

Artigo

Formação continuada de professores de anos iniciais do Ensino Fundamental: uma inscrição em outra cultura formativa

Continuous Professional Development of Early Years' teachers from Elementary School: an inscription in a different training culture

Formación continua de profesores de los primeros grados de Educación Primaria: una inscripción en otra cultura formativa

Sabrine Borges de Mello Hetti Bahia¹
Elí Terezinha Henn Fabris²
Daiane Scolpel Boff³

Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), São Leopoldo - RS, Brasil

Resumo

Este texto tem como objetivo analisar o processo de formação continuada desenvolvido com professores do Ensino Fundamental, de um município no sul do Brasil, em um Laboratório de Docências (LABDOC). A proposta é um recorte de uma investigação mais abrangente, que pretende mostrar a potência de desenvolver experimentos sobre docências em um laboratório, por meio de uma pesquisa formativa e que envolve processos de (de)formação. O *corpus* empírico foi construído a partir das respostas dos sujeitos de pesquisa a um questionário on-line em articulação com as transcrições dos encontros realizados em duas fases do Laboratório (2022 e 2023). O referencial utilizado decorre de estudos sobre docências e formação de professores em uma perspectiva pós-estruturalista. As análises foram desenvolvidas tendo por inspiração a análise de discurso foucaultiana e conceitos dos campos mencionados, especialmente os conceitos de hipercrítica, experimento, experiência e exercício de pensamento. Os dados até agora indicam que outras formações, outras docências e outros modos de ser professor e de ser professora precisam ser gestados, também, em outra cultura formativa, nas escolas de Educação Básica e, principalmente, na formação de professores. Com esse argumento, o texto procura mostrar, com dados empíricos, os desafios de implantação do Laboratório de Docências, evidenciando que uma outra

¹ Doutoranda em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Mestre em Educação. Membro do Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Docências, Pedagogias e Diferenças (GIPEDI/CNPq) e do LABDOC/Unisinos. Bolsista Proex/Capes. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2786-6854>. E-mail: sabrinebm@gmail.com.

² Docente da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – Unisinos, Doutora em Educação. Coordenadora do Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Docências, Pedagogias e Diferenças (GIPEDI/CNPq) e do LABDOC/Unisinos. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3622-0289>. Email: efabris@unisinos.br.

³ Docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, Doutora em Educação. Membro do Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Docências, Pedagogias e Diferenças (GIPEDI/CNPq) e do Grupo de Pesquisa em Docências na Educação Básica (GPDEB). Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2860-686X>. E-mail: daiane.boff@caxias.ifrs.edu.br.

cultura formativa é necessária para que ocorram transformações, tanto na formação inicial de professores, quanto na formação continuada, foco deste artigo.

Abstract

This paper aims to analyze the development process of continuing education for Elementary School's teachers from a city in Southern Brazil in a Teaching Laboratory (LABDOC). The proposition is a partial demonstration of a broader investigation, aiming to show the power of developing teaching experiments in a laboratory by means of formative research involving (de)formation processes. The empirical corpus is built upon the research subjects' input from an online survey in association with the transcripts of meetings held in two phases of the Laboratory (2022 and 2023). The applied framework derives from studies on teaching and teacher training from a post-structuralist perspective. The analyzes were carried out inspired by Foucauldian Discourse Analysis and concepts from the aforementioned fields, especially the concepts of hypercriticism, experiment, experience, and thought exercise. So far, the data indicate that a different formation, teaching experience, and ways of being a teacher must be nurtured in a different training culture, both in Basic Education schools and mainly in teachers training. Under this argument, the text seeks to show through empirical data the challenges of implementing the Teaching Laboratory, highlighting that a different training culture is mandatory so transformations can take place both in initial teaching training and continuing education, which is the focus of this article.

Resumen

Este texto tiene como objetivo analizar el proceso de formación continua desarrollado con profesores de la Educación Primaria en un municipio del sur de Brasil, en un Laboratorio de Enseñanza (LABDOC). La propuesta forma parte de una investigación más amplia que tiene como objetivo mostrar el potencial de desarrollar experimentos sobre prácticas docentes en un laboratorio, a través de una investigación formativa que implica procesos de (de)formación. El *corpus* empírico fue construido a partir de las respuestas de los sujetos de investigación a un cuestionario en línea, en conjunto con las transcripciones de los encuentros realizados en dos fases de dicho Laboratorio (2022 y 2023). El marco de referencia utilizado se deriva de estudios sobre prácticas docentes y formación de profesores desde una perspectiva posestructuralista. Los análisis fueron elaborados inspirándose en el análisis del discurso foucaultiano y conceptos de los campos mencionados, especialmente los conceptos de hipercrítica, experimento, experiencia y ejercicio de pensamiento. Hasta el momento, los datos sugieren la necesidad de desarrollar otras formas de formación, otras prácticas docentes y otros enfoques de ser profesor y ser profesora, también, en otra cultura formativa, tanto en las escuelas de Educación Básica como, principalmente, en la formación de profesores. Con ese argumento, el texto busca mostrar, a través de datos empíricos, los desafíos de implementar el Laboratorio de Enseñanza, evidenciando que se requiere otra cultura formativa para que ocurran transformaciones, tanto en la formación inicial de profesores como en la formación continua, que es el foco de este artículo.

Palavras-chave: Formação continuada; Anos iniciais; Cultura formativa; Laboratório.

Keywords: Continuing Education, Early Years, Training Culture, Laboratory.

Palabras clave: Formación continua, Primeros grados de la Educación Primaria, Cultura formativa, Laboratorio.

Notas introdutórias

Este artigo discute a formação continuada de professores de anos iniciais do Ensino Fundamental, a partir dos resultados decorrentes de uma

pesquisa formativa e colaborativa que busca inverter o processo formativo que se desenvolve em uma lógica neoliberal gerencialista, marcada por um tempo e um espaço de aceleração, para criar, junto com os professores, um tempo e um espaço artesanal, em que é possível exercitar o pensamento, expor dificuldades, alegrias, sabores, dissabores, conhecimentos e limitações, sem medo de errar e em clima de experimentação.

As análises desenvolvidas neste texto integram uma pesquisa de doutorado sobre formação continuada de professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental – AIEF (Bahia, 2024), vinculada a uma pesquisa CNPq mais abrangente, desenvolvida com professores que atuam no Ensino Fundamental, em uma rede pública de ensino, em um município da região do Vale do Rio dos Sinos/RS. Nessa pesquisa maior, o objetivo foi implantar um Laboratório de Docências, com pesquisadores da Educação Superior e pesquisadores da Educação Básica, de diferentes etapas/fases.

A necessidade de pensar um Laboratório de Docências como um *ethos* experimental (Masschelein; Simons, 2014) decorre da agenda de pesquisas de uma das pesquisadoras (2008-2010, 2013 - 2016 e de 2018 até a presente data), que necessitava dar continuidade a suas pesquisas com professores, de uma forma que os fizesse mais atuantes nas formações (continuadas) que realizavam, aquelas que ocorriam durante a pesquisa participativa e colaborativa.

Esse espaço experimental e experiencial precisou ser gestado junto com os professores. Justamente é parte desse processo que desejamos apresentar e analisar neste artigo, que mostra o processo de formação continuada desenvolvido com professores dos AIEF, em um Laboratório de Docências.

Desse modo, o recorte escolhido para compor esta escrita contemplou a investigação que foi realizada com professores que atuam nos cinco primeiros anos do Ensino Fundamental (Ensino Fundamental I), sendo os materiais provenientes de 3 etapas da pesquisa. Inicialmente, contamos com 59 respostas de um questionário on-line e, posteriormente, com a transcrição das narrativas de duas fases do Laboratório de Docências, vinculadas aos anos de 2022 e 2023, cujos encontros, realizados de modo presencial e on-line, analisaram questões relativas às expectativas, aos entendimentos e às necessidades dos professores sobre formação continuada.

