



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

PROGRAMAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: GESTÃO ESCOLAR, DIVERSIDADE DE GÊNERO E DIDÁTICA CRÍTICA

Priscila Andrade Magalhães Rodrigues – UFRJ

Jussara Bueno de Queiroz Paschoalino – UFRJ

Luciene Cerdas – UFRJ

Diêgo de Lima Santos Silva – UEPB

Paula Almeida de Castro – UE

Marcella da Silva Estevez Pacheco Guedes – UERJ/FEBF

RESUMO

Analisa-se experiências de estudantes em programas de iniciação à docência, focalizando a relação entre docência, gestão escolar, discussões sobre gênero e práticas formativas críticas e emancipadoras. O artigo “PIBID e Residência Pedagógica na formação de professores: a relação entre docência e gestão na iniciação à docência”, analisa relatórios de estudantes participantes dos programas, visando compreender a relação entre docência e gestão. A formação para a gestão é considerada essencial, mas há poucas menções ao tema, indicando pouca vivência dos licenciandos no assunto. O artigo “Uma residente trans: processos de (trans)formação de identidade de gênero e profissional no programa residência pedagógica da UEPB”, analisa a inclusão da diversidade de gênero no currículo de Pedagogia, a partir da experiência de uma estudante trans. O objetivo foi sensibilizar sobre as complexidades das identidades de gênero, desconstruindo estereótipos e preconceitos no ambiente educacional. Ressalta-se a necessidade de formação continuada sobre gênero e sexualidade no ensino superior. O terceiro artigo, “Projeto Prodocência e formação de professores: reflexões necessárias a partir da pesquisa-formação”, analisa a formação de licenciandos em Pedagogia, revelando percepções das experiências formativas, discutindo a didática crítica multidimensional e repensando a construção de currículos. Resultados indicaram a necessidade de combater o neotecnismo na formação de docentes, enfatizando conhecimentos didático-pedagógicos contextualizados e docência crítica. Destaca-se a vivência em gestão escolar na formação inicial, promoção de abordagem crítica e emancipadora da didática e incorporação de discussões sobre diversidade de gênero nos currículos, visando garantir melhor preparação de professores e promover ambientes escolares inclusivos, democráticos e críticos.

Palavras-chave: Programas de Iniciação à Docência, Gestão Escolar e Diversidade de Gênero.

PIBID e RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: A RELAÇÃO ENTRE DOCÊNCIA E GESTÃO NA INICIAÇÃO À DOCÊNCIA

Jussara Bueno de Queiroz Paschoalino – UFRJ

Luciene Cerdas – UFRJ

Priscila Andrade M. Rodrigues – UFRJ

RESUMO

O objetivo deste artigo foi analisar as percepções de estudantes sobre a relação docência e gestão escolar na formação dos professores, a partir de suas vivências no Programa de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e no Programa Residência Pedagógica (PRP), no Edital Capes 2022-2024. A partir de uma abordagem qualitativa, a pesquisa fez análises de 45 relatórios finais de 24 pibidianos e 21 residentes da Universidade Federal do Rio de Janeiro, identificando nesse material a presença de descritores mais comumente associados à gestão, coordenação pedagógica, orientação educacional e conselho de classe. Parte-se da concepção de que a formação inicial de professores-gestores tem a docência e a gestão como pilares da formação, e que, apesar do enfoque na docência, a formação para a gestão precisa estar presente também nos programas de iniciação à docência. As análises permitiram compreender que no universo dos relatórios pesquisados, 20 mencionaram algum dos descritores acima, indicando a pouca vivência destes futuros docentes em espaços de atuação como professores-gestores. Já nos relatórios que mencionaram os descritores, verificou-se a importância de entender a gestão escolar na vivência em espaços de decisão, como a participação em reuniões gerais de professores e conselhos de classe, possibilitando aos docentes em formação vivenciar espaços coletivos de gestão democrática, que é construída em colaboração.

