



A FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM DISTINTOS CONTEXTOS EDUCATIVOS: a escola regular e a escola no cárcere

Maria das Graças Reis Barreto/UNEB
mariagrbarreto@hotmail.com

Márcea Andrade Sales/UNEB
masales@uneb.br

Márcia Andrade Oliveira Bello/Rede Estadual de Ensino
marcia.bello2014@gmail.com;

Vivia Santos Andrade/Rede Municipal de Ensino
andradepedagogia@yahoo.com.br

THE FORMATION OF TEACHERS IN DISTINCT EDUCATIONAL CONTEXTS: THE REGULAR SCHOOL AND THE PRISON SCHOOL

Resumo

O texto traz discussões que emergem de pesquisas realizadas sobre a formação de professores em exercício na Educação Básica, considerando políticas públicas, formação e identidade docente, partindo de pesquisas desenvolvidas em Programas de Pós-graduação *stricto sensu*, em Universidade pública, baiana. Discutir a formação de professor que exerce sua função em escolas regulares de Ensino Fundamental e na Educação de Jovens e Adultos no cárcere, oportuniza pensar sobre fios constituintes dessa trama. Cabe ressaltar que formação e identidade docente são processos, trajetórias. Assim, apontamos a formação como um dos elementos relevantes na constituição da carreira e valorização deste profissional. Emergem então, algumas provocações: Que fios constituem a profissão e valorização dos professores em exercício na Educação Básica nos contextos aqui apresentados? Qual o papel das políticas públicas no processo formativo da/na carreira docente, tendo a perspectiva da formação do professor para a diversidade e inclusão? Situamos políticas públicas da Educação a partir da Constituição Federal de 1988 e seus os desmembramentos para a formação de professores, referenciados na LDB 9.394/96. O arcabouço teórico nos leva a sinalizar lacunas existentes na formação de professores da Educação Básica em escolas regulares e na escola no Cárcere. Situamos demandas para efetivação de formação específica para compreender o processo de exclusão social e a diversidade encontrada nesses espaços, para além da escolaridade, imbricado com a construção de saberes na perspectiva de projetos para a vida. Os percursos metodológicos das referidas pesquisas foram de natureza qualitativa, com entrevistas semiestruturadas, entrevistas narrativas e ateliê biográfico como dispositivos para a construção de informações. Como resultados, indicamos Universidade e Escola como lugares fundamentais para a formação de professores e favoráveis à constituição da identidade docente; além de serem veículos para efetivação de políticas públicas voltadas à formação. No entanto, advertimos para se ter maior atenção para as lacunas que ainda encontramos, nesse processo.

Palavras-Chave: Formação de Professor. Educação Básica. Educação em Prisões.

Abstract

This paper has discussions that emerge from researches carried out on the formation of practicing teachers in Basic Education, considering public policies, training and faculty identity. The theses presented here are based on research developed in Postgraduate Programs - *stricto* and *lato sensu* - in the public universities in Bahia. Discussing the formation of the teachers that exercise its role in regular schools of Basic Education and the Education of Young and Adults at prisons enable



us to think about the constituent yarns of this plot. It's Worth noting, here, that the formation and the teaching identity are a process, trajectory. In this perspective, we point out the formation as one of the relevant elements on the constitution of the career and the valuation of this professional. This consists in spaces and fertile experiences of epistemologic constructions of subjects involved in the formative process, corroborating, in this way, for the construction of its identity. Some provocations emerge: What threads constitute the profession and appreciation of the teachers in exercise in Basic Education in the contexts presented here? What is the role of public policies in the formative process of the teaching career, considering the perspective of teacher formation for diversity and inclusion? The purpose of this writing is to situate public education policies, starting with the Federal Constitution of 1988, and its dismemberments for teacher formation, referenced in LDB 9.394 / 96. The theoretical framework adopted weaves some strands that we consider relevant. Among them are the gaps in the training of Basic Education teachers in regular schools and in the Prison schools. In the text, we point out demands for specific training to understand the process of social exclusion and the diversity found in these spaces, beyond schooling, imbricated with the construction of knowledge in the perspective of projects for life. The methodological process undertaken in the structuring of these researches were of a qualitative nature, with semi-structured interviews, narrative interviews and biographical atelier as devices for the construction of information; as well as analysis of legal documents. As results, we indicate the University and the School as fundamental places for the formation of teachers and favorable to the constitution of the teaching identity; as well as being vehicles for the implementation of public policies focused on the formation. Although, we advise the attention we need to take to the gaps found in this process.

