



ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

8384 - Trabalho Completo - XXV EPEN - Reunião Científica Regional Nordeste da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (2020)

ISSN: 2595-7945

GT08 - Formação de Professores

FORMAÇÃO DOCENTE EM EXERCÍCIO E A CRIAÇÃO DE UMA EPISTEMOLOGIA PEDAGÓGICA ESTEADA NAS RELAÇÕES

Maria Roseli Gomes Brito de Sá - UNIVERSIDADE FEDERAL DE BAHIA

Verônica Domingues Almeida - UFBA - Universidade Federal da Bahia

Agência e/ou Instituição Financiadora: Capes

FORMAÇÃO DOCENTE EM EXERCÍCIO E A CRIAÇÃO DE UMA EPISTEMOLOGIA PEDAGÓGICA ESTEADA AS RELAÇÕES

1 INTRODUÇÃO

Este resumo apresenta resultados de uma pesquisa-ação-formação sobre experiências formativas vivenciadas no Programa Residência Pedagógica (PRP), núcleo Pedagogia, de uma Universidade Federal, situada no estado da Bahia. A investigação objetivou compreender os percursos formativos engendrados pelos integrantes[1] do PRP, mediante a criação de uma epistemologia do trabalho pedagógico. O texto expõe um recorte da investigação voltado para os processos de formação em exercício das preceptoras do Subprojeto Pedagogia, com destaque para eixos significantes de uma Educação para as relações, construídos, coletivamente, no âmbito das relações entre a Universidade e duas escolas públicas municipais de Educação Básica, com atuação nos turnos diurno (Anos iniciais do Ensino Fundamental) e noturno (Educação de Jovens e Adultos).

O Programa Residência Pedagógica, lançado em 2018, como parte da Política Nacional de Formação Docente, do Ministério da Educação, intenciona o fortalecimento das relações de instituições de ensino superior (IES) com escolas e define-se como atividade de formação realizada por um discente regularmente matriculado em curso de licenciatura e desenvolvida numa escola pública de Educação Básica, denominada escola-campo. Gestado a partir do Edital nº 06/2018 da Coordenação de Pessoal de Ensino Superior (CAPES), teve 440h de trabalhos pedagógicos, distribuídos em 18 meses e sistematizados em três etapas, assim dispostas: *Etapa 1 (Ambientação)* – 60h destinadas estudos sobre currículo, incluindo a Base Nacional Curricular Comum (BNCC), docência ampliada e pesquisa, além da aproximação das(os) residentes com a realidade das escolas-campo; *Etapa 2 (Imersão)* –

320h subdivididas em: a) 100h de preparação, que compreenderam a continuidade dos estudos da primeira etapa, além da elaboração dos planos de trabalho de preceptoras e residentes e a ambientação nas escolas; b) 120h de pesquisa da prática pedagógica, que compreendeu a continuidade dos estudos, a elaboração de diagnóstico escolar, a construção dos planos de aula, sequências e projetos didáticos e a avaliação do processo, com consequente retomada e revisão das ações; c) 100h de efetiva regência de classe; *Etapa 3 (Socialização)* – 60h destinadas a divulgação do trabalho e elaboração do relatório final.

Esse percurso foi sendo construído alinhado a uma postura de pesquisa-ação, compreendida como pesquisa-formação, por tornar “[...] possível estudar dinamicamente os problemas, decisões, ações, negociações, conflitos e tomadas de consciência que ocorrem entre os agentes durante o processo” (THIOLLENT, 1986, p.19), além de objetivar priorizar mais a promoção da formação do que coletar dados (LONGAREZI; SILVA, 2013). Como os itinerários formativos dos(as) integrantes não foram projetados e, sim, construídos durante o percurso, a pesquisa-ação na/de formação se mostrou como opção metodológica por “[...] levar em consideração a totalidade concreta tal como é vivida” (DIONNE, 2007, p. 23). Como o Subprojeto Pedagogia era aberto à pesquisa da formação em seu acontecer experiencial, foi sendo reelaborado continuamente com a participação direta dos(as) integrantes, se fazendo como “possibilidade de mudança das práticas, bem como dos sujeitos em formação” (PRADA; LONGAREZI, 2012, p. 269). Assim, essa postura metodológica contemplou tanto as finalidades do Edital do PRP como as do Subprojeto Pedagogia, pois enquanto propunha ações potencializava experiências formativas, possibilitando uma implicação das(os) envolvidas(os) nas atividades realizadas e com seus percursos de formação.