Palavras-chave: PIBID e PRP; formação inicial; gestão escolar.

Introdução

Na perspectiva de que a formação inicial de professores-gestores tem a docência e a gestão como pilares fundamentais, buscamos, neste artigo, na análise do Programa de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e do Programa Residência Pedagógica (PRP), ambos do Edital Capes 2022-2024, identificar nas reflexões dos estudantes que participaram desses programas indícios sobre a relação da gestão escolar na atuação profissional desses licenciandos imersos no chão da escola. Compreendemos que, apesar dos cursos de licenciatura terem como foco central a docência na educação básica, a formação para a gestão precisa estar presente nesses programas, contemplando uma discussão mais abrangente sobre a profissão.

A partir de uma abordagem qualitativa, analisamos os relatórios finais de 45 estudantes bolsistas (24 do PIBID e 21 da PRP) da Universidade Federal do Rio de Janeiro, UFRJ, nos quais buscamos identificar a presença de descritores mais comumente associados à gestão, coordenação



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

pedagógica, orientação educacional e conselho de classe. Em relação ao PIBID, envolveu os estudantes dos cursos de Pedagogia e Matemática em um subprojeto interdisciplinar dessas áreas; e da PRP, estudantes exclusivamente oriundos do curso de Pedagogia com ênfase nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Na organização deste texto, primeiramente abordamos os fundamentos teóricos que orientam nossas discussões sobre a formação docente para os programas PIBID E PRP, especialmente sobre a parceria entre universidade e escola (Nóvoa, 2019; Rodrigues, 2017) e docência compartilhada (Nóvoa, 2009; 2019; Melo; Giraldo; Rosistolato, 2021) que caracterizam nossas ações nos programas. A seguir, apresentamos os projetos que coordenamos no âmbito do PIBID e PRP, e elencamos suas especificidades. Finalmente, na análise dos relatórios destacamos as evidências da relação docência e gestão experienciada pelos pibidianos e residentes em sua inserção no cotidiano escolar.

A política pública na formação do professor-gestor

A formação do professor tem sido uma temática constante e polêmica no âmbito da educação. Podemos destacar inclusive o pensamento controverso de autores que, no âmbito da relação professor e estudante, enfatizam mais a docência em detrimento de uma perspectiva que abrange a escola como todo e as múltiplas interações que acontecem simultaneamente nela. Nesse sentido, tivemos a Resolução CNE/CP N° 2, de 20 de dezembro de 2019¹ que fixava a formação do professor voltada para o ensino dos conteúdos curriculares, desconsiderando as diretrizes colocadas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 9394/1996, em especial no seu artigo 14. Este estabelece a participação dos professores nas decisões coletivas da escola, na construção do Projeto Político Pedagógico (PPP) e nos Conselhos Escolares (Brasil, 1996), a partir de uma concepção de docência que extrapola a sala de aula e de um docente que é protagonista na gestão da escola. A partir das determinações legais que possibilitam ao professor exercer suas funções diretivas e de gestão na escola, compreende-se que essas dimensões são essenciais na sua formação inicial (Brasil, 1996). Evidenciam-se concepções alicerçadas na lógica da gestão democrática, que para ser participativa e efetiva, necessita de formação específica.

¹ Em substituição a essa resolução, foi homologada a Resolução 04.2024 (aprovada pelo Cons. Nacional de Educação).



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

Em meio a um movimento de resistência dos educadores, a Resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019, que como dissemos acima, minimizou a formação inicial do professor na dimensão da gestão, sofreu grande oposição. Depois de muitas argumentações das associações de professores e das universidades, que pleiteavam a revogação desta resolução, tivemos publicado a Resolução CNE/CP Nº 4, de 29 de maio de 2024, que enfatiza por 13 vezes a gestão escolar e determina que:

Parágrafo único. As atividades do magistério também compreendem a atuação e participação na organização e gestão de sistemas de Educação Básica e suas instituições de ensino, englobando: I - planejamento, desenvolvimento, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos, do ensino, das dinâmicas pedagógicas e experiências educativas; e II - produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico das áreas para as quais recebeu formação e as do campo educacional (Brasil, 2024, p.3).