Key -Words: Teacher Formation. Basic Education. Prison Education.

1. Justificativa

A docência na contemporaneidade tem sido objeto de inúmeros estudos desenvolvidos por pesquisadores empenhados na construção epistêmica acerca dos fios que tecem a profissão e valorização docente. As pesquisas aqui apresentadas fazem parte desse arcabouço, trazendo algumas ponderações sobre a formação e a construção identitária de professores que exercem suas atividades na Educação Básica.

Pensar a formação de professores em exercício é algo que provoca uma ebulição na maneira de nos percebermos na profissão, de encontrar alguns fios presentes na tessitura da docência e compreender como esses fios vão se entretecendo na trajetória formativa de cada pessoa/professor que compõe os espaços da escola pública, tanto na escola regular quanto no cárcere.

Nesse sentido, as pesquisas passam a ter uma implicação mais profunda e densa. O fato de estarmos nos espaços formativos desenvolvendo atividades profissionais e, ao mesmo tempo, produzindo conhecimento nos possibilita outro relevo na itinerância formativa. Por intermédio desse deslocamento sentido ao longo do caminho, cada pessoa percebe e (re) significa a vivência em experiência (LARROSA, 2002). Esse processo ocorre de modo muito particular e subjetivo; acontece individualmente e, ao mesmo



tempo, se dá de maneira coletiva, ou seja, no convívio com os outros sujeitos presentes no cotidiano de cada sujeito.

Pensar a docência a partir da experiência e trajetória profissional/pessoal, de professores em exercício, fomenta a ideia de pensar a formação dentro da profissão. Sendo assim, caminhamos pela perspectiva de entretecer os fios presentes na trajetória formativa e construção da identidade docente, tendo como escopo a formação de professores em exercício nos anos iniciais do Ensino Fundamental e na Educação de Jovens e Adultos. Ao entrelaçarem-se os fios, encontramos pistas dos entrecruzamentos dessa trama da vida e do conhecimento. Para Josso (2004, p. 38) “Os processos de formação dão-se a conhecer, do ponto de vista do aprendente, em interação com outras subjetividades”.

Partindo dessa perspectiva, nos é muito caro pensarmos no papel das políticas públicas no processo formativo docente, e como os fios que tecem essa trama se entrecruzam na profissão e valorização dos professores em exercício na Educação Básica.

Assim, situamos esta escrita em políticas públicas da Educação, a partir da Constituição Federal de 1988, e seus os desmembramentos para a formação de professores, referenciada na LDB 9.394/96.

2. Referencial Teórico

Partindo da perspectiva da formação docente do ponto de vista legal, tomaremos por base alguns Documentos oficiais com o intuito de mapear as perspectivas delineadas pelas instâncias responsáveis pelo fomento e organização da formação dos professores em nosso país. Iniciamos com a Constituição Federal promulgada em 1988 que, no Capítulo III, estabelece os princípios basilares da educação nacional. Contudo, cabe ressaltar que ao longo de seus nove artigos destinados à educação, nenhum especifica ou detalha as condições em que se dará a formação dos docentes em âmbito nacional. O Artigo 205 situa os preceitos acerca da perspectiva para com a educação no território brasileiro,

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988)



Neste trecho, a Constituição Federal, Documento supremo em nosso país, não faz alusão à formação docente, apenas nos diz a respeito do que se preconiza para a educação em seus aspectos gerais. O artigo 206 traz alguns indícios acerca da profissão docente, fazendo algumas colocações sobre as premissas do ensino e suas especificidades, mas sem se ater aos preceitos da formação dos profissionais que atuam na docência da Educação Básica.

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
- III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas;
- VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;
- VII - garantia de padrão de qualidade.
- VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal. (BRASIL, 1988)

Percebe-se que, em todo o Artigo, não há determinações acerca da formação dos professores; apenas menciona o profissional docente em seus incisos V e VIII, sem fazer muitas inferências, deixando essa normatização para outras instâncias legais como veremos mais adiante.