O Subprojeto Pedagogia pautou-se na compreensão de formação em seu teor experiencial (LARROSA, 2002), tendo como base a complexidade (MORIN; LE MOIGNE, 2000) e a multirreferencialidade (ARDOINO, 2000). Desse modo, em contraposição aos ideais de formação que a compreendem como meta ou finalidade e que projetam perfis e identidades à docência, pautando-se em processos educativos que tendem a homogeneização dos percursos e focam, estritamente, nas dimensões do saber e do saber-fazer, no PRP a formação foi entendida como “um processo complexo que possui múltiplas referências, ou seja, como prática educativa, também entendida como prática de vida, imbuída das subjetividades, emergências e experiências de cada sujeito” (ALMEIDA, 2012, p. 63). Nessa compreensão, as experiências de formação não se limitam as dimensões cognitivistas e instrumentais do saber e do saber-fazer, contemplando, também, as dimensões subjetivas do saber-ser, em que o repertório das histórias de vida e a escuta dos sentidos e dos sentimentos integram, igualmente, o sujeito em sua formação e em sua existência.

A compreensão de currículo em que o subprojeto se sustentou rejeita perspectivas homogeneizantes e projetivas dos processos formativos. Nega, entre outras coisas, o termo grade curricular e promove um deslocamento do *pensar/fazer/viver* currículo dos contextos dos textos (um simples documento) para os contextos da prática (BALL, 2006; BALL; MAINARDES, 2011). Nesse mote, “o currículo configura-se num processo social, relacional e contextual” (FELDMANN; MASETTO, 2020, p. 1046) aberto à criação de epistemologias do trabalho pedagógico. Assim, em consonância com o entendimento de que “políticas e implementações curriculares não podem ser experienciadas como uma condenação sociopedagógica ou socioeducacional” (MACEDO, 2012, p. 14) fizemos ponderações ao caráter pragmático do PRP, no que se refere à obrigatoriedade de sua ligação à BNCC [2] e, a partir da elaboração de diagnósticos das escolas-campo e dos estudos desenvolvidos, definimos possibilidades de trabalho pedagógico através do diálogo crítico entre a Base Nacional e as orientações da Rede Municipal de Educação, os projetos político pedagógicos das unidades escolares, seus planejamentos e seus materiais didáticos. Com isso, atendendo

às orientações do edital do PRP, mais especificamente, ao item 3, do Anexo III, que indica como abordagem obrigatória “a apropriação analítica e crítica da BNCC nos seus princípios e fundamentos” (CAPES, 2018, p. 19) levantamos contrastes entre os objetos de estudo dispostos no referido documento e as realidades e produções didático pedagógicas das escolas-campo. Essa postura nos permitiu a criação de uma epistemologia de trabalho pedagógico estada nas relações, explanada a seguir.

2 EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES E SEUS EIXOS SIGNIFICANTES

A tensão entre uma proposta de formação pautada em um modelo curricular homogeneizador e a perspectiva experiencial, complexa e multirreferencial do Subprojeto Pedagogia nos desafiou a criar, pois “mais do que denúncia sobre essas perspectivas, há necessidade de contrapor novas perspectivas para a formação docente” (VEIGA, 2012, p. 85). Assim, inspiradas nas micro-ousadias e transgressões do cotidiano e na possibilidade de (re)existência (MACEDO, 2010) construímos, em dialogia contrastiva com a BNCC, uma epistemologia de trabalho docente estada nas relações.

