas personalidades subjetivas?⁵ (Britzman, 2003, p. 73).

Como seria uma formação de professores utopicamente ideal? Que tipo de identidades teríamos? Haveria uma separação entre o aprender a ensinar e o ensinar? Como o conhecimento seria organizado e aprendido? Haveria escolas? Como redefiniríamos o trabalho de professores e estudantes? Que tipo de conhecimento, imaginação, ou forma de ser seria desejável? Como poderiam teoria e prática serem reconhecidas e compreendidas?⁶ (Britzman, 2003, p. 240-241).

Em última análise, essas perguntas impulsionam o leitor em direção a descobrir aquilo que importa para ele (especialmente, levando em consideração que as narrativas têm mais de quarenta anos). Conforme lemos, somos confrontados com uma questão tão antiga quanto a própria escolarização: qual o propósito do ensino? Refletimos no “eu” e passamos a reconhecer as identidades que exteriorizamos, a nossa intrincada ligação com nossas preferências epistemológicas e as indissolúveis práticas que delas resultam. Concomitantemente, aprendemos a ver identidades escondidas, epistemologias silenciadas e práticas que são evitadas. Por tudo isso, *Practice makes practice* se revela um espaço de esclarecimento para que professores entrem em contato com suas próprias práxis.

216

Diandra Singh, doutora em educação pela University of Ottawa, Canadá, é professora assistente da Faculty of Education, Crandall University, Canadá.
diandra.singh@crandallu.ca

Giuliano Reis, doutor em Educação Científica pela University of Victoria (UVic), é professor associado da Faculty of Education, University of Ottawa, Canadá.
greis@uottawa.ca

Recebido em 13 de junho de 2022

Aprovado em 22 de novembro de 2022

⁴ *For whom does the teacher speak: the curriculum, the school, the profession, the students, the teacher? How does the teacher negotiate between the polyphony of voices and the competing interests that each represent? What do student teachers think about when they consider their own voices?*

⁵ *What do student teachers draw upon to make sense of their efforts? And how then do their efforts act upon their subjective selves?*

⁶ *“What would a utopia of teacher education be like? What kinds of identities might be made available? Would there be a separation between learning to teach and teaching? How would knowledge be organized and understood? Would there be schools? How might we redefine the work of teachers and students? What kinds of knowledge, imagination, and ways of being would be desirable? How might theory and practice be recognized and understood?”*

Por um projeto crítico de formação docente: a profissionalidade e a luta pela autonomia

Paulo Gabriel Franco dos Santos

CONTRERAS, José. *A autonomia de professores*. Trad. Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2002. 296 p.

Esta resenha também poderia se intitular “Razões pelas quais Contreras é fundamental para subsidiar projetos de formação de professores” ou “Um manifesto pela formação crítica docente”. Posto isso, apesar das profundas diferenças em diversos níveis, o que o Brasil e a Espanha experienciamos em comum foi um período ditatorial e uma reabertura política nas décadas de 1980 e 1990. O livro *A autonomia de professores* foi escrito por José Contreras Domingo na ressaca após arbitrariedades e violências institucionalizadas que mobilizaram vigorosamente as forças críticas.

O autor é um pedagogo espanhol e professor da Universitat de Barcelona, onde leciona e produz conhecimentos sobre didática, formação de professores e perspectivas teóricas e epistemológicas da pesquisa sobre a experiência docente. É justamente a partir das confluências de interesses de pesquisas, dos objetos de estudos e das perspectivas teóricas afins que Selma Garrido Pimenta elaborou generosamente a apresentação do livro.

Com base na análise geral sobre o teor da obra, é possível evidenciar um esforço de apropriação e de crítica a autores clássicos do campo de formação de professores, bem como a escolha política por fundamentos orientadores das análises e dos anúncios. O autor se apropria, analisa e dialoga amplamente com referenciais conhecidos no campo da pesquisa educacional brasileira, como Michael Apple, Lawrence Stenhouse, Donald Schön, Ken Zeichner, Wilfred Carr, Stephen Kemmis e Jürgen Habermas. Logo, o que certamente orienta a tônica do livro é uma aposta em um tipo de análise matizada que procura, em uma perspectiva dialética, apropriar-se do objeto a partir dos movimentos entre os contrários, no conteúdo que se constitui entre as contradições.

Parece-me não somente importante, mas urgente, o debate sobre a profissionalidade e a autonomia docente, especialmente em tempos em que as investidas neoliberais na educação tratam de esvaziar a função emancipatória da educação e de controlar o trabalho docente. Quando comumente a docência é reduzida a uma mera transmissão de conteúdos, e o professor, a um repositório certificado de informações, então certamente a sua substituição por outros recursos de transmissão de dados poderia ocorrer sem grandes perdas ao processo educativo. É assim que operam as políticas de descredibilização da profissão, compondo espaços e narrativas para esvaziar a potência crítica do trabalho educacional e dominar o processo. A luta inspirada pela obra em questão é justamente a de reanimar as críticas e a análise de conjuntura da docência, bem como a de realocar o lugar político e crucial da docência.