É a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Lei 9.394/96, promulgada em 20 de dezembro de 1996, que normatiza especificamente a educação brasileira e trata com mais amplitude os preceitos sobre a formação docente a serem seguidos em todo o território nacional. No que concerne à formação de professores, o Artigo 62 deixa claro,

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal. (BRASIL, 1996)

Diante o apresentado pela Lei 9394/96 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, nota-se que a ênfase no conceito acerca da formação de professores para atuarem na Educação Básica concentra-se sobre os níveis em que esta deve ser efetivada, desde o curso em Nível Médio na modalidade Normal que, por um período de



nossa história da educação, surgiu com a nomenclatura de Magistério¹, até os cursos de licenciaturas plenas. Contudo, cabe aqui enfatizar que não se estabelece na referida Lei, os preceitos que vinculam a formação institucional à discussão da formação da pessoa, levando em consideração os demais espaços de convívio social, cultural e político que nos constitui como ser integral, rompendo com a fragmentação de saberes e conhecimentos construídos ao longo da vida.

Ainda nessa perspectiva, no mesmo Artigo 62, parágrafo 4º, a Lei 9.394/96 faz a seguinte definição: “§ 4º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios adotarão mecanismos facilitadores de acesso e permanência em cursos de formação de docentes em nível superior para atuar na educação básica pública”. Partindo dessa premissa, entendemos o emergir das políticas públicas destinadas à formação docente que ganharam difusão principalmente ao longo da última década em todo território brasileiro.

Pensando nessa questão, nos questionamos se o profissional docente que está no exercício da docência, realmente, é percebido como sujeito produtor de conhecimento, que vive as experiências cotidianamente nos espaços escolares, ou ainda, se nós professores nos percebemos nesse movimento como agentes ativos e indivíduos carregados de subjetividade que produz sentido, constrói conceitos simbólicos pertinentes à pessoa humana que vive individual e coletivamente imersos no ambiente social, cultural e político.

Ainda nessa perspectiva, trazemos para a discussão as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica com o intuito de ampliar nosso olhar para os caminhos desenhados para a nossa formação enquanto professores da Educação Básica.

As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN, 2013)², que são posteriores a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), nº 9.394/96, emergem do que preconiza a LDBEN acerca da incumbência da União, dos Estados e o Distrito Federal, em diálogo colaborativo estabelecer competências e diretrizes que normatizam a educação nacional. O referido Documento delinea o seguinte conceito sobre a educação brasileira, que ampliam o olhar para as questões relacionadas à subjetividade humana,

¹ Mudança ocorrida com a promulgação da Lei nº 5.692, de 1971, que reformou a Educação Básica no Brasil, extinguindo as escolas normais e a formação que elas provinham passa a ser feitas em uma Habilitação do ensino de segundo grau chamada Magistério. (GATTI, 2009)

² Normas obrigatórias para a Educação Básica que norteiam o planejamento curricular nos espaços escolares em todo o território nacional, bem como orienta sobre o sistema de ensino em vigor. Para maior conhecimento acessar http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&category_slug=abril-2014-pdf&Itemid=30192.



VII ENALIC

VII ENCONTRO NACIONAL DAS LICENCIATURAS
VI SEMINÁRIO DO PIBID
I SEMINÁRIO DO RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

05 a 07/12/18

FORTALEZA - CE

[...] A educação é, pois, processo e prática que se concretizam nas relações sociais que transcendem o espaço e o tempo escolares, tendo em vista os diferentes sujeitos que a demandam. Educação consiste, portanto, no processo de socialização da cultura da vida, no qual se constroem, se mantêm e se transformam saberes, conhecimentos e valores. (BRASIL, 2013, p. 16)

Para além do determinado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica, em seu texto de referência para a educação brasileira de modo geral, buscamos em suas linhas, referências no que compete a formação dos professores em exercício ou que iniciarão suas atividades na profissão. Nesse sentido as DCN (2013) apontam que,

[...] é necessário repensar a formação dos professores para que possam enfrentar as novas e diversificadas tarefas que lhes são confiadas na sala de aula e além dela. Uma questão a ser discutida é a função docente e a concepção de formação que deve ser adotada nos cursos de licenciatura. De um lado, há a defesa de uma concepção de formação centrada no “fazer” enfatizando a formação prática desse profissional e, de outro, há quem defenda uma concepção centrada na “formação teórica” onde é enfatizada, sobretudo, a importância da ampla formação do professor. (BRASIL, 2013, p. 171)

Nesse sentido, é importante fazer uma ponderação sobre o trecho apresentado acima. Pensar a formação docente centrada em uma ou em outra perspectiva, acaba por delinear a ideia de ambivalência que precisa ser superada no contexto atual da educação. A formação precisa ser alicerçada na compreensão dos saberes empíricos e epistemológicos construídos, concomitantemente, no percurso formativo dos professores. Para Nóvoa (2014, p. 26),