A mudança na concepção trazida por essa resolução, em sintonia com a LDB, ressalta a importância da formação inicial de professores com ênfase também na gestão escolar.

Vale salientar que uma formação docente que contemple todo exercício de sua profissão não pode se limitar ao espaço imprescindível da universidade. Outros espaços são necessários para que a formação profissional aconteça. Paschoalino (2017) argumentou que o espaço de trabalho também é formativo e necessário para a interlocução com a realidade da escola, que é mutante e diversa. Diante desse desafio, políticas públicas de formação de professores, como PIBID e PRP, favorecem esse diálogo, e, sobretudo, a inserção dos estudantes no cotidiano das escolas. Assim, vêm, paulatinamente, possibilitando um cenário mais realista e de maior compreensão do que deve ser a atuação do docente, a partir de uma perspectiva de compartilhamento de saberes entre professores-gestores atuantes e aqueles em formação.

A docência compartilhada na formação de professores-gestores

A criação de uma nova institucionalidade, que junta em triângulo as universidades, a profissão docente e as escolas da rede de escolas de educação básica (Nóvoa, 2019) é um horizonte a se perseguir e onde se encontram as potencialidades transformadoras da formação de professores. Para Nóvoa “[é] neste entrelaçamento que ganha força uma formação profissional, no sentido mais amplo do termo, a formação para uma profissão.” (Nóvoa, 2019, p. 7, grifos do autor). Implica entrar na escola e viver seus dilemas, como copartícipes na construção de soluções para os problemas e desafios específicos da escola pública; e o estabelecimento de parcerias entre instituições formadoras na discussão de temas emergentes, valorizando a formação inicial e continuada a partir do diálogo horizontal entre os sujeitos dessas instituições.



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

O PIBID e o PRP, na esteira dessas discussões, vem se consolidando, nas últimas décadas, como programas importantes na persecução desse caminho ao garantir a aproximação e a interlocução entre as redes públicas de ensino, seus professores, gestores, crianças, os docentes das instituições de ensino superior e os estudantes dos cursos das diversas licenciaturas.

A docência compartilhada tem como premissa o trabalho colaborativo, desde o planejamento até a execução e avaliação das práticas pedagógicas e de gestão escolar. Essa estratégia formativa mostra-se um caminho potente para a formação de professores em direção à autonomia dos licenciandos para o exercício profissional. Caminha-se para uma profissionalidade que se constrói a partir do trabalho colaborativo e da partilha (Nóvoa, 2009). Envolve a universidade e a escola de educação básica na constituição de um “lugar de encontro entre os professores universitários que se dedicam à formação docente e os professores da rede” (Nóvoa, 2019, p. 9), distinto dos lugares formativos disciplinares oferecidos pelas universidades.

[...] não se supõe que o professor da Educação Básica atue como um “assistente”, mas sim como um professor cuja autoridade é reconhecida e legitimada, que compartilha com o professor universitário todas as responsabilidades relativas à disciplina. Dessa forma, a proposta de docência compartilhada se insere no contexto de trabalho colaborativo entre docentes. (Melo; Giraldo; Rosistolato, 2021, p.48).

Nessa concepção de formação de professores, reconhece-se os saberes emergentes da experiência da prática; defende-se a sua inclusão como uma componente formal da formação inicial de professores; e valoriza-se a formação inicial de professores a partir das demandas profissionais para a atuação docente na educação básica (Melo; Giraldo; Rosistolato, 2021). Com base nesse entendimento, avaliamos que os dois programas, focos de nossa análise, estão em sintonia com essa concepção, pois promovem uma horizontalização das relações que são predominantemente verticais, e têm o potencial de tirar do lugar comum e levar a um outro, ainda não habitado, onde novas relações podem ser estabelecidas.