Na introdução, o autor chama a atenção para os *slogans* educacionais e como as suas repetições, sem maiores explicações ou aprofundamentos, ocorrem com o intuito, precisamente, de não se comprometer com eles, criando um aparente consenso e evitando as discussões. Alguns desses *slogans* são explorados na obra, como o da qualidade da educação e o da autonomia dos professores. O empreendimento intelectual, portanto, trata de mapear e qualificar os usos, especialmente do conceito de autonomia. O conceito-chave que atravessa a obra implica tanto problemas educativos quanto problemas políticos e situa-se no campo da compreensão da profissionalidade docente.

Logo, é preciso enfrentar, se quisermos qualificar esse debate, os aspectos contraditórios e ambíguos do ofício, tanto a partir da materialidade em que ocorre a prática docente quanto no campo dos confrontos ideológicos. Afinal, como assinala o autor, a docência passou a ser um palco de desilusões, reduzindo o trabalho à “diária sobrevivência de dar conta de todas as tarefas que deverão realizar” (p. 37).

Na Parte I, “O profissionalismo no ensino”, Contreras se dedica a explorar a ampla categoria da profissionalidade, desvelando o seu estatuto com base na ideia da proletarização, das compreensões do ser profissional e das ambiguidades e contradições nas aspirações à profissão.

Nesse contexto, a proletarização é uma categoria bastante importante para a construção da obra e é entendida como o esvaziamento da qualidade, a deterioração das condições de trabalho e a perda de controle sobre o próprio labor. O autor recupera a clássica crítica ao taylorismo, como simplificação do processo produtivo e desvinculação do trabalhador da totalidade possível do próprio ofício, preenchendo o cotidiano laboral de tarefas isoladas e rotineiras e provocando perdas de destrezas e de habilidades mais abrangentes. Como o trabalho docente, por essência, conta com a componente intelectual, isso resulta em dois modos de proletarização: a técnica, que diz respeito à perda de controle das formas e do domínio técnico do trabalho; e a ideológica, que tem relação com a ausência de controle das finalidades e do direcionamento social do trabalho docente.

Soma-se a isso o entendimento de que o contexto atual é dominado por processos de racionalização, de controle de gestão administrativa e da figura dos especialistas, culminando, portanto, na separação entre concepção e execução, na

desqualificação e na ausência de controle sobre o próprio trabalho. A perda da autonomia, dessa forma, assenta-se justamente na submissão aos controles hierárquicos e burocráticos e na dependência do conhecimento especializado que é legitimado.

Contudo, o professor, como qualquer outro trabalhador, apesar do projeto de desqualificação, gera modos individuais e coletivos de resistência. Acrescenta-se, ainda, o fato de que não há possibilidade de desvinculação radical entre concepção e execução, já que é impossível manter em bases fixas as dinâmicas e as realidades das práticas de ensino que, apesar de todas as tentativas de controle e administração, ainda são lugares privilegiados de acesso à diversidade de culturas e ideias.

A profissionalização, como estratégia ideológica, vai medindo-se a partir das exigências do trabalho de ensinar, assimiladas no próprio exercício profissional. Dessa forma, a profissionalização é satisfeita, seja pelo acúmulo de responsabilidades e funções periféricas atribuídas pelo sistema sob o signo da participação, seja pela garantia de realizar uma profissionalidade quando imersa em uma racionalização e, assim, apropria-se cada vez mais do incremento técnico.

Ademais, na análise cuidadosa das estratégias corporativistas da profissionalização como marca ideológica, o autor destaca três dimensões da profissionalidade, ora concebida como a realização e a maneira de entender a dimensão do ensino, conforme descrito:

- 1) A obrigação moral, que está vinculada a uma dimensão emocional das relações educativas e entendida como um compromisso irrestrito do professor com o desenvolvimento dos seus estudantes como pessoas merecedoras de reconhecimento e de respeito às suas necessidades, ainda que diante de um cenário povoado por tensões e dilemas.
- 2) O compromisso com a comunidade, que parte do reconhecimento das implicações éticas do trabalho docente e do teor político da moralidade, e evidencia que é no lugar público que a eticidade se realiza adequadamente, o que prevê uma autonomia, a qual se realiza contrária ao isolamento e à obediência e favorável à participação pública e à atuação política interventiva.
- 3) A competência profissional, que supera um sentido puramente técnico do domínio e da apropriação do recurso didático, mas que combina habilidades, princípios e consciência dos sentidos das implicações das práticas pedagógicas, compreendendo, também, a reflexão e a análise sobre a prática como elementos básicos da profissionalidade.