O *corpus* da pesquisa foi constituído com os materiais produzidos a partir dos questionários on-line e das transcrições de narrativas produzidas no Laboratório de Docências (Fabris, 2020). Como estratégia analítica, inspiramo-nos na análise de discurso foucaultiana (Foucault, 2007).

O argumento que defendemos neste texto evidencia que, no contemporâneo, a formação inicial e, no caso que analisamos, a formação continuada, têm se desenvolvido em uma lógica neoliberal gerencialista em um tempo e espaço de aceleração, cuja lógica tem um grau elevado de performance. Isso, no nosso entendimento, traz à formação um endividamento constante e para toda a vida, considerando que os sujeitos se consomem para dar conta das exigências de atualização e de capacitação que lhes são (im)postas.

Nesse sentido, também percebemos a captura desse discurso do aprendizado permanente que supre, em velocidade recorde, as exigências do mercado pelas empresas de educação, que atuam sob a lógica neoliberal e que estão dominando o cenário da formação, inclusive e, preferencialmente, na formação continuada. Essas instituições têm como foco o empresariamento da

educação, que, de acordo com Alves, Klaus e Loureiro (2021, p. 1), se adaptam “[...] a uma economia em contínua mudança e cada vez mais competitiva, [na qual] é necessário que o indivíduo aprenda a ser autor e protagonista de sua própria vida, responsabilizando-se pelo aprendizado permanente das competências e habilidades demandadas pelo mercado”.

Segundo esses mesmos autores, as reformas educacionais e as práticas pedagógicas no Brasil têm se organizado na atualidade, orientadas pela lógica de mercado, que pauta não só os modos de vida, mas também os padrões de comportamento. Alves, Klaus e Loureiro (2021) reforçam, ainda, que essa lógica na área da educação avança desde a Educação Básica até o Ensino Superior, pois se expressa nas políticas, nos programas e projetos advindos do “Sistema S”, de empresas e/ou fundações privadas. A disseminação e expansão da governamentalidade liberal e neoliberal está intimamente ligada a essa aprendizagem ao longo da vida.

É fato que a formação de professores está na agenda nacional e internacional desde muito tempo, mesmo em meados do século XIX, quando ainda não havia programas de formação e os professores aprendiam a profissão com outro professor mais experiente (Nóvoa, 2013). Embora fosse assim, já podiam ser percebidas ações que configuravam uma certa “formação de professores”, que, depois, teve sua sistematização em uma história que passou pelas Escolas Normais e suas escolas de aplicação e, posteriormente, pela formação universitária.

No Brasil, as condições de trabalho dos professores têm acumulado prejuízos para a sua formação. Segundo Dourado (2001, p. 72), historicamente, é possível observar “[...] [uma] insuficiente formação inicial, [...] baixos salários e precárias condições de trabalho, o que tem possibilitado, entre outros, um processo de aguda proletarização docente”. Essas condições, aliadas a uma, ainda, ineficiente política nacional de formação de professores, acentuam as fragilidades, que, mesmo com muitas pesquisas e trabalhos na área de formação de professores, não são transpostas para uma efetiva e qualificada formação de professores.

Apesar desse cenário, há movimentos e associações que reúnem pesquisadores da área de formação de professores no Brasil que buscam fortalecer essas discussões com dados que mostram a necessidade de uma constante revisão das políticas nacionais de formação de professores e da própria Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e BNC-formação de professores. Esse é o caso da Associação Nacional de Pesquisa em Educação (ANPEd), Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), do Fórum Nacional de Diretores de Faculdades/Centros/Departamentos de Educação e Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras (FORUMDIR), para citar alguns (Diniz-Pereira, 2021).

O que o Laboratório de Docências propõe, como espaço formativo, vai na contramão dessa lógica neoliberal gerencialista. Buscam-se criar outras possibilidades de exercer a docência e de conduzir-se como professores que compreendem e assumem as suas docências também como resultado de um processo que envolve além da formação inicial, uma vez que inclui seu processo constitutivo como pessoa e como participante de uma profissão, além de outras dimensões sociais e culturais que atravessam a escola, a sociedade e a sua própria constituição docente.

Nesse espaço de pesquisa e de formação, os professores são chamados a operar com várias ferramentas teórico-práticas⁴, tais como a crítica radical, a artesanaria, o estudo, a escrita, a leitura, os exercícios de pensamento, a coformação, entre outras. Além disso, podem revisar as especificidades da sua docência no/na nível/etapa de Ensino em que trabalham, além das marcas autorais das suas docências.

Fica explícito, nesse movimento, que o investimento formativo se distancia de uma homogeneização das docências e de cópias das ditas “boas práticas”, pois o investimento é na autonomia docente para a criação de suas docências, por isso há a valorização do estudo, da pesquisa e dos conhecimentos docentes advindos das suas experiências com alunos, em diferentes espaços educativos.

Nessa perspectiva, operamos com o conceito de formação, compreendido como (de)formação, a partir do qual, pela experiência coformativa de colegas e pesquisadores da Universidade, se consegue realizar um exercício constante do pensamento, analisar práticas, estudar conceitos que possam servir como novas ferramentas, abandonando antigas práticas que já não se sustentam como necessárias ou importantes, e que podem ser (re)elaboradas no Laboratório de Docências. Essas questões ressaltam o processo de pensar sobre si mesmo, de explorar e buscar conhecer como ensina, como aprende e que práticas compõem o seu fazer docente, e são condições de possibilidade para poder pensar e conduzir-se, também, de outras formas na docência.

Isso posto, argumentamos que esse é um processo que não exige apenas um saber-fazer, mas um conduzir-se de forma autoral, criativa, engajada, presente e relacional. Com isso, questionamos: de que modo esse direcionamento pode sustentar outra lógica ou outra cultura na formação continuada de professores?

Escolhas teórico-metodológicas

A pesquisa intitulada “pesquisa (de)formação” (Fabris, 2010) tem nessa grafia o registro da busca de uma transformação dos sujeitos por ela tocados, e pode ocorrer com a utilização de vários instrumentos de produção de dados, mas, especialmente, aqueles que possibilitam, em um primeiro momento, ter acesso a dados dos participantes que permitam conhecer, minimamente, como eles pensam a temática foco da pesquisa. Em um segundo momento, a pesquisa (de)formação se desenvolve em um laboratório, que poderá ser um espaço on-line ou presencial físico, para realização dos exercícios de pensamento, chamados de experimentos.

Nesses momentos são utilizadas ferramentas da crítica radical ou hiper-crítica⁵ (Veiga-Neto, 2003) ou outras ferramentas que possam ajudar, nesse processo crítico e de (de)formação, a analisar cada ação trazida pelos participantes em suas docências, possibilitando a composição de uma “caixa de

⁴ Usamos a expressão *ferramentas teórico-práticas* entendendo teoria e prática como dimensões indissociáveis do conhecimento, pois, ainda que essas dimensões sejam acionadas de modos diferentes, não existem separadamente.

⁵ É o exercício de ir às raízes, ou ainda, de exercer “[...] uma permanente reflexão e desconfiança radical frente a qualquer verdade dita ou estabelecida” (VEIGA-NETO, 2003, p. 209). O único *a priori* que consideramos é o histórico, e, assumindo-se a radicalidade da crítica como hiper-crítica, colocam-se todos os discursos e verdades sob suspeição.

ferramentas”, que não são conjuntos de “boas práticas”, mas são ferramentas, ações, teorizações que podem ajudar a criar outras docências. Isso, no nosso entendimento, pode evitar a simples cópia de atividades docentes e conduzir o pensamento para o uso de outras ferramentas (teorizações e exercícios pedagógicos) como inspiração e possibilidades para criar ou ressignificar práticas docentes que se inscrevem no contexto daquelas que exercemos e/ou que vamos exercer em outros tempos e espaços.