Pibid e Residência Pedagógica

No âmbito do PIBID, analisamos os relatórios² de 24 estudantes que participaram do subprojeto interdisciplinar Pedagogia e Matemática, que foi baseado na premissa de que a docência compartilhada é um caminho potente para intervenções e ações pedagógicas

² Os relatórios finais fizeram parte das avaliações dos programas e foram solicitados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

colaborativas na transição do 5º para o 6º ano do ensino fundamental. Esse momento é particularmente sensível aos estudantes sendo, muitas vezes, caracterizado por rupturas entre a natureza do trabalho realizado e os modos de organização da docência nessa passagem dos anos iniciais para os anos finais do Ensino Fundamental.

O subprojeto interdisciplinar, que envolveu os cursos de Pedagogia e Matemática, estabeleceu como seus objetivos prioritários: proporcionar aos licenciandos desses cursos uma oportunidade de vivenciar práticas de educação matemática que acontecem no 5º e 6º anos do Ensino Fundamental; e intervir colaborativamente nos dois segmentos. Esse subprojeto contou com a parceria de dois *campi* do Colégio Pedro II (CP2), na cidade do Rio de Janeiro. Essa conformação do subprojeto possibilitou um trânsito dinâmico dos estudantes de ambas as licenciaturas entre as turmas de 5º e 6º anos na articulação de saberes que traziam de seus processos formativos e outros construídos a partir dessas vivências. Os estudantes participaram efetivamente de ações de planejamento, produção de materiais didáticos e avaliação das propostas de aprendizagens.

Em relação à PRP, também realizado no CP2, tivemos por objetivo construir um programa de residência pedagógica baseado em uma verdadeira parceria entre escola e universidade, com um trabalho de concepção conjunta, onde objetivos, responsabilidades e decisões fossem compartilhados por todos os envolvidos. Acreditamos que a formação deve ser um processo colaborativo, envolvendo professores de ambas as instituições (escola e universidade), licenciandos, pesquisadores e outros. Nossa proposta foi uma mudança na lógica de formação (Rodrigues, 2017), e, apesar de a universidade ser a responsável junto à Capes pelo programa, as professoras preceptoras assumiram fortemente o papel de formadoras de docentes. Juntas, desenvolvemos uma parceria sólida entre a universidade e a escola.

Durante o programa, as residentes mediarão atividades já planejadas pelas professoras, corrigiram atividades e exercícios do cotidiano escolar e planejaram novas atividades e aulas a serem ministradas. Elas também produziram material didático e folhas de atividades de acordo com o trabalho das turmas, além de desenvolverem jogos educativos. Ainda, participavam de reuniões semanais de estudo e organização dos trabalhos da RP, que ocorriam alternadamente na universidade e na escola. Além disso, as residentes puderam planejar uma aula-passeio à Floresta da Tijuca com toda a equipe de professores na Floresta, além de visitarem este e outros espaços junto aos estudantes, como a Aldeia Marakanã, teatro, Museu de Astronomia e Forte de São João.



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

As residentes participaram ativamente nas reuniões de planejamento **da escola**, tanto em encontros com todas as professoras dos anos iniciais do CP2, como nos encontros com a equipe do quarto ano (ano de escolaridade que elas acompanhavam), além do Conselho de Classe, reuniões de pais e de sábados letivos na escola, que incluíam atividades com as famílias. O foco de análise deste trabalho centra-se nos relatos das 21 residentes que, após vivenciarem tais experiências, destacaram algum aspecto para a sua formação em gestão.