Na Parte II, “Modelos de professores: em busca da autonomia profissional do docente”, Contreras dedica-se a explorar diferentes tradições ou, como algumas apropriações indicam, modelos formativos e o estatuto da autonomia em cada um deles. Talvez esse seja o maior motivo pelo qual esta obra é conhecida no Brasil. E com razão, pois apresenta importantes tensionamentos entre autores e algumas tradições formativas muito bem consolidadas no campo da formação docente.

Dessa forma, o modelo do professor como especialista técnico se pauta na compreensão da profissionalidade baseada em uma racionalidade instrumental, na qual o enfrentamento e as soluções para problemas de ordem educacional são baseados na aplicação e no uso de técnicas e de conhecimentos teóricos previamente disponíveis e advindos dos especialistas. Os fenômenos são interpretados sob uma relação de causa e efeito e a solução está enquadrada em uma ideia de melhor utilização de técnicas aplicadas, concebendo que o que ocorre no contexto educativo possui uma linearidade, uma previsibilidade e uma demanda de controle dessas variáveis para melhor lograr resultados satisfatórios.

Assim, o especialista técnico encontra limitações ao se envolver em contextos que exigem espontaneidade, criação, imprevisibilidade, diversidade, bem como com questões de ordem moral, por exemplo, pois esse tipo de problemática não prevê técnicas bem estruturadas para a sua resolução. A concepção da autonomia profissional revela-se ilusória, mais bem representada pela autoridade do especialista e pela blindagem, tornando-se, portanto, um profissional insensível e incapaz de lidar com as delicadezas e com a demanda de criatividade que a prática educativa exige.

O profissional reflexivo, por sua vez, constitui-se no reconhecimento da limitação da técnica para resolver problemas de ordem mais ampla, mais plural. Ele parte de problemáticas inerentes à sua prática, pensa a partir dela e procura orientar suas ações conforme entendimento das consequências e das finalidades. Refere-se à necessidade de o professor investigar e experimentar sua prática enquanto expressão de determinados ideais educativos, havendo certa abertura para a ampliação da deliberação do docente como profissional em um contexto social mais amplo. A autonomia, para o profissional reflexivo, constitui-se a partir de um juízo especialmente individual, como responsabilidade moral para com o social, indicando certa desenvoltura e criatividade para lidar com as situações problemáticas educacionais.

A dimensão do intelectual crítico, por sua vez, ocupa-se de um contexto formativo a se alcançar, uma agenda de luta. De acordo com o modelo formativo/profissional crítico, o docente não é mais sujeito individual, o qual enfrenta os seus desafios e mobiliza uma série de saberes para a superação; tampouco é a única fonte de conhecimentos sobre a realidade escolar. Os questionamentos do modelo crítico buscam superar as limitações da reflexão para alcançar um processo de emancipação dos professores frente às contradições concretas; desenvolver os níveis da consciência sobre a realidade; e sustentar valores de racionalidade, de justiça, de igualdade e de satisfação. O intelectual crítico participa pública e politicamente da sociedade e, em razão disso, a autonomia é entendida como um processo emancipatório, de libertação das opressões e das cadeias ideológicas desorientadoras, sempre dirigida à transformação educacional e social, já que são indissociáveis. A autonomia do professor ocorre, portanto, de maneira comunicativa, atuante, dinâmica e intelectualizada.

A Parte III, "A autonomia e seu contexto", concerne àquilo que o próprio autor define como "núcleo fundamental", em que qualifica as condições pessoais,

institucionais e sociopolíticas para a autonomia, evidenciando de partida, que há uma distância diametral e inconciliável entre a agenda da autonomia e o individualismo, o corporativismo ou da submissão burocrática ou intelectual.

Assim, a perspectiva de autonomia desenvolvida por Contreras é constituída de alguns elementos, conforme descrito:

- 1) Independência de juízo, que parte da prerrogativa da liberdade e da atuação com base nas próprias convicções pedagógicas e em um sistema moral autêntico e garantidor da diligência docente diante das demandas educacionais.
- 2) Constituição da identidade no contexto das relações que, apesar de reconhecer uma independência moral, é contrária à ideia de isolamento e vincula-se à forma como são enredadas as relações profissionais.
- 3) Distanciamento crítico, que diz respeito às condições de ponderação entre as próprias convicções e as exigências contextuais, evidenciando um cuidado com os valores educativos e sociais e conservando as condições de enfrentamento das tensões provenientes das práticas e dos sentidos educativos.
- 4) Consciência da parcialidade de nossa compreensão dos outros, que parte do reconhecimento da importância do distanciamento crítico, mas ressalva a incompletude e a insuficiência dos nossos valores morais, mesmo aqueles que se dirigem à construção de uma sociedade mais justa, democrática e livre.
- 5) Relação qualificada com os outros e autocompreensão que, ciente da nossa parcialidade, prevê uma sensibilidade para a compreensão do mundo exterior e de nós mesmos em relação a ele, e uma ciência da participação dos nossos afetos e desejos nessa compreensão.
- 6) Compreensão de nós e das nossas circunstâncias como processo de discussão e contraste com os outros que, por fim, reconhece a autocompreensão e o autoconhecimento como as formas pelas quais estabelecemos as relações com o mundo e com as outras pessoas, pelos contrastes oriundos das discussões e das observações profissionais.