Ao longo da sua história, a formação de professores tem oscilado entre *modelos acadêmicos*, centrados nas instituições e em conhecimentos “fundamentais”, e *modelos práticos*, centrados nas escolas e em métodos “aplicados”. É preciso ultrapassar essa dicotomia, que não tem hoje qualquer pertinência, adotando *modelos profissionais*, baseados em soluções de parceria entre as instituições de ensino superior e as escolas, com um reforço dos espaços de tutoria e alternância. (Grifos do autor)

Uma das pesquisas que contribui para a escrita deste texto se deu no contexto da Educação em Prisões. E, com relação à atuação docente na educação prisional, Trindade (2012, p 58.) traz o exemplo da Casa de Correção, em São Paulo,

[...] em 1854, dois anos após sua inauguração, foi criada uma escola de primeiras letras e como professor foi escolhido um sentenciado que antes de ser preso era professor de primeiras letras. Ele foi destituído do cargo



VII ENALIC

VII ENCONTRO NACIONAL DAS LICENCIATURAS
VI SEMINÁRIO DO PIBID
I SEMINÁRIO DO RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

05 a 07/12/18
FORTALEZA - CE

após quatro anos por “não ter força moral suficiente para reger esse magistério”, conforme justificou o administrador.

Percebemos a demanda por qualificação do professor em todo tempo e espaço; na prisão, fica evidente, que mesmo o sujeito tendo formação e habilidade, às condições em que se encontra contribui para a exclusão e negação dos seus direitos em exercer na época a condição de professor para os sentenciados. O avanço em Educação em Prisões possibilita que os sujeitos nessa condição possam exercer o papel de monitor. A legislação em vigor reforça no sentido de reduzir à condição do interno à função de monitor, como especifica a Resolução do Conselho Nacional Política Criminal e Penitenciária - CNPCP nº 3, de 11 de março de 2009 no Art. 9º, § 2º seguida pela Resolução do Conselho Estadual de Educação do Estado da Bahia - CEE nº 43/2014.

A pessoa presa ou internada, com perfil e formação adequados, poderá atuar como monitor no processo educativo, recebendo formação continuada condizentes com suas práticas pedagógicas, devendo este trabalho ser remunerado. (BRASIL, 2009)

Apesar dos dispositivos legais garantirem que a pessoa em situação de privação de liberdade possa atuar como monitor, tendo formação adequada, essa prática tem sido pouco efetivada no sistema prisional brasileiro. Um dos motivos mais decorrentes, em algumas Unidades Prisionais é a confiabilidade da instituição para que exerçam essa função. É necessário, então, um diálogo no sentido de efetivar essa prática que já existe, informalmente, dentro da prisão.

A Resolução CEE nº 43/2014, determina a função docente como específica do professor, que deve ter um perfil e formação específica para trabalhar em prisões; no entanto, não caracteriza esse perfil, o que deixa uma lacuna para o exercício da docência nesse sistema, causando para esse profissional estranhamento quando ingressa na regência de classe nessa área.

Exercer a docência em prisões é compreender como os estudantes em situação de privação de liberdade se comportam em um sistema que poderá deteriorar seus pensamentos, suas ideias, seus sonhos, sua identidade. Esse ser, que deve mover-se nesse espaço, capaz de garantir a sua particularidade, mas também capaz de partilhar esses sentidos junto à coletividade e, nesse caso outros na mesma condição de privação de liberdade.

Assim, discutir Educação em Prisões requer uma inserção sobre a questão do professor e os desafios que esses profissionais enfrentam nesse contexto. Embora a



Resolução CCE nº 043/2014 estabeleça condições para exercer a função de professor nesse espaço.

No contexto no qual a legislação orienta sobre a formação continuada dos profissionais que desempenham suas funções na prisão, a Secretaria da Educação, em parceria com a Secretaria de Administração Penitenciária e Ressocialização, tem promovido Seminários com objetivo de discutir a Educação em Prisões no Estado.