A relação docência e gestão na perspectiva da iniciação à docência

Do total de 45 relatórios analisados, identificamos em 20 deles algum aspecto da gestão. As reflexões realizadas pelos estudantes trouxeram evidências da gestão compreendida pela análise da infraestrutura relativamente boa da escola, da participação em conselhos de classe e nas reuniões de pais. Além disso, a atuação mais específica nas práticas de gestão escolar envolvendo estudantes e a comunidade como um todo proporcionaram uma melhor compreensão sobre responsabilidades e desafios envolvidos na administração da escola. Essas experiências são essenciais para a formação de futuros professores capazes de atuar na docência e liderar em contextos educacionais diversos, estabelecendo nexos com a gestão.

A seguir destacamos indícios da relação docência-gestão em relação à entrada no contexto escolar; infraestrutura escolar; gestão escolar; conselho de classe e reunião de pais. Na análise apresentada, os nomes dos estudantes são fictícios, a fim de garantir o seu anonimato.

Entrada no contexto escolar

Os pibidianos e residentes foram introduzidos ao contexto escolar por meio de um tour pela escola e, somente dentre os pibidianos, por uma reunião de boas-vindas no Colégio Pedro II (CP2), realizada pelos professores supervisores da escola, a coordenadora e a diretora. “Após [o tour] foi nos apresentado na sala de matemática, o PPP (Projeto Político Pedagógico) da escola e outros documentos importantes, e após isso tivemos uma conversa sobre o colégio e nossa participação no projeto.” (José).

Como são programas diferentes, apesar de se encontrarem na mesma instituição, pelo fato do Pibid ser um programa de maior número, foi pensada uma atividade inicial mais coletiva, ou seja, para todos os pibidianos que estavam no CP2. Estas primeiras atividades, tour pelas instalações da escola e reunião de boas vindas, permitiram que os participantes dos programas de iniciação à docência comesçassem a se familiarizar com o ambiente escolar, e, no caso dos



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

pibidianos, com os documentos da escola, possibilitando uma melhor compreensão sobre o funcionamento e diretrizes da mesma.

Infraestrutura Escolar

Marta, Clara e Berenice destacam a infraestrutura robusta e bem equipada do CP2. Marta destaca que “[...] o colégio é muito conhecido no Rio de Janeiro e muito conceituado por ser uma instituição federal de educação básica que possui infraestrutura mínima para proporcionar uma educação de qualidade”. Clara ficou

[...] impressionada com a quantidade de espaços físicos e recursos disponíveis, incluindo dois pátios, salas de estudos, de leitura, de informática e de ciências, além de um teatro, um auditório, salas do NAPNE (Núcleo de Apoio aos Estudantes com Necessidades Especiais), mecanografia, refeitório em reforma, sala do setor de orientação, sala da direção e secretaria, [piscina], entre outros.

Berenice relata também que “[...] os equipamentos pedagógicos presentes nas salas chamam atenção. Isto é, a infraestrutura do [CP2] aponta para diversos recursos didáticos [e humanos] disponíveis para os educandos, o que possibilita uma aprendizagem significativa e potente”. Esta exposição das estudantes à uma escola com melhor infraestrutura permite que elas compreendam que um ambiente físico bem estruturado e uma boa gestão refletem positivamente no processo educativo.

Com esse entendimento, Azevedo (2002) na sua pesquisa chegou a afirmar que a arquitetura escolar tem repercussões na educação. As reflexões trazidas pelos estudantes deixaram evidências de que a infraestrutura interfere no cotidiano das instituições, como também pode interferir no processo das relações estabelecidas.

Gestão Escolar

A estudante Marta ressalta ainda que a escola possui “um corpo docente muito bem preparado e que compartilha entre si suas experiências, tornando suas práticas bem elaboradas e possíveis de serem efetivadas no chão da escola”. Os professores regentes, por exemplo, são mestres e doutores em educação, o que faz diferença no trabalho junto aos estudantes da escola básica, mas especialmente na orientação que realizam aos licenciandos.