Contreras nos oferece um norte para pesquisas e proposições de ações formativas para além dos modismos ideológicos e muito mais alinhado às demandas concretas da profissionalidade como ação educacional e social sobre o mundo. Assim, convida-nos a questionar o estatuto da profissionalidade, a criticar e a superar aquelas proposições constituídas com pinceladas de crítica e, por fim, a realmente empreender um projeto formativo responsável pela transformação. Ao final, o autor nos alerta dos riscos das relativizações, das reformas das políticas públicas em educação e das diversas configurações que a autonomia pode assumir, inclusive como mantenedora do *status* das coisas.

Entre as investidas ideológicas, as disputas por controle e a conformação material das condições e das formas do trabalho, a profissionalidade docente é atravessada por questões da ordem concreta e cultural, da organização sistêmica e das formas comunicativas; inclusive, são evidenciadas as temáticas de gênero, de raça e de classe como aspectos intrínsecos das problemáticas da docência, em concordância com os debates atuais, e requerendo o devido cuidado conceitual e prático.

Portanto, no contexto brasileiro, há muito o que ser feito no campo da profissionalidade e da formação docente, especialmente nos cenários atuais de reformas, de adequações curriculares e de tendências políticas retrógradas e reacionárias. Destarte, certamente, a obra *A autonomia de professores* nos oferece um conteúdo potente para engendrarmos nossas agendas formativas conscientes das demandas, das responsabilidades e firmando um compromisso irrestrito com transformações estruturais e delicadas.

Paulo Gabriel Franco dos Santos, doutor em Educação para a Ciência pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp), *campus* de Bauru, é professor da Universidade de Brasília (UnB), *campus* de Planaltina, Distrito Federal e docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências da UnB. É líder do grupo de pesquisa Educação em Ciências e Matemática no Contexto da Ciência-Tecnologia-Sociedade (CTS).

paulosantos@unb.br

Recebido em 29 de abril de 2022

Aprovado em 21 de setembro de 2022

bibliografia comentada

Bibliografia comentada sobre espaços de formação de professores

Maria Helena da Silva Carneiro

225

BATISTA, Paula Fazendeiro; GRAÇA, Amâncio Braga. Construir a profissão na formação de professores de Educação Física: processos, desafios e dinâmicas entre a escola e a universidade. *Pro-posições*, Campinas, v. 32, e20180084, p. 1-27, 2021.

O artigo reflete acerca do modo como podem ser desenhados os programas de formação docente para os desafios que se apresentam para a Educação Física. Para embasar a reflexão, foram utilizados os dados da investigação de um grupo de docentes de Pedagogia do Desporto da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP) no âmbito do estágio profissional em Educação Física. Apesar das várias reformas de ensino implementadas na expectativa de aprimorar os currículos dos cursos de formação de professores, nos últimos anos, as universidades têm sofrido severas críticas, entre as quais destacam-se a falta de conhecimento dos conteúdos e a dicotomia entre teoria e prática. Essas críticas partem de grupos de orientação neoliberal favoráveis à “desprofissionalização” da função docente. Os pesquisadores abordam conceitos como competência, identidade profissional e estágio, salientando as conexões entre eles e a sua relevância no processo de formação de futuros profissionais. Ressaltam, ainda, a importância atribuída às escolas enquanto participantes desse processo e apontam que a universidade deve valorizar e criar as condições necessárias para que os docentes colaboradores possam exercer as suas funções e, assim, ajudar os estagiários a se tornarem membros de uma comunidade profissional.

CARDOSO, Luciana Cristina. *Aprendizagem e desenvolvimento profissional da docência em um espaço híbrido de formação: o terceiro espaço*. 2016. 259 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016.

A pesquisa tem como objeto de estudo um curso de Pedagogia oferecido na modalidade a distância, no qual a autora era uma das professoras formadoras. Ela investiga como o “espaço formativo híbrido comporta a articulação de conhecimentos teórico-práticos, em benefício da aprendizagem e do desenvolvimento profissional da docência”. Ao traçar o perfil das participantes, a pesquisadora evidencia que se trata de um grupo diferenciado, pois muitas alunas já têm curso de licenciatura, ou seja, já possuem experiência em docência. O percurso metodológico estabelecido foi a pesquisa-ação na perspectiva construtivo-colaborativa, sem deixar de destacar “elementos que caracterizam estudo de caso”, pois se trata da análise de um programa de formação docente específico. A autora conclui que as ações propostas no espaço híbrido demonstraram ser promissoras no que tange à articulação entre conhecimentos teóricos e práticos, o que corrobora o referencial adotado. Quanto às interações entre os participantes, ficou evidente que, apesar das diferenças de idades e experiências, elas se estabeleceram.