A pesquisa (de)formação que apresentamos neste texto teve como foco os modos de ser professor e as docências desenvolvidas nessa pesquisa-formativa, que é compreendida como uma formação continuada. Embora seja possível usar dados quantitativos na pesquisa (de)formação, nesta investigação, eles não foram o foco, mas, sim, o que eles disseram e o que puderam ajudar na qualidade das análises; por isso, posicionamos essa pesquisa como qualitativa.

O *corpus* empírico foi produzido com o uso de um questionário on-line, primeira ação da pesquisa empírica. No questionário on-line da pesquisa, construído na plataforma *Google Forms*, foram propostas 31 questões, sendo 7 de identificação, 6 de formação acadêmica, 3 questões optativas e 15 dissertativas. Dentre essas, 3 contemplavam diretamente o tema específico da formação continuada, sendo expressas por: *Como acontece a formação continuada na escola em que atua?*; *Você participa de atividades de formação continuada em outros locais? Quais?*; e *O que você considera mais importante em uma formação continuada? Descreva características que você considera necessárias para que essa formação tenha impacto na sua docência.*

Dos 109 participantes da Pesquisa CNPq e que responderam ao questionário on-line, selecionamos 59 professores que desenvolvem a docência nos AIEF. Tendo em vista o compromisso ético, identificamos os sujeitos mantendo acordo de confidencialidade com os professores⁶. Assim, para nos referirmos aos sujeitos de pesquisa, optamos por nomeá-los como: PAIEF (Professor anos iniciais do Ensino Fundamental). O número que acompanha a sigla é oriundo do próprio questionário on-line, de acordo com a ordem das respostas.

Os professores que participaram dos encontros do Laboratório de Docências – AIEF (fases 1 e 2) foram nomeados de Pesquisadores da Escola – AIEF, sendo que o número que acompanha o código é indicador da ordem alfabética dos participantes inscritos.

A primeira fase do Laboratório de Docências, realizada de modo on-line, aconteceu entre os meses de abril e julho de 2022 e foi organizada com equipes específicas de cada etapa da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental 1 e Ensino Fundamental 2 e gestores, ocorrendo em dois dias da semana, segunda-feira e quarta-feira, considerando 2 horas de atividades síncronas e 1 hora assíncrona para cada um dos 7 encontros, totalizando 21 horas. Ainda, foram considerados o trabalho de criação, as experiências nas escolas e os registros no Moodle, com total de 19 horas. Ao todo, a primeira fase do Laboratório de Docências contemplou 40 horas, com certificação.

Na segunda fase do Laboratório de Docências, os encontros aconteceram, mensalmente, entre os meses de maio e outubro de 2023,

⁶ O projeto de pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética da Universidade (número de registro). Todos os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

incluindo dois encontros presenciais. Os encontros foram organizados com 2h30min de atividades síncronas (1h para um encontro geral e 1h30min para os encontros específicos), e 2h15min de atividades assíncronas para cada um dos 6 encontros inicialmente marcados, com um total de 17h30min síncronos. Também consideramos o trabalho de criação, as experiências nas escolas e os registros no Moodle, com total de 22h30min.

Além disso, foi realizado um encontro final extra, totalizando 7 encontros, pois consideramos importante conhecer os professores pessoalmente e aprofundar vínculos. O encontro final também foi presencial, para compartilharmos os relatos de experiência produzidos pelos professores. Ao todo, a segunda fase do Laboratório de Docências também contemplou 40 horas, com certificação.

O material analítico produzido a partir do questionário on-line e dos encontros do Laboratório de Docências foi, então, descrito e organizado em quadros. Após esses movimentos, trechos foram agrupados por recorrências e/ou deslocamentos e problematizados, tendo por inspiração a análise do discurso foucaultiana, especialmente, para identificar e problematizar discursos que são legitimados e outros que não chegam a ser pronunciados, bem como para destacar discursos que mantêm uma determinada tradição e uma cultura formativa e outros que se deslocam e podem produzir outros sentidos.

Neste texto, apresentamos dois direcionamentos tomados pelos professores: o primeiro, que dá visibilidade à dicotomia teoria-prática potencializada em uma racionalidade neoliberal; e o segundo, que sinaliza outros modos de pensar a formação continuada, em tempos e espaços que se afastam do imediatismo, do consumismo e do utilitarismo.

Formação continuada: tempo e espaço em uma racionalidade neoliberal

[...] tensionar, retorcer e problematizar a realidade não significa negá-la ou ir *contra* ela, mas significa colocar sob suspeita nossas certezas *sobre* ela; não significa entendê-la como natural e necessária, mas como sempre radicalmente contingente (Veiga-Neto, 2012, p. 3).

A formação continuada de professores tem uma longa história. Ao abordarmos essa temática, para além de marcar nosso lugar de fala, nos propomos a olhar para alguns acontecimentos da formação visibilizados no campo educacional, considerando, como nos diz a epígrafe, uma história contingente e não universal, que precisa ser cuidadosamente pensada e problematizada. Assim, colocamos sob suspeita algumas das condições que, no contemporâneo, têm constituído as práticas de formação continuada e os modos como nós, professores, temos ocupado esses espaços. Santos (2006), ao pesquisar sobre formação continuada de professores, inspirado principalmente na arqueologia e na genealogia foucaultiana, ajuda-nos a entender a emergência da formação continuada, a partir de dois vestígios:

[...] um que se forma com a passagem da sociedade de soberania para a sociedade disciplinar, em que emerge a chamada formação de professores; e outro que se forma com a passagem da sociedade disciplinar para a sociedade de normalização, em que se inicia a formação das condições de possibilidade para a emergência da formação continuada (Santos, 2006, f. 92).

Ao assumirmos, junto com o autor, a mudança de ênfase da sociedade disciplinar para a sociedade de controle ou de segurança como uma das condições de possibilidade para a acentuada necessidade da formação continuada, assumimos que o Estado governamentalizado aciona outras condições sobre a vida da população, entre elas, a governamentalidade neoliberal. Condição essa que coloca a todos como sócios ou parceiros do Estado, o que torna muito mais econômica a execução de seus objetivos.

Nessa lógica, a formação continuada é deslocada do compromisso do Estado, assumida e compartilhada por cada escola e cada sujeito, entendido como um empresário de si. Assim, a racionalidade neoliberal, no contemporâneo, impõe à formação um sentido de permanência, uma formação ao longo da vida.

Temos observado, no campo da formação docente, que os professores assumem esse imperativo da formação sempre, e por toda a vida, em um processo performativo, acelerado, que coloca a todos em uma competição entre si e consigo mesmos. Essa formação, denominada aprendizagem ao longo da vida, já mostra sua estreita relação com a linguagem da aprendizagem e não com a educação e o ensino.

Não é a palavra “aprendizagem” em si que me incomoda, mas o modo como a ideologia da aprendizagem, com toda a sua carga individualista, psicológica e cognitiva, colonizou os discursos e as práticas educativas. [...] Nas escolas, do pré-escolar à universidade, já não se ensina, mas se aprende. Qualquer programação tem que ser vista com base nos objetivos de aprendizagem e com vistas a resultados de aprendizagem. Uma aprendizagem que, assim, tem que ser autônoma e significativa (Larrosa; Rechia, 2018, p. 55).

Nessa estreita relação com a linguagem da aprendizagem, os professores, também como aprendentes por toda a vida, precisam tornar-se flexíveis, multifuncionais, intercambiáveis, permanentemente recicláveis e adaptáveis, otimizadores do tempo e do espaço escolar. “Um hiperconsumidor certamente apressado, zapeador, bulímico de novidades [...]” (Lipovetsky; Serroy, 2015, p. 31).

Para dar conta de todas essas questões em tempo recorde e de modo contínuo, o que é possível esperar dos processos de formação continuada? O que tal lógica impõe aos profissionais?