Nesta escola há incentivo para que seus professores permaneçam estudando e cuidando de seu desenvolvimento profissional, inclusive, por parte do governo federal, há aporte financeiro para os professores que seguem a formação na pós-graduação. A gestão, neste aspecto, possui participação essencial, ao criar estratégias para a manutenção de condições para que seu corpo



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

docente possa continuar sua formação, ao garantir licença para estudos, ou mesmo enfatizando a realização de eventos de formação e divulgação dos trabalhos de ensino e pesquisa realizados pela comunidade escolar. Tainá enfatiza que

[...] no Pedro II, as atividades institucionais são incorporadas às dos docentes, atividades de pesquisa, extensão, e de ensino e formação continuada de professores em nível de Pós-Graduação. Esse incentivo, faz com que esses professores se tornem pesquisadores críticos e reflexivos, pensantes e atuantes, que são capazes de aplicar esses conhecimentos em suas aulas. (Tainá).

Esses indícios revelam uma gestão que valoriza a formação do professor, bem como a garantia de tempo na carga horária do docente para além do ensino, mas também na pesquisa e extensão. Lüdke (2001) destaca o papel da pesquisa para o trabalho do professor, promovendo uma reflexão crítica sobre sua atuação e permitindo uma conexão mais profunda com os desafios e contextos educacionais. A autora ressalta que a pesquisa deve ser incorporada ao fazer docente, contribuindo assim para o desenvolvimento profissional do professor, resultando em ganhos para sua prática docente, logo, para os estudantes.

Berenice e Tatiana mencionam ainda que participaram da “Reunião de Planejamento Geral (RPG) em que estavam presentes todos os professores dos anos iniciais e a direção” (Berenice), momento este bastante importante para o coletivo da escola, já que ali são tomadas inúmeras decisões pedagógicas e da gestão da escola. Para Tatiana, esses momentos foram de grande importância para abrir a caixa-preta da escola e compreender, mesmo que de forma inicial, o funcionamento da instituição, as diversas percepções acerca da prática educativa por parte das professoras e gestoras.

O encontro tratou de assuntos administrativos: possíveis projetos pedagógicos do ano; projeto e medidas de conscientização sobre a onda de violência e ataques nas escolas; calendário letivo; informes da prefeitura, saída e entrada de materiais etc. No segundo momento, o assunto percorreu sobre questões ligadas [às demandas] dos docentes. (Berenice)

Vale analisar que cada escola deve considerar suas especificidades na formação do seu coletivo. Assim, cada instituição não deve ser vista como “[...] uma organização definida e instituída, mas, sim, numa perspectiva instituinte, o que nos possibilitou a compreensão da escola como uma célula em constante transformação” (Paschoalino, 2017, p. 313). Verificamos que ao possibilitar que a RGP fosse realmente uma organização participativa às questões refletidas pela realidade escolar, assume uma conotação coletiva e desafiada a ser resolvida.



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

Nessa visão, essas experiências forneceram aos estudantes uma compreensão ampla das práticas de gestão escolar, incluindo planejamento estratégico, alocação de recursos e desenvolvimento profissional contínuo.

Conselho de Classe

Célia, Tatiana, Patrícia relataram suas participações no Conselho de Classe (COC), destacando a natureza democrática e colaborativa dessas reuniões. Célia menciona a importância da “participação no Conselho de Classe, que possui uma configuração democrática, promovendo o respeito mútuo entre os profissionais”. Tatiana relata “[...] a oportunidade de participar de um conselho de classe pela primeira vez e [assume que] foi muito importante esse momento. Durante meus estágios, nunca pude participar de algum COC e vivenciar essa prática no CP2 foi incrível”. Patrícia, por sua vez, destaca que “o conselho de classe também foi um espaço fundamental para observar a articulação da equipe escolar como um todo”. Ali, elas puderam refletir sobre “o conhecimento sobre o contexto familiar das crianças e seus impactos na autoconfiança e autoestima das mesmas e analisar as estratégias pensadas para auxiliar os estudantes em recuperação e lidar com questões comportamentais específicas [da turma]” (Tatiana). Para Célia,