O ideal seria que o professor fizesse uma formação sobre Educação em Prisões para entender desde a estrutura física às condições de segurança e a sua adequação para as práticas pedagógicas. Ser docente na estrutura social da prisão é ir além do que está posto na estrutura organizacional das Instituições; é correr riscos e descobrir estratégias para outras práticas pedagógicas que vão fomentar as diversas vertentes da aprendizagem da educação formal. Pereira (2013, p.17) elucida sua experiência no campo da Educação,

Aprendi que Educação, Estética, Política e Ética são campos inseparáveis da vida humana. Aprendi que um sujeito é um indivíduo que se escolhe e ao se escolher, escolhe o risco de viver, o risco de vir a ser o que ainda não é, o risco de criar a si mesmo, sem ficar aderido a recortes instantâneos de uma trajetória existencial. Riscos que, afinal, me impulsionaram a tomar algumas decisões em relação às questões teóricas que permeiam minha prática e, retornar à academia, foi mais um risco - criar, romper com os medos, obedecer aos prazos; enfim, reconhecer nesse tempo o quanto posso avançar em relação ao processo da aprendizagem e compartilhar com os outros sujeitos a partir do processo com/na pesquisa.

Riscos de poder criar, romper com os medos, acertar o tempo e reconhecer nesse tempo o quanto podemos avançar em relação ao processo da aprendizagem. Sobre esse processo, nos alinhamos a Freire (2011, p.24) ao se referir,

Esta [aprendizagem] vem sendo uma preocupação que me tem tomado todo, sempre – a de me entregar a uma prática educativa e umas reflexões pedagógicas fundadas ambas no sonho por um mundo menos malvado, menos feio, menos autoritário, mais democrático, mais humano.

As experiências dos professores que trabalham em prisões, sentindo-se aprisionados, deslocam suas práticas para essa realidade; porém devem ultrapassar esses limites junto com os alunos, que ultrapassem os muros da prisão, reconhecendo que esse espaço não é único e sim envolvido por outras culturas que se aproximam, se ajustam e se diluem constantemente, ou seja, uma Pedagogia do Movimento. Destarte, esse é um processo constante de luta no espaço da prisão em que a educação precisa



VII ENALIC

VII ENCONTRO NACIONAL DAS LICENCIATURAS
VI SEMINÁRIO DO PIBID
I SEMINÁRIO DO RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

05 a 07/12/18

FORTALEZA - CE

ser uma prática de humanização. Nesse contexto de luta, Caldart (2008, p. 140) argumenta,

A escola que cabe na pedagogia do movimento é, pois, uma escola que não cabe nela mesma. Não é a escola de um modelo pedagógico fechado (por mais revolucionário que se pretenda), de um método de ensino, de uma estrutura; é bem mais *um jeito de ser escola*, uma *postura diante da tarefa de educar*, um *processo de um movimento pedagógico*, um *ambiente educativo* que justamente seja capaz de produzir e reproduzir o Movimento como princípio educativo.

Nesse cenário, a educação desses sujeitos vai além da escolaridade e da prisão, compreensão de possibilidade de uma nova vida, em um novo lugar, em uma sociedade envolvente. Portanto, nesse contexto, a escola deve ter modelo pedagógico aberto, dialogando com outros atores sociais da instituição ou extramuros da prisão, no sentido de construir uma cultura em que o Movimento seja o princípio desse processo educativo inspirado na experiência pedagógica do Movimento dos Sem Terra – MST, por exemplo, no qual,

Podemos extrair algumas matrizes pedagógicas básicas para construir uma escola preocupada com a formação humana e o movimento da história. Mas é bom ter presente que a pedagogia que forma novos sujeitos sociais, e que educa seres humanos não cabe numa escola. Ela é muito maior e envolve a vida como um todo. (CALDART, 2008, p. 139)

A pedagogia do Movimento cabe na Escola, na prisão, numa perspectiva do contexto sociocultural dos sujeitos que, embora em situação de privação de liberdade, pode fazer educação nesse espaço como um processo de luta pela humanização e socialização.

Ancorando-nos em aspectos legais e históricos mencionados aqui, em nossas pesquisas, buscamos, também, compreender o processo de construção identitária docente. Alinhando à necessidade de busca e compreensão de alguns fatores imbrincados nessa perspectiva, optamos caminhar por veredas sinuosas no intuito de perceber as linhas constituintes dessa trama. Sendo assim, filiamo-nos ao pensamento de Hall (2014, 2015), na perspectiva da discussão acerca da identidade, com o intuito de perceber os significados e constituições simbólicas do/no caminho a ser percorrido.