Reciclar-se, atualizar continuamente nossas competências, fazer cada vez mais num tempo cada vez mais curto e com cada vez menos pessoal: a empresa hipermoderna faz os atores viverem sob pressão permanente, obrigando-os a agir sem tardar, a ser móveis, a dar respostas instantâneas, hiper-reativas (Lipovetsky; Serroy, 2015, p. 401).

A racionalidade neoliberal tem se instalado em todos os espaços e a velocidade parece comandar o ritmo do cotidiano.

Primeiro na empresa, que, pressionada pela intensificação da concorrência, as exigências de ganhos de produtividade, os resultados de curto prazo, reduz seus efetivos, flexibiliza os empregos, introduz as práticas de avaliação individualizadas dos desempenhos e estabelece objetivos cada vez mais elevados. O estresse ligado ao trabalho adquire amplitude em toda parte, não poupando mais nenhum setor e nenhuma categoria social (Lipovetsky; Serroy, 2015, p. 401).

Em termos de formação continuada, Imbernón (2010) aponta que, na década de 70, muitos estudos foram realizados com professores, a fim de verificar suas atitudes em relação aos programas de formação. Em sua visão, considera que, embora se tenham considerado alguns avanços, estes não acompanharam as mudanças globais, pois se “[...] focarmos no campo do professor, podemos perceber uma falta de delimitação clara de suas funções, que implica a demanda de soluções dos problemas derivados do contexto social e o aumento de exigências e competências no campo da educação [...]” (Imbernón, 2010, p. 8).

Como forma de dar conta de algumas exigências no campo profissional, vê-se emergir, a partir da década de 80, o auge da técnica na formação e a resistência prática e crítica invade a educação com uma dominância do paradigma da racionalidade técnica e a busca das competências do bom professor para serem incorporadas a uma chamada “formação eficaz”. Com esse objetivo, as universidades começam a criar programas de formação continuada do professor, “[...] então situados, em sua maioria, em modalidades de treinamento e de práticas dirigentes próprias do modelo de observação/avaliação” (Imbernón, 2010, p. 18).

Posteriormente, a partir dos anos 90, há o início de uma mudança no contexto da formação continuada. “Segundo o discurso daquela época, a institucionalização da formação continuada nasce com a intenção de adequar os professores aos tempos atuais, facilitando um constante aperfeiçoamento de sua prática segundo as necessidades presentes e futuras” (Imbernón, 2010, p. 19). Embora isso, a “[...] institucionalização na formação teve sua parte negativa, já que potencializou um modelo de treinamento mediante cursos padronizados que ainda perduram. O modelo de treinamento era considerado sinônimo de formação continuada” (Imbernón, 2010, p. 19-20).

No Brasil, nos últimos anos, houve um aumento das políticas públicas de formação continuada, com diversos financiamentos para essas ações. No entanto, pesquisadoras como Gatti (2008) questionam se não seria oportuno intensificar esse investimento na formação inicial dos professores:

[...] não seria melhor investir mais orçamento público para a ampliação de vagas em instituições públicas para formar licenciados e investir na qualificação desses cursos, em termos de projeto, de docentes, de infra-estrutura, deixando para a educação continuada realmente os aperfeiçoamentos ou especializações? (Gatti, 2008, p. 69).

Condizente com o nosso entendimento de uma formação continuada realizada com os professores de todos os níveis de ensino, ponderamos a importância de potencializar a formação inicial, mas reservar financiamentos também para a qualificação dos professores em seus locais de trabalho, nas escolas e nas instituições de ensino superior, mas sempre em uma ação formativa com os sujeitos que desenvolvem suas docências.

Considerando essa proposição, apresentamos, no Quadro 1, algumas das recorrentes falas das professoras ao responderem à questão: *O que você considera mais importante em uma formação continuada? Descreva características que você considera necessárias para que essa formação tenha impacto na sua docência.* Tais falas, ao potencializarem a dimensão da prática, significada nas diferentes realidades do exercício docente, deixam ver, ao mesmo tempo, o desejo de que as formações sejam maximizadas por aquilo que possa ser imediatamente usado, manifestado pela expressão “a prática da sala

de aula”, como em um processo de transferência direta. Estaríamos imersos em outra barbárie? A da velocidade e da multifuncionalidade, do utilitarismo e da lógica instrumental (Lipovetsky; Serroy, 2015).

Quadro 1 - Formação continuada e a preponderância da prática

Que sejam baseadas na realidade da sala de aula, *não apenas na teoria*. Penso que a pessoa palestrante sempre precisa ter passado pela docência para que conheça realmente o que diz. *Deve trazer a prática, vivências de sucesso e o que não deu certo também...*” (PAIEF1, grifos nossos).

“[...] *Uma formação baseada em teoria não funciona na prática* (PAIEF22, grifos nossos).

“*Atividades práticas*” (PAIEF37, grifos nossos).

Fonte: Material de pesquisa 2020/2021.

Essas e muitas outras narrativas mostram que, para os professores, a formação continuada é mais efetiva quando há a preponderância do que chamam de prática, isso a partir de uma visão dicotômica de mundo, que é colocada em circulação por meio do que Foucault chama de *ordem do discurso*. Ao exaltarem a prática, possivelmente, os professores querem mostrar que consideram os cursos ofertados distantes das suas necessidades e das peculiaridades de uma sala de aula. Porém, é importante marcar que a educação anda, também, na “[...] *contramão da cultura dos prazeres imediatos*” (Lipovetsky; Serroy, 2015, p. 399), o que implica dizer que tanto o ensino como a aprendizagem precisam da maturação e do trabalho do pensamento.

Ainda, na fala dos professores, percebemos que o enunciado dicotômico da teoria-prática separa, em tempos e espaços distintos, o que está mais na ordem do pensamento do que está mais na ordem da ação. Sobre isso, entendemos que uma compreensão mais ampliada de teoria e prática pode possibilitar ao professor, na discussão coletiva, na experimentação e na sistematização de seus saberes, a oportunidade de significar mais amplamente o que faz em sala de aula, seja em relação aos conhecimentos que ensina, significados, em geral, como teoria, seja em relação aos modos de ensino. Isso porque, em nossa perspectiva, “[...] *junto com qualquer prática – ou, para dizer em termos mais técnicos: imanente a qualquer prática – existe sempre uma teorização, por mais obscura e indefinida que ela se apresente para os olhares menos acostumados com essas questões epistemológicas*” (Veiga-Neto, 2015, p. 118).

Além disso, de certa forma, nessa relação de “[...] *imanência, mas também de contingência, entendemos que a experiência da docência é fabricada nas diversas relações consigo mesmo e com os outros, no espaço/tempo da universidade e no espaço/tempo da escola*” (Boff; Bahia, 2020, p. 821).

Historicamente, a formação de professores vem sendo acusada de distanciar teoria da prática, de que na Universidade se desenvolve a teoria e que na escola de Educação Básica estaria a prática. No entanto, nosso grupo de pesquisa já desenvolveu investigações que mostram o quanto a própria formação inicial e continuada não contribui para dirimir essa confusão e esse suposto problema (Boff, 2019; Bahia, 2024).

Essas questões que envolvem teoria e prática não são novas na área da formação de professores. Na história brasileira das licenciaturas, na denominada fórmula 3+1, já se via essa dicotomia, primeiramente, pela preponderância da teoria sobre a prática docente. De acordo com Fernandes e Cunha (2013, p. 2), nesse modelo curricular “[...] *assumiam-se alguns pressupostos básicos que*

envolviam o primado da teoria sobre a prática, quando os estudos teóricos vinham antes da prática e o estágio, no final do curso, era visto como um momento de aplicação da teoria na prática”.

Embora as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores de 2001 e 2002 (e as que seguiram) tenham sido uma tentativa de superação da proposta anterior, quando propuseram a “[...] inserção no campo profissional desde o início da formação, incluindo o estágio curricular supervisionado a partir da metade do curso [...]” (Fernandes; Cunha, 2013, p. 3), ainda podemos perceber que há uma clara separação entre essas duas dimensões, pois a tentativa é sempre, de algum modo, privilegiar a teoria ou a prática na formação.