[...] diferentemente de outros espaços, as discussões não se limitam apenas aos problemas, mas todas as falas contribuem com avaliações construtivas sobre as turmas e alguns alunos. Destaco a construção de estratégias coletivas pensadas para o desenvolvimento da turma e de algumas crianças, com o apoio de diferentes setores da escola, como fonoaudiologia, orientação e professores de outras áreas do conhecimento. (Célia)

É de extrema importância poder observar como funciona o conselho de classe e ter essa experiência me proporcionou uma compreensão mais abrangente e aprofundada sobre o processo de avaliação, acompanhamento e tomada de decisões pedagógicas no ambiente escolar. Ao participar da reunião do conselho de classe, tive a oportunidade de vivenciar a análise do desempenho dos alunos, o planejamento de ações para o desenvolvimento educacional e a discussão de estratégias para apoiar os estudantes em seu percurso escolar. (Tatiana)

As perspectivas de cada professor e técnico eram consideradas durante a construção do perfil de cada aluno. A ideia posta ali não era como a de um 'julgamento' onde apontam-se apenas os problemas, mas sim de um espaço para construções de propostas de atuação para os desafios e especificidades que cada um dos alunos traz. Além disso, os alunos não eram taxados ou rotulados, pelo contrário, buscavam entender o contexto familiar e social do aluno e as potencialidades deste nas demais disciplinas. Essa perspectiva de conselho de classe difere totalmente do que eu já havia experienciado, é algo que, sem dúvidas, estará presente na minha prática como pedagoga. (Paula)

Nesse sentido, ficou evidenciado que o discurso de escola democrática permeia o contexto da escola, principalmente, no conselho de classe, em que o trabalho coletivo foi realizado e vivenciado pelos estudantes. Paschoalino (2017) explicitou que argumentar a gestão democrática sem os indícios dos conselhos é apenas falácias. Assim, essas vivências dos conselhos proporcionam aos estudantes uma visão holística da gestão escolar e a importância da colaboração entre pares.

Reuniões de Pais

Patrícia relata a observação das reuniões de pais em que “a pauta era organizada com o intuito de integrar os responsáveis do processo pedagógico que estava sendo realizado e não apenas de tecer reclamações sobre comportamento, como o estigma que paira sobre as reuniões de responsáveis”. Esta experiência evidencia para os estudantes a importância da comunicação entre escola e família, um componente crucial da gestão escolar que promove o envolvimento dos pais na educação das crianças e reforça a parceria entre escola e comunidade.

Avançar para uma gestão a serviço das aprendizagens e da participação supõe prestar atenção, entre outros, nos seguintes aspectos: na reestruturação dos processos formais de educação; na utilização das novas tecnologias da comunicação e da informação, porque permitem personalizar as trajetórias formativas individuais; nas características de cada escola, criando condições de estabilidade de equipes docentes; na construção de um conjunto amplo de indicadores que sirva para tomar decisões de políticas educativas baseadas em necessidades reais e com objetivos de longo prazo; na introdução de mudanças no enfoque dos sistemas de avaliação, de forma que considerem a avaliação da aprendizagem no sentido amplo, e no envolvimento dos pais e alunos na avaliação do processo avaliativo. (Castro, 2008, p.401)

Os estudantes puderam compreender que a gestão se faz com a participação das famílias como um todo, e, não apenas numa relação verticalizada.

Considerações finais

As vivências relatadas pelos estudantes oferecem insights valiosos sobre suas formações, especialmente no que diz respeito à gestão escolar. As experiências destacadas envolvem a infraestrutura escolar, a organização das salas de aula, a participação em conselhos de classe e reuniões de pais, além de aspectos gerais da gestão. As análises permitiram compreender que no universo dos relatórios pesquisados, 20 mencionaram algum dos descritores analisados, indicando a pouca vivência destes futuros docentes em espaços de atuação como professores-



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

gestores. Nesses relatórios em que foram evidenciados esses descritores, teve destaque a importância de entender a gestão escolar na vivência em espaços de decisão escolar para a formação docente, como a participação em reuniões gerais e conselhos de classe, em especial, possibilitando aos professores em formação a vivência em espaços coletivos de gestão democrática, que é construída em colaboração.