226

GIORDAN, Miriane Zanetti; HOBOLD, Márcia de Souza. A escola como espaço de formação de professores iniciantes. *Revista Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v. 24, n. 3, p. 7-25, set./dez. 2016.

As autoras discutem o papel da escola enquanto espaço importante de formação inicial para professores. Participaram da pesquisa 22 docentes da Rede Municipal de Ensino de uma cidade de Santa Catarina, que tinham de 1 a 3 anos de experiência e que atuam na primeira fase do ensino fundamental. As informações foram coletadas por meio de entrevistas semiestruturadas. Os resultados evidenciam a importância do acolhimento do professor iniciante pelos profissionais que já atuam na escola, particularmente o supervisor escolar, uma vez que esse profissional é o mais próximo do cotidiano do professor. Outro aspecto destacado é o reconhecimento dos docentes entrevistados acerca da importância do trabalho coletivo. Conclui-se que a escola deve ser valorizada como lócus de formação e profissionalização docentes, embora se saiba que existem outros espaços que também contribuem para essa formação.

LÜDKE, Menga; SCOTT, David. O lugar do estágio na formação de professores em duas perspectivas: Brasil e Inglaterra. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 39, n. 142, p. 109-125, jan./mar. 2018.

O artigo apresenta resultados parciais de uma pesquisa sobre a formação de professores e tem como pano de fundo o estágio supervisionado e, mais

especificamente, a relação entre teoria e prática, problema esse que aflige os cursos de formação de professores nos dois países: Brasil e Inglaterra. O texto está organizado em três seções. Inicialmente, são apresentadas as constatações evidenciadas em pesquisas sobre o tema. Na segunda seção, apresentam-se os novos métodos de formação de professores na Inglaterra. Os autores assinalam que, atualmente, nesse país, as escolas são incentivadas a participarem de programas de formação inicial de professores e, ao assumirem essa responsabilidade, elas têm várias formas de se envolverem nesse processo. A última seção discute os contatos entre as duas realidades pesquisadas. Na Inglaterra, o futuro professor, após formação em bacharelado nas diferentes disciplinas, cursa mais um ano dedicado às disciplinas consideradas importantes para sua formação. Na verdade, esse período é dedicado a integrar os conhecimentos pedagógicos com os conhecimentos específicos adquiridos no bacharelado. No Brasil, procura-se integrar a formação específica e a formação pedagógica ao longo do curso, desde o início, porém as dificuldades relacionadas à articulação entre as instituições de ensino superior e as escolas afetam profundamente a qualidade da formação docente.

MOHR, Adriana; WIELEWICKI, Hamilton de Godoy (Org.). *Prática como componente curricular: que novidade é essa 15 anos depois?* Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2017.

Constituído por um conjunto de 11 textos, organizados em três partes, o livro discute amplamente o novo espaço curricular – Prática como Componente Curricular (PCC), sob diferentes dimensões, considerando que a dicotomia teoria/prática continua sendo um problema que perpassa os currículos de cursos de formação docente. A primeira parte, “O que é a Prática como Componente Curricular?”, é formada por dois textos que apresentam as diferentes origens da PCC. A segunda, “Soluções e possibilidades curriculares para a Prática como Componente Curricular”, é constituída de quatro textos que analisam propostas de “materialização” da PCC. A última parte, “A Prática Pedagógica como Componente Curricular na visão de professores e de estudantes”, é composta por cinco capítulos que se centram no estudo das percepções dos atores envolvidos na formação inicial sobre a inserção dessa nova maneira de conceber o currículo das licenciaturas.

OLIVO, Marisa; SMITH, Reid Jewett. Science and service: teacher preparation at the American Museum of Natural History. *The New Educator*, New York, v. 17, n. 1, p. 58-75, Jan./Mar. 2021.

O artigo analisa a concepção e o desenvolvimento de um programa inovador de formação de professores de Ciências do estado de Nova York, em nível de especialização. O programa está incorporado ao ambiente institucional do Museu de História Natural de Nova York e envolve pesquisadores e profissionais do setor de educação. Vale ressaltar que o projeto tem como um dos seus princípios a ideia

de que aprender a ensinar Ciências ocorre tanto em ambientes formais, como escolas e universidades, quanto em espaços informais, como os museus, e, para que isso ocorra, faz-se necessário um sólido conhecimento da Ciência. O curso oferecido pelo museu tem duração de 15 meses e inclui duas residências de ensino em escolas diferentes, onde o residente passa quatro dias por semana trabalhando com professores mentores, supervisionado por especialistas do museu: uma residência é no próprio museu, em que o futuro professor é acompanhado por docentes do programa, que orientam a exploração das coleções e exposições; a outra residência é um estágio de pesquisa na área de Ciências, dirigido por um cientista responsável por envolvê-los em projetos originais de pesquisa. Para os autores, o sucesso do projeto analisado se deve ao fato de todos trabalharem em uma “comunidade de prática”, em que existe engajamento mútuo, empreendimento conjunto e repertório compartilhado.