Segundo as mesmas autoras, uma possível condição de permanência da dicotomia teoria-prática, que faz com que a formação inicial e continuada, muitas vezes, seja pensada a partir de uma visão dicotomizada e hierarquizada de teoria-prática é a ideia de que, “[...] ao afastar-se da proposta que privilegia a teoria sobre a prática, corre-se o risco de retirar a reflexão crítica dos processos de formação de professores, podendo ocorrer sua desintelectualização” (Fernandes; Cunha, 2013, p. 3). Essa é uma das condições de possibilidade para que até hoje a formação inicial e continuada, muitas vezes, seja pensada a partir dessa visão dicotomizada e hierarquizada de teoria-prática. Porém, como alertam as autoras, “O desafio é tomá-las como totalidade, como faces indissociáveis do ato de conhecer” (Fernandes; Cunha, 2013, p. 5).

No Quadro 2, apresentamos algumas falas dos professores que potencializam uma das prescritividades recorrentes do campo de formação: a *necessidade de articular teoria e prática*, que reforça a dicotomia teoria-prática:

Quadro 2: Formação continuada e a dicotomia teoria-prática

Mesclar prática e teoria para trabalhar com nossos alunos (PAIEF5, grifos nossos).
Teoria e prática precisam *andar juntas* (PAIEF22, grifos nossos).
Para mim um princípio básico para a formação ter sentido é *contextualizar* a teoria com a prática (PAIEF34, grifos nossos).
Sempre trabalhar com possibilidades que *aliam* a teoria à prática (PAIEF43, grifos nossos).
Articulação entre teoria e prática (PAIEF44, grifos nossos).

Fonte: Material de pesquisa 2020/2021.

Para Boff e Bahia:

No cenário brasileiro, a discursividade que constitui a dicotomia teoria-prática é prescritiva e aponta sempre para a necessidade de articular – um pouco mais, um pouco menos – tais dimensões. Com isso, teoria e prática parecem materializar-se em espaços e tempos distintos da formação e, majoritariamente, têm sido tomadas como construtos cuja dissociação e interdependência são intuitivas em si mesmas – e de fácil manejo pelos futuros professores. Essa questão – que envolve as relações entre teoria e prática – permanece no centro do debate (Boff; Bahia, 2021, p. 813).

Ao considerar que no campo da formação continuada de professores tudo parece já ter sido dito, nos questionamos: é possível desnaturalizar as concepções de teoria e prática? Como pensar de outros modos a formação continuada e as necessidades apontadas pelos professores sem correr o risco de dicotomizar ou promover um esvaziamento das dimensões teórico-práticas?

Formação continuada: uma inscrição em outra cultura formativa

Pensar os espaços de formação continuada sob outra lógica implica mudar algumas das bases sob as quais nos constituímos professores e pesquisadores. Veiga-Neto (2015, p. 117), ao falar sobre teoria-prática, afirma que essa questão é, de fato, um problema, pois “[...] produz efeitos no campo acadêmico, nos desenhos curriculares e nos cursos de formação de professores”, mas argumenta que é um falso problema, uma vez que desaparece se mudarmos as bases sobre as quais foi construído. Assim, se entendemos teoria e prática como dimensões, como duas faces de uma mesma moeda, podemos compreender que muitas das lacunas apontadas nas formações, embora existam, partem, também, de um entendimento binário de teoria e prática, bastante arraigado na tradição pedagógica.

Em nossa concepção, não faz sentido e nem mesmo é possível “[...] pensar a prática sem uma teoria que a abrigue enquanto prática. Além do mais, a própria teoria já é uma prática – e, como já vimos, a prática só é prática sob o abrigo de uma teorização que lhe dê (pelo menos, um mínimo de) sentido [...]” (Veiga-Neto, 2008, p. 7).

No Laboratório de Docências, que se constitui nessa perspectiva indissociável de teoria e prática, propomos exercícios que têm levado os professores a se depararem com os seus não saberes, com suas dúvidas, pois nem sempre ao planejarem suas aulas e ao ensinar seus alunos as dimensões teórica e prática ficam evidentes (tanto para os professores como para os alunos), quando tomadas como indissociáveis. Ao introduzir o pensamento reverso, ou o pensamento sobre as diferentes formas de exercer tais práticas, que envolvem o objeto de ensino, podemos começar a ver e perceber que, para cada forma de pensar, há uma forma de fazer implícita.

Como exemplo do exposto podemos citar o caso da alfabetização. Ao alfabetizarmos com a concepção de “ler o mundo” ou apenas na lógica da “codificação”, deixamos ver duas teorizações diferentes e que nos conduzem a ações muito diferenciadas em nossas docências. Temos compreendido que, ao deixar isso mais claro para cada professor, ele ficará mais atento quando planejar as suas aulas e isso conferirá ao seu ensino uma maior possibilidade de engajamento dos envolvidos, que também passam a perceber as diferentes concepções e ações que sustentam as formas de ensinar e de aprender e não apenas as concepções (teorias) ou as ações (práticas), o que pode evitar um olhar dicotômico.

Os estudos de Boff (2019) sobre a produção de significados na docência em Matemática reforçam esse entendimento que vemos como importante para pensar a formação de professores. A autora ressalta que:

[...] não podemos entender que uma dimensão se dá sem a outra, já que mesmo quando uma dimensão parece não estar presente, ela está potencializando e constituindo a outra. [...] na formação do professor de Matemática, esse argumento possibilita pensar tanto os conhecimentos matemáticos como os pedagógicos de forma mais consistente, além de nos permitir justificar as escolhas que fazemos em nossas docências (Boff, 2019, p. 141).

Esse entendimento de teoria e prática, que considera essas duas dimensões como indissociáveis, ajuda-nos a pensar em uma formação continuada que precisa ir muito além de um momento episódico ou de uma

praticidade imediata. Isso porque concordamos com Lipovetsky e Serroy (2015, p. 37) quando dizem que “À estética do acelerado há que opor uma estética da tranquilidade, uma arte da lentidão, que é a abertura para as fruições do mundo, permitindo ‘estar mais próximo da própria existência’”.

Distante de uma leitura dicotômica de mundo, colocamo-nos em construção e na defesa de um processo mais lento, sistemático, com a participação dos envolvidos em processos de (de)formação que mobilizem o exercício do pensamento, que desafiem a refletir, a escrever, a estudar, a transformar-se pelas práticas de si a que se submetem e que fazem os outros recair. Nesse processo de (de)formação, a subjetivação será desenvolvida de modo que todos possam se tornar sujeitos de uma escola e de uma docência, que, embora incompleta, se desenvolve na relação com o outro, na partilha do conhecimento, na experiência. “Diante da estética da velocidade e da imediatividade que se enraíza no universo do mercado, se afirma a exigência de poder desfrutar de outras belezas, de outras experiências, de outras temporalidades” (Lipovetsky; Serroy, 2015, p. 417).

Alinhado a essa concepção, o Laboratório de Docências tem nos auxiliado a desenvolver experimentos e experiências com uma caixa de ferramentas composta de conceitos teórico-práticos que nos ajudam a exercitar o pensamento e a exercer a (de)formação, como nos sugerem autores que assumem outro conceito de formação de professores:

Torna-se crucial tentarmos, portanto, combater os processos que visam à forma(ta)ção de professores e, ao invés disso, instaurar situações em que a deformação se expresse. Deformar, por conseguinte, é tirar dos limites que tornam o pensar restrito a opiniões, as quais enclausuram as práticas docentes na mera reprodução de informações já dadas. Deformar é a possibilidade de colocar o diferente como algo próprio ao mundo, de pensar rumo às novas formas de sentido, para o homem, para o pensamento, para o professor, para a escola. Deformar é desterritorializar os mecanismos que fixam e cerceiam a formação do professor, restringindo-o a ser reproduzidor de verdades em si, potencializando formas outras de pensar criativamente, de ser um produtor de conhecimento no contexto do local em que atua (Ferraz; Nunes, 2020, p. 104).