Concebendo a relevância da formação docente transitar entre o saber, o saber-fazer e o saber-ser, as relações indicadas por tal proposição foram entendidas de modo ampliado, tendo como foco as relações do sujeito com o conhecimento, com o mundo, com o outro e consigo mesmo. Assim, durante as etapas 1 e 2 do PRP foram realizados estudos e elaborados planos de trabalho, a partir de indagações sobre as possibilidades de criamos uma proposta educativa que potencializasse a construção de sentidos às aprendizagens e contemplasse a heterogeneidade própria dos processos formativos. Nesse escopo, delineamos coletivamente cinco eixos significantes ligados a uma proposta de Educação para as relações: a) *Problematização*: parte do questionamento sobre o mundo, sobre si mesmo(a) e sobre as relações que são empreendidas neste contexto. Intenciona a capacidade de questionamento e o pensamento crítico; b) *Pertencimento social*: admite a complexidade das subjetivações e as múltiplas referências que habitam tais processos. É empreendido a partir da compreensão de que nos constituímos em relação implicada com dadas coletividades e suas características culturais, sociais, étnicas, sexuais e de gênero; c) *Ética*: provoca reflexões sobre a vida em sociedade e fomenta atitudes baseadas em princípios e valores que norteiem a ação humana através de relações de respeito à diversidade e ao bem comum, visando uma convivência social mais harmônica e solidária no planeta; d) *Curiosidade epistêmica*: visa o cultivo de uma mentalidade que busca sempre aprender, compreender o mundo e explorar novas ideias. Tem como base a exploração, a investigação e a sistematização do conhecimento; e) *Desejo*: entendido como processo epistêmico-afetivo que impulsiona as potências do sentir, do pensar e do agir.

Em consonância com as concepções de formação e de currículo que fundamentaram o Subprojeto Pedagogia, concebemos que tais eixos não serviriam para a normatização de princípios colonizadores, mas como elementos estruturantes e transversais do planejamento pedagógico e das práticas docentes, através de uma postura atenta à produção do saber, à construção do saber-fazer, mas também, à vivência do saber-ser. As preceptoras do subprojeto participaram ativamente da construção da proposta, bem como de sua efetivação, através dos planejamentos e execução das aulas elaboradas por elas ou pelas(os) residentes e na postura ativa nos encontros de avaliação e reorientação dos trabalhos, fazendo com que o PRP não se limitasse a uma proposta de formação inicial de licenciadas(os), se configurando, também, como um processo de formação em exercício das docentes envolvidas.

3 PERCURSOS FORMATIVOS DAS PRECEPTORAS NA CRIAÇÃO DE UMA EPISTEMOLOGIA DE TRABALHO PARA AS RELAÇÕES

Como posto, a pesquisa-ação-formação foi sendo construída durante todo o percurso do Subprojeto Pedagogia e teve os dados sistematizados em registros realizados em diários de formação, nos relatórios parciais e finais e em um questionário de avaliação, aplicado ao final do subprojeto. A partir desse inventário de materiais foram delineadas duas unidades de significação (ALMEIDA, 2012) que compuseram as análises feitas e que são apresentadas a seguir, sem qualquer organização ordinal ou hierárquica.

A primeira unidade de significação se referiu ao *PRP como potencializador de formação em exercício*. Sobre esse aspecto, as três preceptoras integrantes do subprojeto afirmaram que o PRP foi relevante em seus processos de formação em exercício. Encontramos, nos seus depoimentos, as seguintes recorrências:

A pesquisa e a construção de saberes contribuem para a ampliação de experiência na prática pedagógica, entrelaçando saber teórico com o saber prático. Me surpreendi no sentido de que me vi em situação de novas aprendizagens. Esperava contribuir com a formação dos estudantes, mas diante dos desafios me coloquei em postura de questionamento de minhas referências e de minhas práticas. O programa foi muito importante para meu processo de formação (Preceptora A);