PUGLIESE, Adriana. *Os museus de Ciências e os cursos de licenciatura em Ciências Biológicas: o papel desses espaços na formação inicial de professores*. 2015. 231f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

Partindo de um conceito mais amplo de museu, o qual inclui também outras instituições, como centros de ciências e planetários, a pesquisa teve como objetivo identificar e caracterizar a inserção de atividades museais, particularmente as relacionadas aos museus de ciências, no discurso pedagógico dos cursos de formação inicial de professores de Biologia. A opção teórica adotada se centra na perspectiva sociológica da teoria de currículo, mais especificamente na concepção de Basil Bernstein. A análise dos currículos de três cursos de licenciatura em Ciências Biológicas de universidades públicas brasileiras evidenciou a presença de atividades de campo e visitas a museus como atividades pedagógicas de diferentes disciplinas, sejam elas de conteúdos específicos da Biologia ou de disciplinas de conteúdos didático-pedagógicos, o que amplia as possibilidades de reflexão para o futuro professor. A autora defende que, quando a temática da educação em museus é incorporada no discurso pedagógico de formação inicial, há uma legitimação dessa temática nas práticas pedagógicas dos professores de Biologia.

RANCIÈRE, Jacques. *O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

O autor parte de uma experiência pedagógica vivenciada por Joseph Jacotot, em 1818, na Universidade de Louvain, onde era professor de literatura francesa, mas não falava holandês nem os alunos dominavam o francês. Diante de tal situação, Jacotot propõe aos alunos, com a ajuda de um intérprete, a leitura de uma versão bilíngue, holandês-francês, do livro *Telêmaco*, um clássico da literatura francesa.

Assim, para realizar essa tarefa, os alunos deveriam ler, observar, comparar, combinar e reter cada um dos trechos lidos. Algum tempo depois, para surpresa do mestre, os alunos evidenciaram avanços na aprendizagem da língua francesa. A situação pedagógica criada por Jacotot proporcionou a aprendizagem do francês sem que o mestre recorresse à explicação para ensinar as regras de funcionamento da língua francesa. Com essa experiência pedagógica, o “Método Universal” proposto pelo referido professor passou a ser reconhecido por toda Europa e mesmo na América. Rancière lembra que o ignorante sempre sabe alguma coisa e, nesse caso, pode relacionar o desconhecido ao que já se sabe. Essa forma de ver a relação pedagógica do professor com o aluno facilita a emancipação intelectual deste último.

VENTURIERI, Bianca. *A formação de professores dos anos iniciais do ensino fundamental em espaços não formais na Amazônia: investigando uma iniciativa no Centro de Ciências e Planetário do Pará*. 2019. 164 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Bauru, 2019.

A tese analisa as possibilidades e os limites de um curso de formação continuada de professores dos anos iniciais do ensino fundamental, o qual busca uma ressignificação da relação entre o ensino de Ciências em espaços não formais e a prática docente escolar. O curso foi ministrado para 21 professores no próprio Centro de Ciências e Planetário do Pará (CCPP) e contou com a participação de técnicos e monitores dessa instituição. O perfil dos professores, traçado a partir da aplicação de um questionário, evidencia que a maioria ainda não tinha curso universitário. Ao serem questionados sobre os motivos que os levaram a visitar o CCPP, os professores afirmaram que era uma oportunidade para os alunos aprofundarem os conhecimentos. Outro aspecto ressaltado é que a maioria desses profissionais não conhecia o CCPP e nunca participou de cursos de formação continuada. Após a ação formativa e entrevista, os participantes da pesquisa foram unânimes em afirmar que se sentiam mais seguros para ministrar aulas de Ciências e Astronomia. Destacaram ainda que o curso não se limitou à atualização científica e didática, mas contribuiu, também, para a ampliação de possibilidades de discussões sobre a realidade escolar, sobre a prática pedagógica e incentivou maior autonomia na escolha de atividades didáticas para promover a melhoria do ensino de Ciências.