Com isso, ao darmos as costas para a aceleração, também damos as costas à lógica neoliberal e às ações que dela derivam. Isso porque entendemos que propor exercícios que envolvam o sujeito para que ele possa pensar por si mesmo é muito diferente do que acontece na lógica neoliberal em que o sujeito “empresário de si” busca novas e muitas formações, mas não para sua autoformação e transformação de si, mas para se colocar em uma lógica concorrencial no mercado da formação.

Os quadros apresentados na sequência mostram excertos dos encontros do Laboratório de Docências, em que vemos movimentos de deslocamento dessa lógica neoliberal, por meio do relato de experiência dos pesquisadores da escola:

Quadro 3: Laboratório de Docências - “eu não quero deixar de ser professora”

A proposta de *estar em diálogo com a universidade* me tocou pela possibilidade de ter um *espaço real de troca sobre as experiências de sala de aula*. Queria encontrar um lugar em que ser professora fosse bom e acolhedor, em que encontrasse pares para conversar, onde não me sentisse inadequada e pensar que na escola, enquanto instituição educacional, fosse possível, um lugar em que coubesse meu desejo de *pensar e discutir educação*. Costumo brincar que a escola, muitas vezes, acaba sendo o chão da fábrica, onde se faz, faz, faz e a carga horária excessiva de fazer deixa a nós, professoras, tão cansadas que acabamos não refletindo de forma aprofundada sobre nossa prática, tampouco sobre a escola como instituição educacional. Para quem se constitui professora aprendendo a ler o mundo e refletir sobre a prática e a organização das instituições educacionais e sabe, porque estudou, viu, viveu e refletiu, que é possível diferentes formas de aprendizagem para além daquelas das paredes da sala de aula, muitas vezes é difícil se manter professora sem um *espaço de formação permanente efetivo*. E foi assim que eu cheguei no primeiro encontro do Laboratório, “*eu não quero desistir de ser professora!*” (Pesquisadora da Escola - AIEF3).

Fonte: Material de pesquisa 2023.

Na fala da professora, vemos que o Laboratório cria um espaço de pertencimento em que o não saber tem espaço, sem constrangimentos para perguntas que possam parecer consideradas inadequadas para um professor. Isso fica visível quando a pesquisadora da escola (AIEF3) reivindica um espaço no qual se sinta acolhida.

No Laboratório de Docências, cria-se um espaço de aceitação de análises críticas, em que outras formas de pensar e exercitar o pensamento são realizadas, em que desejos, sonhos, dificuldades são nomeados e analisados. Ao finalizar dizendo “*não quero desistir de ser professora!*”, vemos a potência desse espaço para uma formação como (de)formação de professores. Um espaço que buscou não hierarquizar os conhecimentos, saberes e experiências compartilhados; em que pesquisadores da universidade e da escola têm livre acesso para questionar, bem como para compartilhar, o que chamamos de experiência coformativa. A fala apresentada no Quadro 4 confirma essa questão.

Quadro 4: Laboratório de Docências - “um espaço para partilhar experiências e refletir”

E eu queria isso, assim, um espaço onde a gente pudesse ouvir, pudesse estar, pudesse partilhar experiências, pudesse refletir sobre. E eu me senti bem contemplada, assim, sobre o que eu vim buscar e o que eu encontrei. [...] E esses espaços, para mim, são importantes. *Eu acho que ele pode ser diferente de acordo com a forma que cada um chega aqui. [...] tanto que muita gente não permaneceu. Porque achou que fosse uma palestra, ou fosse nessa cultura das lives, das aulas que a gente assiste e vai embora. Mas para mim, tem esse lugar de alimento, porque geralmente eu chego muito cansada no encontro, e eu saio muito feliz, assim, tipo, supermotivada.* Eu sinto que a energia sobe, assim, de ter um espaço para falar, onde eu sei que eu vou encontrar ressonância. Diferente de muito que a gente encontra na escola, assim [...]. (Pesquisadora da Escola - AIEF2).

Fonte: Material de pesquisa 2023.

A fala dessa professora, especialmente, quando diz “*Eu acho que ele [o Laboratório] pode ser diferente de acordo com a forma que cada um chega aqui. [...] tanto que muita gente não permaneceu. Porque achou que fosse uma palestra, ou fosse nessa cultura das lives, das aulas que a gente assiste e vai embora*” mostra que no Laboratório de Docências, como um espaço formativo, os participantes precisam assumir uma posição ativa, mais reflexiva, que entendemos constituir outra cultura formativa, pois nesse espaço as professoras são consideradas pesquisadoras da escola. Ao falar sobre partilhar e refletir, sobre ressonância e motivação, a professora mostra que o Laboratório é um espaço de exercício do pensamento, que inverte a lógica da aceleração e do consumismo passivo, na qual professores, muitas vezes, são apenas

“coleccionadores de certificados” de cursos que não refletem em sua docência em sala de aula.

Como podemos ver no Quadro 5, a pesquisadora da escola reivindica uma formação que valorize o seu protagonismo e que a desacomode. Ela requer um processo de (de)formação.

Quadro 5: Laboratório de Docências - “que eu seja ainda mais desafiada, desacomodada”

Considero como parte significativa do acolhimento pedagógico. [...] Que precisamos uns dos outros para que nossa prática pedagógica faça sentido. De que a teoria precisa da prática para se fundamentar, *pois até mesmo as grandes invenções, descobertas foram antes imaginadas e sonhadas*. Por isso, é tão importante entender que, dentro de cada um de nós, existe uma capacidade de aprender, de ressignificar nossa prática pedagógica, mesmo diante de nossas limitações e dificuldades. Que a autocrítica deve existir, pois, assim como o aluno, nós também como educadores devemos buscar o aprimoramento de nossos conhecimentos e de nossa prática. Pois não acertamos sempre. A formação me fez pensar sobre o real *significado do protagonismo profissional*, algo que eu nunca havia pensado até então. *Ao compreender e valorizar o meu protagonismo, houve mudanças em relação às trocas com meus colegas professores. Espero que o meu processo de aprendizado continue, que eu seja ainda mais desafiada, desacomodada. Agradeço por toda partilha e trocas até o momento.* (Pesquisadora da Escola - AIEF11).

Fonte: Material de pesquisa 2022.

Na fala apresentada no Quadro 5, especialmente, no trecho: “Por isso é tão importante entender que dentro de cada um de nós existe uma capacidade de aprender, de ressignificar nossa prática pedagógica, mesmo diante de nossas limitações e dificuldades. Que a autocrítica deve existir, pois, assim como o aluno, nós também como educadores devemos buscar o aprimoramento [...]”, vemos que a professora percebe o movimento que fez como necessário, relacionando-o ao aprendizado de seus alunos. Tal questão é importante, pois, com isso, os professores podem replicar suas ações de exercício do pensamento e de crítica tal como seus alunos.

Outra questão importante apresentada pela professora se refere ao protagonismo profissional. Ao dizer “A formação me fez pensar sobre o real significado do protagonismo profissional, algo que eu nunca havia pensado até então. Ao compreender e valorizar o meu protagonismo houve mudanças em relação às trocas com meus colegas professores. Espero que o meu processo de aprendizado continue, que eu seja ainda mais desafiada, desacomodada. Agradeço por toda partilha e trocas até o momento”, vemos que o sentido de protagonismo profissional é estimulado e (re)construído no decorrer do processo formativo. Ao assumir seu estatuto de saber, os professores se empoderam e passam a reforçar sua professoralidade, com um sentido crítico e não performático.