Porque o compartilhamento de estudos, pesquisas e saberes possibilita o aperfeiçoamento da prática pedagógica. Destaco a necessidade de repensar minha relação com o outro, com o mundo e comigo mesma articulando os meus conhecimentos teóricos a uma prática docente baseada no respeito, na ajuda mútua e no amor. Esses aspectos do repensar minha prática foram potencializados pelo programa (Preceptora B);

Para mim toda formação está integrada por ser contínua. Estarmos envolvidos com humanos nos faz/torna seres inconclusos por isso a atuação deve estar diretamente ligada com a continuidade dos estudos e formação em todos os aspectos não apenas teórico e conceitual (Preceptora C).

Observa-se que as preceptoras evidenciam a pesquisa e a articulação entre os referenciais teóricos e a prática pedagógica como potencializadores de seus processos de formação em exercício. Em muitas situações, a(o) docente em exercício profissional distancia-se da imbricação entre referenciais teóricos e a prática pedagógica. A fragmentação no processo formativo, demandando à formação inicial o foco no saber e à formação em exercício o foco no saber-fazer desfavorece uma atuação docente, na qual a dialogia entre teoria e prática seja permanente e continuada, envolvendo, também, o saber-ser. Desse modo, o PRP reafirmou que “a construção e a emancipação de saberes docentes é um processo amplo e não linear, devendo ocorrer da forma mais coletiva possível, refletindo situações práticas concretas” (VEIGA, 2012, p. 77).

A outra unidade de significação se referiu às *Experiências formativas vividas na*

criação de uma epistemologia pedagógica esteada nas relações. Sobre isso as preceptoras relatam:

Entendo a escola enquanto espaço de construção de relações que devem ser contempladas no currículo. Esse trabalho tem que ser intencional e consciente. Eu enquanto professora devo atuar com sensibilidade para mediar as relações, favorecer a motivação, estimular a curiosidade, autoestima, controle das emoções, respeito, discussão, reflexão e sentimento de pertencimento no grupo. Penso que isso deveria ser uma estrutura base para o fazer pedagógico, porque a partir do momento que reconhecemos esses eixos como norteadores ampliamos nossas discussões e encaramos os conflitos e erros como etapas da aprendizagem e também do ensino (Preceptora A).

A partir dessa visão reconhecemos os indivíduos como seres de direito e potencialidades, mas, também, de limitações. Os eixos nortearam a construção dos planos, foi um processo de pesquisa, construção e troca de saberes. Inicialmente buscava-se, equivocadamente, os eixos nos conteúdos, procurando textos que os contemplassem como mero temas. "Evoluímos" nas diversas reuniões e estudos, de modo a perceber os eixos na forma de trabalhar as relações com o outro e com o objeto de conhecimento. Foi muito enriquecedor (Preceptora B).

Destaco a necessidade de repensar minha relação com o outro, com o mundo e comigo mesma articulando os meus conhecimentos teóricos a uma prática docente baseada no respeito, na ajuda mútua e no amor. Os eixos de significação que nortearam os planejamentos possibilitaram desenvolver não apenas planos de aula, mas exercitar o olhar como pesquisadoras tendo em mente uma visão ampliada na educação para as relações, sem, entretanto, esquecer de focar o olhar para as coisas miúdas também (Preceptora C).

As docentes vivenciaram experiências individuais alicerçadas em práticas coletivas e colaborativas, ampliando a autoria na produção de conhecimentos articulados no exercício da profissão. A construção de uma epistemologia pedagógica esteada nas relações se configurada como experiência, no sentido dado por Larrosa (2002), de alteração e mudança do ser, poderão contribuir de modo significativo para uma docência mais problematizadora, ética e com pertencimento social.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta desenvolvida no PRP, Subprojeto Pedagogia, se fez como um desafio multilateral no âmbito da formação docente, pois envolveu o enfrentamento de dificuldades e a ampliação de potencialidades expressas nas relações entre Universidade e Educação Básica. Nesse contexto, demonstrou ser uma proposição fecunda que, pautada na horizontalidade dessas relações, extrapolou o propósito do programa em focar na formação inicial de licenciandas(os) promovendo, também, experiências formativas em exercício, vivenciadas pelas preceptoras.