Para tanto, inferimos que o movimento de construção da identidade docente está atravessado por elementos basilares presentes no percurso empreendido por esse profissional. Para Hall (2014, p. 109),

É precisamente porque as identidades são construídas dentro e não fora do discurso que nós precisamos compreendê-las como produzidas em locais históricos e institucionais específicos, no interior de formações e práticas discursivas específicas, por estratégias e iniciativas específicas. [...]

Pensamos identidade como movimento, itinerância e processo ininterrupto de constituir-se; ao passo que, o professor como sujeito produtor de subjetividade entretecida pelas experiências que vivencia no seu ofício e fora dele, não cristaliza seu modo ser e de estar na docência. Sendo assim, podemos dizer que a constituição da identidade perpassa por distintas vertentes - cultural, social, política, econômica -, provocando no sujeito a produção de significado por intermédio da linguagem e dos sentidos produzidos por ela, forjando cotidianamente sua identidade (HALL, 2014). ■

Os percursos metodológicos empreendidos na estruturação das pesquisas empreendidas foram de natureza qualitativa, por entender que seja o mais pertinente, uma vez que tratamos da subjetividade humana. “A pesquisa qualitativa é um meio para explorar e para entender o significado que os indivíduos ou os grupos atribuem a um problema social ou humano. [...]” (CRESWELL, 2010, p.26).

Os dispositivos utilizados para a construção de informações em nossas pesquisas foram: entrevistas semiestruturadas; entrevistas narrativas (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2002); ateliê biográfico, produzido com inspirações em Delory- Momberger (2006); bem como análise de Documentos legais.

3.Considerações finais

Como resultados destas pesquisas, indicamos a Universidade e a Escola como lugares fundamentais para a formação de professores e favorável à constituição da identidade docente; além de serem veículos para efetivação de políticas públicas voltadas à formação. No entanto, há de se ter maior atenção para as lacunas que ainda encontramos, nesse processo. Cabe ressaltar, ainda, que, mesmo diante das lacunas existentes, o processo formativo e a identidade dos professores, possibilitam reflexões através de diálogos com os interlocutores do processo da Educação Básica em vários espaços, quer seja na sociedade mais ampla ou em privação de liberdade. Diante disso,



VII ENALIC

VII ENCONTRO NACIONAL DAS LICENCIATURAS
VI SEMINÁRIO DO PIBID
I SEMINÁRIO DO RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

05 a 07/12/18

FORTALEZA - CE

percebemos como relevante delinear algumas considerações, que compreendemos como pertinentes, para situar o olhar acerca das especificidades no entorno do exercício docente, bem como, da trajetória formativa desses profissionais.

Nas entrevistas narrativas com professoras, alguns fios dessa trama apontam para discussões acerca das compreensões tecidas em relação ao Magistério, atribuindo alguns significados à sua passagem pelo curso, bem como, da necessidade latente, em buscar a formação em instituições de ensino superior, nos cursos de licenciaturas.

São narrativas que sinalizam o Magistério com toda sua simbologia, atravessando o imaginário, principalmente, das moças que passavam por ele. Durante muito tempo foi dessa forma que se deu a formação docente. Jovens finalizavam a Educação Básica, ingressando no curso do Magistério com o intuito de saírem com uma profissão, uma vez que a docência, muitas vezes, era a única oportunidade de ingresso no mercado de trabalho. Ir para a Universidade, era muito difícil para quem morava no interior, em municípios pequenos e distantes dos centros onde se encontravam as instituições de Ensino Superior.

A licenciatura, por sua vez, também possui um lugar outro, na formação docente. Para Pereira (2013, p. 50) “A formação acadêmica vai, em última instância, instrumentalizá-lo, podendo legitimar e institucionalizar sua escolha” E, provavelmente, o sentimento em relação ao ingresso na Universidade seja esse mesmo: o de institucionalizar os saberes já existentes. Passar pela licenciatura, atribui ao sujeito a certificação do saber epistêmico.

Possivelmente, o Magistério representa o lugar de começo, o ponto de partida para o exercício da docência; bem como a oportunidade de sentir-se valorizada como professora uma vez que, carregar o título de professora formada, tem uma conotação singular na trajetória de vida e formação das docentes. Já a passagem pela Universidade, significa para as colaboradoras o momento de consolidação do saber experiencial, como também a possibilidade de construir, de forma mais aprofundada, novos conhecimentos, ampliando o leque de saberes já presentes em suas práticas diárias.