Ainda, ao se ajudarem mutuamente, compartilhando saberes e não saberes e ao justificarem suas ações com o referencial oferecido, as professoras se sentiram empoderadas e capazes de ler e analisar suas ações e atitudes pedagógicas, em um movimento que rompeu com uma cultura formativa de consumismo passivo em seus processos formativos.

Pensar de outros modos a cultura formativa na formação continuada: notas de fechamento

A partir das análises realizadas, nós nos questionamos se poderíamos ainda pensar de outros modos a cultura formativa na formação continuada dos professores dos AIEF. Assim, anunciamos alguns deslocamentos que o Laboratório possibilitou aos participantes.

Primeiro, argumentamos que pensar de outros modos não significa, simplesmente, ir contra algo, mas, sim, pressupõe uma atitude de suspeita sob as verdades pré-estabelecidas e que, em geral, estão na tal ordem do discurso. Com Veiga-Neto e Lopes, entendemos que:

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

Esse exercício de pensamento nos possibilitou problematizar a formação considerando uma das grandes problemáticas: “[...] a discussão sobre as relações entre a teoria e a prática” (Veiga-Neto, 2015, p. 115). Com o questionário on-line, mapeamos que o entendimento de formação continuada dos professores participantes antes da participação no Laboratório evidenciava um modo de pensar a sua formação a partir de uma discursividade engendradora nas ideias de aplicação, utilidade e preponderância da prática. Isso, de certa forma, também possibilitou conhecer as expectativas dos professores sobre as experiências no Laboratório, o que nos permitiu discutir essas temáticas no Laboratório e perceber, também, deslocamentos em relação a isso, considerando a experiência de formação continuada vivenciada no Laboratório.

Para Imbernón (2009), em relação à formação continuada de professores, “A solução não está somente em aproximar a formação ao professorado e ao contexto, sem gerar uma nova cultura formativa que produza novos processos na teoria e na prática da formação, introduzindo-nos em novas perspectivas” (Imbernón, 2009, p. 35-36). Entendemos que essa outra cultura formativa pode ser possível quando mudarmos as

[...] relações entre o professorado, os processos emocionais e atitudinais dos docentes, a formação em uma e para a complexidade docente, a crença (ou a autocrença) da capacidade de gerar conhecimento pedagógico nos próprios centros com os colegas, a mudança das relações de poder nos centros, a possibilidade de autoformação, o trabalho em equipe e a comunicação entre colegas na formação com a comunidade [...] (Imbernón, 2009, p. 35-36).

Talvez, isto seja um dos maiores desafios: a mudança de cultura que produza novas perspectivas e a possibilidade de um *ethos*⁷ formativo na formação continuada de professores. Por *ethos* de formação entendemos:

⁷ “[...] o vocábulo *ethos* derivado do grego, possuía duas grafias: *êthos* e *éthos*. A primeira referia-se à ideia de morada, mais ligado ao desenvolvimento intelectual na conformação do caráter, a segunda, aos modos de ser, associados aos hábitos e costumes. Embora em algumas obras de

[...] *certo modo de ser e de agir*, resultado de processos pelos quais cada um aprende a ver a si mesmo, a refletir sobre suas próprias ações, a operar transformações sobre si mesmo, este processo amplia-se e cria uma cultura de pertencimento, uma “morada”, uma comunidade partilhada (Dal’Igna; Fabris, 2015, p. 2, grifo das autoras).

Com esse conceito, desenvolvido por Dal’Igna e Fabris (2015), vemos a possibilidade de criar “[...] condições para o desenvolvimento de uma formação voltada para o cuidado de si mesmo e do outro, possibilitando novas formas de produção de si e de relações com os outros” (Dal’Igna; Fabris, 2015, p. 1). De acordo com Foucault, “[...] para que a prática de liberdade tome forma de um êthos” (2004, p. 270), é necessário acontecer o que ele chama de *cuidado de si e do outro* e das relações que se estabelecem nessa *cultura de pertencimento*.

Nesse sentido, fazemos os seguintes questionamentos: seria possível pensar na constituição de um *ethos* formativo na formação continuada a partir das experiências coformativas no Laboratório? Seria possível pensar de outros modos uma formação continuada que coloque sob suspeita os discursos dicotômicos sobre teoria-prática?

Defendemos que isso é possível, uma vez que entendemos que “[...] tanto a dimensão prática como a dimensão teórica está presente durante a formação docente, independentemente do espaço e do tempo em que o conhecimento é construído, ou seja, em um entendimento indissociável de teoria e prática [...]” (Boff; Bahia, 2020, p. 820). Além disso, entendemos que tanto os saberes produzidos na universidade, quanto os saberes produzidos na escola de Educação Básica e em outros espaços podem se retroalimentar. “Saberes esses que, nas relações de poder a que estão submetidos, são ‘validados’ ou não no exercício docente, potencializados ou esmaecidos, mas que não deixam de se constituir de teoria e de prática, de forma indissociável” (Boff; Bahia, 2020, p. 820).

Considerando essas questões, este artigo nos possibilitou vislumbrar alguns caminhos para a formação continuada de professores, mas gostaríamos de sempre nos manter com uma visão mais ambivalente sobre as escolhas, possibilidades e conceitos até aqui levantados, pois, ao mesmo tempo que problematizamos formas de compreender teoria e prática, também temos em mente o compromisso com os professores e as escolas que aceitaram participar ativamente da pesquisa e que, na fase I, II e III do Laboratório, estão produzindo movimentos para repensar ações e atitudes, também, de formação continuada, considerando-a como processo (de)formação, em que investem tempo e espaço de suas agendas para um trabalho criativo de repensar a cultura formativa que os constitui e o que eles estão a construir com seus colegas professores e seus alunos.

Assim, ao enfrentar a cultura formativa no Laboratório de Docências também repensamos a nossa formação e o que envolveu as atividades desenvolvidas, como os conhecimentos selecionados, as metodologias, as formas de ensinar, de avaliar, de acompanhar os alunos, de dar retornos da participação dos professores e do trabalho em nossas aulas, ou seja, repensamos, também, sobre a nossa forma de apresentar os conhecimentos, de promover o ensino e a educação. Isso porque entendemos que tudo deve fazer

Michel Foucault apareça a grafia êthos, escolho fazer uso da forma sem acento, tomando-a em seu duplo significado. [...]” (Oliveira, 2015, p. 103).

parte desse exercício de revisar o que já existe como formação continuada, de forma a problematizar a cultura formativa e (re)criar outras possibilidades formativas.

Entendemos que esse movimento, ao envolver mudança cultural, leva tempo, então, a escola e a universidade precisam considerar a criação de um *ethos* formativo, com princípios que colaborem para essa “morada de pertencimento”, mas sem paralisar as ações e atitudes; com autores, com perspectivas, com metodologias, que deem, aos professores, a liberdade de criação e de reflexão. O que não podemos, nesse movimento, é pensar que a tradição precisa ser suplantada pelo que é novo. Esse é um grande equívoco.

Entendemos que a educação não se faz sem tradição. O que precisa ser analisado são nossas tradições, para que os (pré)conceitos e os discursos naturalizados sejam revisados. Desse modo, nossa riqueza cultural pode seguir orientando as novas gerações, envolvidas no contemporâneo, que nos move e nos constitui, nesse momento da vida cultural, como as novas tecnologias e a cultura digital.

Talvez, tal como Gatti (2008) já nos alertava, quanto à necessidade de potencialização da formação inicial de qualidade para todos os níveis, precisamos defender essa mudança na própria formação inicial. Ao revisar seus currículos, as licenciaturas, especialmente, precisam assumir um pacto pela mudança da cultura formativa, envolvendo não apenas um novo modelo curricular, mas novas atitudes de alunos e de professores, de forma a viverem um currículo mais qualificado durante todo o processo formativo. Um currículo em que não ocorra a dicotomização teoria-prática, que ainda estipula quantidade de horas práticas na escola e quantidade de horas teóricas na universidade. Essas ações estão enraizadas na cultura formativa e na legislação e reverberam na formação continuada dos professores durante toda a sua carreira docente. Esses são apenas alguns exemplos, mas a lista de ações dicotômicas tem sido grande. Em nossa compreensão, formação inicial e continuada são diferenciadas, mas precisam se conectar em seus princípios formativos e com uma educação de qualidade para todos.