As referências da complexidade e da multirreferencialidade promoveram aberturas nas compreensões sobre formação e currículo e favoreceram a construção de uma epistemologia que, por ser esteada nas relações do sujeito com o conhecimento, com o mundo, com o outro e consigo mesmo, provocou distanciamentos do *pensar-fazer-viver* a prática pedagógica da reprodução de modelos educativos homogeneizantes. Esse percurso tendeu ao favorecimento da autoria docente e à ampliação de uma postura pedagógica potencializadora de aprendizagens relacionais e implicada ética, social e politicamente com o mundo.

Palavras-chave: Educação para as relações; Formação docente; Programa Residência Pedagógica.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Verônica Domingues. **A experiência em experiência: saberes docentes e a formação de professores em exercício**. Jundiaí: Paco Editorial, 2012.

ARDOINO, Jacques. Abordagem multirreferencial (plural) das situações educativas e formativas. In: BARBOSA, J. G. (coord.). **Multirreferencialidade nas ciências e na educação**. São Carlos: UFSCAR, 1998, p. 24-41.

BALL, Steffen. J.; MAINARDES, Jefferson (Orgs.). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf
Acesso em: 22 mai. 2020.

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Edital n. 06/2018 **Chamada Pública para apresentação de propostas no âmbito do Programa de Residência Pedagógica**. Brasília, 2018a. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/27032018-Edital-6-Residencia-Pedagogica-Alteracao-II.pdf> Acesso em: 02 set. 2020.

DIONNE, Hugues. **A pesquisa-ação para o desenvolvimento local**. Tradução: Michel Thiollent. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

FELDMANN, Marina Graziela ; MASETTO, Marcos Tarciso. Desafios curriculares: diversidade e inovações na contemporaneidade – apresentação. In: **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 18, n.3, p. 1045-1051 jul./set. 2020.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. In: **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20-28, Jan./Fev./Mar. 2002.

LONGAREZI, Andrea M; SILVA, Jorge Luiz da. Pesquisa-formação: um olhar para sua constituição conceitual e política. In: **Revista Contrapontos**, v. 13, n. 3, p. 214-225, set./dez. 2013.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Compreender/mediar a formação: o fundante da educação**. Brasília: Liber Livro, 2010.

MACEDO, R. S. et al (org.). **Currículo e processos formativos: experiências, saberes e culturas**. Salvador: EDUFBA, 2012.

MORIN, Edgar; LE MOIGNE, Jean Louis **A inteligência da complexidade**. 3ª. Ed. São Paulo: Petrópolis, 2000.

PRADA, Luís Eduardo Alvarado; LONGAREZI, Andrea Maturano. Pesquisa-formação de professores nas dissertações, teses: 1999-2008. In: **Revista Pedagógica UNOCHAPECÓ**, ano 16, n. 29 vol. 02, jul./dez. 2012.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 7. Ed. São Paulo. Cortez, 1986.

VEIGA, Ilma Passos. Professor: tecnólogo do ensino ou agente social? In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; AMARAL, Ana Lúcia. (Orgs.). **Formação de professores: políticas e debates**. 5. ed. Campinas: Papirus, 2012, p. 61-86.

[1] No Programa Residência Pedagógica os(as) integrantes recebem as nomeações, a saber: 1. Coordenador(a) de núcleo – docente do Ensino Superior; 2. Preceptores(as) – docentes da Educação Básica; 3. Residentes – estudantes de licenciatura que participam do projeto.

[2] A obrigatoriedade dos projetos do PRP estarem ligados à BNCC desencadeou, nacionalmente, inúmeras críticas de entidades ligadas à formação docente por, entre outras coisas, não considerar as especificidades formativas de cada IES e das escolas-campo.