Produzir pesquisas acerca da formação docente, entretecendo fios que constituem políticas públicas na profissão e a valorização dos profissionais em exercício na Educação Básica, bem como a construção identitária, nos possibilitou ampliar o olhar acerca dos espaços e temporalidades relevantes e constituintes da docência, instigando-nos a (re)



pensar a profissão docente a partir da compreensão de movimento, de deslocamento de nós mesmas; para além de (re) significar nossa trajetória formativa, produziu, por diversas vezes, a sensação de ruptura dos conceitos já consolidados pelo tempo e pelas experiências construídas em outros momentos/espacos do percurso.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. **Outros sujeitos, Outras Pedagogias**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2014.

BAHIA. Conselho Estadual de Educação. **Resolução CEE nº 43 de 14 de julho de 2014**. Dispõe sobre a oferta, pelo Sistema Estadual de Ensino, da Educação Básica na modalidade Educação de Jovens e Adultos, para pessoas em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais do Estado da Bahia. Salvador, 06 de março de 2015.

BARRETO, Maria das Graças Reis. Projeto Político Pedagógico para Educação Em Prisões: outras estratégias para outro sujeito de direito. **Relatório de Pesquisa**. Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação – Campus I/Salvador. Programa de Pós-graduação Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação – GESTEC UNEB. Salvador, 2017.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm>. Acesso em 15mar2016.

_____. Congresso Nacional. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 2 de 19 de maio de 2010**. Diretrizes Curriculares para oferta de educação de jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais. Brasília, DF: MEC, 2010. Disponível em: <http://www.sinprors.org.br/arquivos/legislacao/Resolu%C3%A7%C3%A3o_Ceb_n2_2010.pdf>. Acesso em: 17 jul. 2016.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica** / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&category_slug=abril-2014-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 09/07/2016.

CALDART, Roseli Salet. O MST e a formação dos Sem-Terra: o movimento social como princípio educativo. In: GENTILLI, Pablo; FRIGOTTO, Gaudêncio (orgs.). **A Cidadania Negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2008. Cap. 6, p. 125-143.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativos, quantitativos e mistos**. Trad. Magda Lopes; consultoria, supervisão e revisão técnica desta edição Dirceu da Silva. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

CONTRERAS, José. **Autonomia de professores**. Tradução Sandra Trabucco Valenzuela. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2012.



CUNHA, Carla G. S. da. **Avaliação de Políticas Públicas e Programas Governamentais**: tendências recentes e experiências no Brasil. 2006. Disponível em: <www.ufpa.br/epdir/images/docs/paper06.pdf>. Acesso em 12abr2016.

DELORY- MOMBERGER, Christine. Formação e socialização: os ateliês biográficos de projeto. Tradução de Maria Carolina Nogueira Dias e Helena C. Chamlian. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.32, n.2, p. 359-371, maio/ago. 2006. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/ep/article/view/28015>. Acesso em 12/04/2016

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 30 ed. São Paulo, Paz e Terra, 2004.

_____. Educação de Adultos, algumas reflexões. In. GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José E. (Orgs.) **Educação de Jovens e adultos: teoria, prática e proposta**. 12. ed. São Paulo: Cortez. 2011. Cap. 01, p. 21-24.

GATTI, Bernardete Angelina. Reconhecimento social e as políticas de carreira docente na educação básica. **Cadernos de Pesquisa**. v.42 n.145 p.88-111 jan./abr. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v42n145/07.pdf>>. Acessado em 20jan2018.

_____, Bernadete Angelina, BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil**: Impasses e desafios. Brasília: Unesco, 2009.

GIRON, Graziela R. Políticas públicas, educação e neoliberalismo: o que isso tem a ver com a cidadania. **Revista de Educação**. n. 24. Jun. PUC-Campinas. Campinas. 2008.

HALL, Stuart. Quem precisa da identidade? In.: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. 15 ed. Petrópolis: RJ, Vozes, 2014.

_____. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. Trad. José Cláudio e Júlia Ferreira. São Paulo: Cortez, 2004.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**. Jan/Fev/Mar/Abr 2002 Nº 19. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>. Acessado em 10/02/2016

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

_____. **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 2013.

_____. **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 2014.

PEREIRA, Marcos Villela. **Estética da professoralidade**: um estudo crítico sobre a formação do professor. Santa Maria: EdUFSM, 2013.

TORRES, Carlos A. **Teoria Crítica e Sociológica**. S Paulo: Cortez, 2003.