Maria Helena da Silva Carneiro, doutora em Didática das Disciplinas: Biologia, pela Universidade Paris VII, é professora aposentada e colaboradora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília (UnB), onde atuou como professora e orientadora de dissertações de mestrado e teses de doutorado.

airamcarneiro@gmail.com

Recebido em 5 de julho de 2022

Aprovado em 4 de outubro de 2022

**avaliadores
ad hoc 2022**

Adolfo Samuel de Oliveira
Adriana Rocha Bruno
Agenor Pacheco
Alboni Vieira
Ana Martina Baron Engerhoff
Ana Paula Ferreira da Silva
Arnaldo Érico Huff Júnior
Aurenéa Maria de Oliveira
Carolina Bessa de Oliveira
Célia Maria Almeida
Célia Rossi
Charles Alves
Clarícia Otto
Claudia Leite Brandão
Clóvis Eco
Damião Rocha
Daniela Patti do Amaral
Daniele Noal Gai
Danyelle Nilin Gonçalves
Dirce Zan
Dulce Maria Strieder
Edione Carvalho
Elena Mallmann
Eliana Felipe
Elza Santos
Fernanda Aparecida Silva
Flávio Caetano da Silva
Flávio Chaves
Flávio Reis dos Santos
Francisco das Chagas de Albuquerque
Giseli do Prado Siqueira
Gloria Regina Pessoa Campello Queiroz
Greice Castela Torrentes
Helmut Renders
Iran Nunes
Irene Gilberto
Irenilson de Jesus Barbosa
Ivanderson Pereira da Silva
Jaqueline Ventura
Jefferson Luis Brentini da Silva
João Amadeus
Jussara Santos Pimenta
Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro
Katilen Machado

Leila Pessôa da Costa
Lenice Medeiros
Luana Costa Almeida
Luciana Velloso
Luiz Carlos Estevez
Magno Vila Castro Junior
Marcelo Vianna
Marileia dos Santos Cruz
Maria Betânia Barbosa Albuquerque
Maria Cristina Menezes
Maria Cristina Plencovich
Maria Gebara
Maria Isabel Silva Bezerra Linhares
Maria Lucia de Carvalho
Maria Teresa Cunha
Marilane Paim
Mary Ângela Teixeira Brandalise
Melissa Riani Costa Machado
Nacilio Santos
Natália Gil
Patrícia Costa
Paula Leonardi
Paulo César Faria
Paulo Sérgio Corrêa
Rafael Bastos

Rejane de Oliveira Alves
Renata Machado de Assis
Ricardo Alexandre Cruz
Ricardo Antunes de Sá
Ricardo Gauche
Rodrigo Portella
Romélia Souto
Rosana Andréa Costa de Castro
Rosenilde Paniago
Sandra Fernandes Leite
Sandra Regina dos Reis
Sergio Rogério Junqueira
Silvia Elisabeth Moraes
Sônia Haracemiv
Sonia Maria Santos Marques
Sonia Penin
Suammy Priscila Rodrigues Leite
Cordeiro
Tania Conceição Iglesias
Thais Almeida Cardoso Fernandez
Vivian Batista da Silva
William Lazaretti
Wilma de Nazaré Baía Coelho
Yára Christina Cesário Pereira

números
publicados

- 1 - O ensino profissionalizante em questão (1981)
- 2 - Ciclo básico (1982)
- 3 - Vestibular (1982)
- 4 - Pré-escolar (1982)
- 5 - Desporto escolar (1982)
- 6 - Evasão e repetência no ensino de 1º grau (1982)
- 7 - Tecnologia educacional (1982)
- 8 - Formação de professores (1982)
- 9 - Educação rural (1982)
- 10 - Universidade (1982)
- 11 - Governo e cultura (1982)
- 12 - Aprendizagem da língua materna (1983)
- 13 - Educação especial (1983)
- 14 - Financiamento e custos da educação (1983)
- 15 - Arte e educação (1983)
- 16 - Educação supletiva (1983)
- 17 - Educação e informática (1983)
- 18 - Educação não-formal (1983)
- 19 - Educação e trabalho (1984)
- 20 - Pesquisa participativa (1984)
- 21 - Educação indígena (1984)
- 22 - Natureza e especificidade da educação (1984)
- 23 - História da educação brasileira (1984)
- 24 - Educação comparada (1984)
- 25 - Perspectivas da educação brasileira (1985)
- 26 - Educação e política (1985)
- 27 - Política social e educação (1985)
- 28 - Educação e trabalho do jovem (1985)
- 29 - Municipalização do ensino (1986)
- 30 - Educação e Constituinte (1986)
- 31 - Pesquisa educacional no Brasil (1986)
- 32 - Professor leigo (1986)
- 33 - Ensino de primeiro grau: pontos de estrangulamento (1987)
- 34 - O professor: formação, carreira, salário e organização política (1987)
- 35 - O livro didático (1987)
- 36 - Administração da educação (1987)
- 37 - Estudos sociais no 1º grau (1988)
- 38 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1988)
- 39 - Condições para a universalização do ensino básico (1988)
- 40 - O ensino de Ciências: a produção do conhecimento e a formação do cidadão (1988)
- 41 - A educação na nova Constituição: o ensino de segundo grau (1989)
- 42 - A educação na nova Constituição: recursos (1989)
- 43 - A educação na nova Constituição: a universidade (1989)
- 44 - A educação na nova Constituição: qualidade e democratização (1989)
- 45 - Contribuições das ciências humanas para a Educação: a Filosofia (1990)
- 46 - Contribuições das ciências humanas para a Educação: a Sociologia (1990)
- 47 - Contribuições das ciências humanas para a Educação: a História (1990)