Referências

ALVES, Alexandre; KLAUS, Viviane; LOUREIRO, Carine Bueira. Do sonho à realização: pedagogia empreendedora, empresariamento da educação e racionalidade neoliberal. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 47, e226115, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/5JTnbbHtXwFWkKyq3mqbgNd/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 08 mar. 2023.

BAHIA, Sabine Borges de Mello Hetti. **Professores iniciantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental e a constituição de uma docência engajada**. 2020. 203f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo. 2020. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/9195>. Acesso em: 12 nov. 2023.

BAHIA, Sabine Borges de Mello Hetti. **A (de)formação continuada como forma de vida docente**: experiências de professores pesquisadores em um laboratório de docências. 2024. 525f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2024.

BOFF, Daiane Scopel; BAHIA, Sabrine Borges de Mello Hetti. Profissão docente: formação inicial e a dicotomia teoria-prática. **Inter-Ação**, Goiânia, v. 46, n. 2, p. 810-825, maio/ago. 2021. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5216/ia.v46i2.65148>. Acesso em: 08 jan. 2023.

BOFF, Daiane Scopel. **O espectro teoria-prática e a produção de significados da docência em matemática**. 2019. 164f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2019. Disponível em: <http://repositorio.iesuita.org.br/handle/UNISINOS/8864>. Acesso em: 12 nov. 2023.

DAL'IGNA; Maria Cláudia; FABRIS, Elí T. Henn. Constituição de um *ethos* de formação no Pibid/Unisinos: processos de subjetivação na iniciação à docência. Dossiê Formação de Professores: Políticas e Práticas. **Revista Educação Unisinos**, São Leopoldo, v. 9, n. 1, 2015. Disponível em: <https://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2015.191.07>. Acesso em: 05 maio 2023.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Nova Tentativa de Padronização dos Currículos dos Cursos de Licenciatura no Brasil: A BNC-Formação. Dossiê Temático: Formação de Professores: Projetos em Disputa. **Revista Práxis Educacional**, v. 17, n. 46, p. 53-71, jul./set. 2021. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/8916>. Acesso em: 10 jul. 2023.

DOURADO, Luís Fernandes. A reforma do Estado e as políticas de formação de professores nos anos de 1990. In: DOURADO, Luiz Fernandes; PARO, Vitor Henrique (Orgs.) **Políticas públicas e Educação Básica**. São Paulo: Xamã, 2001, p. 49-57.

FABRIS, Elí Terezinha Henn. (2008-2010) **As tramas do currículo e o desempenho escolar**: as práticas pedagógicas nos anos iniciais do ensino fundamental. [Projeto de Pesquisa]. Financiado pelo CNPq/Unisinos, 2010 – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2010.

FABRIS, Elí Terezinha Henn. (2020 - 2024) **A produção de docências contemporâneas**: a experiência coformativa entre professores e futuros professores em tempos de Covid-19. [Projeto de pesquisa]. Financiado pelo CNPq/Unisinos, 2010 – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2020.

FERNANDES, Cleoni Maria Barbosa; CUNHA, Maria Isabel da. Formação de professores: tensão entre discursos, políticas, teorias e práticas. **Inter-Ação**, Goiânia, v. 38, n. 1, p. 51-65, jan./abr. 2013. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/interacao/v38n1/1981-1802-interacao-38-1-00051.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2023.

FERRAZ, Cláudio Benito F.; NUNES, Flaviana Gasparotti. Ser Professor: deformar e criar pensamentos. **PerCursos**, Florianópolis, v. 13, n. 2, p. 94-113, 2012. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/percursos/article/view/2751>. Acesso em: 6 ago. 2023.

FOUCAULT, Michel. A ética do cuidado de si como prática de liberdade. In: FOUCAULT, Michel. **Ética, sexualidade, política**. Ditos & Escritos V. Trad. de Elisa Monteiro e Inês Autran Dourado Barbosa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004, p. 264-287.

FOUCAULT, Michel. **A Ordem do Discurso**: aula inaugural. Curso no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. 15. ed. São Paulo: Loyola, 2007, 80 p.

GATTI, Bernardete Angelina. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**. v. 13 n. 37 jan./abr. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/vBFnySRRBJFSNFQ7gthybkH/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 fev. 2023.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado novas tendências**. Trad. de Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2009, 120 p.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010, 120 p.

LARROSA, Jorge; RECHIA, Karen. **P de professor**. São Carlos: Pedro & João, 2018, 532 p.

LIPOVETSKY, Gilles; SERROY, Jean. **A estetização do mundo**: Viver na era do capitalismo artista. Trad. Eduardo Brandão. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2015, 516 p.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **A pedagogia, a democracia, a escola**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014, 240 p.

NÓVOA, Antônio. Nada substitui um bom professor: propostas para uma revolução no campo da formação de professores. *In*: GATTI, Bernardete Angelina *et al.* (Orgs.) **Por uma política nacional de formação de professores**. São Paulo: UNESP, 2013, p. 199-211.

OLIVEIRA, Sandra de. **Tornar-se professor/a**: matriz de experiência e processos de subjetivação na iniciação à docência. 2015. 253f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2015. Disponível em: <http://repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/4836?show=full>. Acesso em: 15 jul. 2023.

SANTOS, João de Deus dos. **Formação Continuada**: cartas de alforria & controles reguladores. 2006, 170f. (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, Porto Alegre, 2006. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/6678>. Acesso em: 15 jul. 2023.

VEIGA-NETO, Alfredo. Faces da diferença. [Entrevista cedida a] Gilka Girandello. **Ponto de Vista**, Florianópolis (SC), n. 5, p. 207-216, 2003. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/pontodevista/article/viewFile/1252/1661>. Acesso em: 15 fev. 2023.

VEIGA-NETO, Alfredo. Grupo de Estudos e Pesquisas em Currículo e pós-modernidade/GEPCPÓS: concepções sobre a prática. *In*: MACEDO, Elizabeth; Macedo, Roberto Sidnei; AMORIM, Antonio Carlos (Orgs.). **Como nossas pesquisas concebem a prática e com ela dialogam?** Campinas, SP: FE/UNICAMP, 2008, p. 23-36. Disponível em:

BAHIA, S. B. M. H.; FABRIS, E. T. H.; BOFF, D. S. *Formação continuada de professores de anos iniciais do Ensino Fundamental: uma inscrição em outra cultura formativa.*

<https://www.fe.unicamp.br/gtcurriculoanped/documentos/LivroDigitalAmorim2008.pdf>. Acesso em: 18 maio 2023.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Estar preparado**: apontamentos para pensar a Universidade. FOUCAULT et Alii, 2012. Disponível em:

<https://www.michelfoucault.com.br/files/Estar%20preparado%20%20apontam.%20para%20pensar%20a%20Universidade.pdf>. Acesso em: 16 jun. 2023.

VEIGA-NETO, Alfredo. Anotações sobre as relações entre teoria e prática. **Educação em Foco**, Juiz de Fora, v. 20, n. 1, p. 113-140, mar./jun. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/edufoco/article/view/19627>. Acesso em: 02 ago. 2023.

VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura Corcini. Para pensar de outros modos a modernidade pedagógica. **ETD - Educação Temática Digital**, 12, p. 147-166, 2010. Disponível em: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0168-ssoar-212264>. Acesso em: 2 jun. 2023.

Financiamento: O presente trabalho foi realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) e do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

Outros colaboradores:

Revisão textual: Profa. Dra. Tamiris Machado Gonçalves. E-mail: mtamiris@gmail.com

Enviado em: 22/02/2024 | Aprovado em: 12/10/2024