- 48 - Contribuições das ciências humanas para a Educação: a Psicologia (1990)
- 49 - Educação ambiental (1991)
- 50/51 - Balanço da atual política educacional e fragmentação das ações educativas: iniciando a discussão (1991)
- 52 - Leitura e produção de textos na escola (1991)
- 53 - Educação básica: a construção do sucesso escolar (1992)
- 54 - Tendências na formação dos professores (1992)
- 55 - Tendências na educação em Ciências (1992)
- 56 - Tendências na educação de jovens e adultos trabalhadores (1992)
- 57 - Tendências na informática em educação (1993)
- 58 - Currículo: referenciais e tendências (1993)
- 59 - Plano Decenal de Educação para Todos (1993)
- 60 - Educação especial: a realidade brasileira (1993)
- 61 - Educação e imaginário social: revendo a escola (1994)
- 62 - Tendências na educação matemática (1994)
- 63 - Educação escolar indígena (1994)
- 64 - A educação no mundo pós-guerra fria (1994)
- 65 - Educação, trabalho e desenvolvimento (1995)
- 66 - Avaliação educacional (1995)
- 67 - Merenda escolar (1995)
- 68 - Mercosul (1995)
- 69 - Livro didático e qualidade de ensino (1996)
- 70 - Educação a distância (1996)
- 71 - Programas de correção de fluxo escolar (2000)
- 72 - Gestão escolar e formação de gestores (2000)
- 73 - Educação infantil: a creche, um bom começo (2001)
- 74 - Financiamento da educação no Brasil (2001)
- 75 - Gestão Educacional: o Brasil no mundo contemporâneo (2002)
- 76 - Experiências e desafios na formação de professores indígenas no Brasil (2003)
- 77 - Educação estética: abordagens e perspectivas (2007)
- 78 - Educação Jesuítica no Mundo Colonial Ibérico: 1549-1768 (2007)
- 79 - Integração de mídias nos espaços de aprendizagem (2009)
- 80 - Educação integral e tempo integral (2009)
- 81 - Ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras: o foco na interação (2009)
- 82 - Educação de Jovens e Adultos (2009)
- 83 - Psicologia Escolar: pesquisa e intervenção (2010)
- 84 - Educação a distância e formação de professores: problemas, perspectivas e possibilidades (2011)
- 85 - Educação do Campo (2011)
- 86 - Educação em prisões (2011)
- 87 - Divulgação da pesquisa educacional: *Em Aberto* – 1981-2011 (2012)
- 88 - Políticas de educação integral em jornada ampliada (2012)
- 89 - Educação Física Escolar e megaeventos esportivos: quais suas implicações? (2013)
- 90 - Sobre as 40 horas de Angicos, 50 anos depois (2013)
- 91 - Sustentabilidade: desafios para a educação científica e tecnológica (2014)
- 92 - Gênero e educação (2014)

- 93 - O Fundeb em perspectiva (2015)
- 94 - Movimentos colaborativos, tecnologias digitais e educação (2015)
- 95 - Diferenças e educação: um enfoque cultural (2016)
- 96 - Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb): 25 anos (2016)
- 97 - Docência Universitária (2016)
- 98 - Políticas públicas para formação de professores (2017)
- 99 - Educação, pobreza e desigualdade social (2017)
- 100 - Pedagogia do cotidiano na (e da) educação infantil (2017)
- 101 - Educação, espaço, tempo (2018)
- 102 - Ludicidade, conhecimento e corpo (2018)
- 103 - Imagem e ensino: possíveis diálogos (2018)
- 104 - Avaliação em língua portuguesa (2019)
- 105 - Literatura para crianças e jovens: temas contemporâneos (2019)
- 106 - Inovação pedagógica no ensino superior (2019)
- 107 - Base Nacional Comum Curricular, qualidade da educação e autonomia docente (2020)
- 108 - Alfabetização: práticas de avaliação (2020)
- 109 - Qualidade na/da educação (2020)
- 110 - Linguagens artísticas e expressivas das crianças pequenas (2021)
- 111 - Ensino de Sociologia (2021)
- 112 - Enem e *Gaokao*: repercussões no ensino médio e na educação superior (2021)
- 113 - Políticas educacionais: *Em Aberto* (1981-2021) (2022)
- 114 - Formação de professores e religião (2022)

A partir do nº 1, a revista *Em Aberto* está disponível para *download* em: <http://www.emaberto.inep.gov.br>



VENDA PROIBIDA

CC BY



emaberto.inep.gov.br

INEP

MINISTÉRIO DA
EDUCAÇÃO