Para garantir a amplitude da formação oferecida nos programas de iniciação à docência, é essencial que a discussão sobre gestão escolar esteja mais presente na formação destes futuros professores. Para além da garantia da participação dos licenciandos nos espaços mais deliberativos da escola, como em reuniões de planejamento e conselhos de classe, uma sugestão seria a realização de rodas de conversa entre a gestão e os licenciandos, promovendo um espaço de diálogo aberto e colaborativo. Essa interação permitiria aos estudantes a compreensão melhor dos processos administrativos e das decisões estratégicas da escola. Incorporar momentos de diálogo e integração com a equipe gestora enriqueceria a formação dos licenciandos, proporcionando uma visão mais completa e integrada do funcionamento escolar e da importância da gestão na prática educativa.

Referências

AZEVEDO, Giselle Arteiro Nielsen. Arquitetura escolar e educação. Um modelo conceitual de abordagem interacionista. Tese de doutorado COPPE-UFRJ, 2002. Págs. 8-30. Disponível em: < http://www2.gae.fau.ufrj.br/wp-content/uploads/2019/03/arq_esc_gana.pdf >. Acesso em: 10 de fevereiro de 2024.

BRASIL. Lei n. 9394/96, de 23 de dezembro de 1996. Fixa as diretrizes e bases da educação de 1º e 2º graus. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 10 de junho de 2016.

BRASIL. RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 4, DE 29 DE MAIO DE 2024. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=258171-rcp004-24&category_slug=junho-2024&Itemid=30192. Acesso em: 10 de junho de 2024.

CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo. Administração gerencial: a nova configuração da gestão da educação na América Latina. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 24, n.3, p. 389-406, set./dez. 2008.

LÜDKE, Menga, et. al. **O professor e a pesquisa**. Campinas: Pariru, 2001.

MELO, Lucas; GIRALDO, V.; ROSISTOLATO, R. Interações entre um professor da educação básica e um professor do ensino superior em uma experiência de docência compartilhada em matemática. **Sisyphus Journal of Education**. Volume 9, 2021, pp. 105-131.

NÓVOA, A. Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. **Educação & Realidade**, v. 44, n. 3, p. e84910, 2019.



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

NÓVOA, A. Para uma formação construída na prática. In: NÓVOA, António. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009. Pp.25-46.

PASCHOALINO, Jussara Bueno de Queiroz. **Desafios da gestão escolar**. Belo Horizonte: Studium Eficaz, 2017.

RODRIGUES, Priscila. A. M. Parceria entre Universidade e Escola Básica na formação didática de docentes: condições e elementos (estratégias) para seu desenvolvimento. In: CRUZ, Giseli Barreto da; OLIVEIRA, Ana Teresa de C. C. e NASCIMENTO, Maria das G. C. de A. (org.). **Ensino de Didática: entre ressignificações e possibilidades**. Curitiba: CRV, 2017, p. 89 – 101.

UMA RESIDENTE TRANS: PROCESSOS DE (TRANS)FORMAÇÃO DE IDENTIDADE DE GÊNERO E PROFISSIONAL NO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA DA UEPB

Diêgo de Lima Santos Silva - UEPB
Paula Almeida de Castro - UEPB

RESUMO

A inclusão da diversidade de gênero no currículo da Pedagogia tem implicações profundas na formação de futuros profissionais da educação. Proporciona a oportunidade de sensibilizar os estudantes sobre as complexidades das identidades de gênero, desconstruindo estereótipos, preconceitos e discriminações no ambiente educacional. Diante da relevância da temática, este trabalho tem como objetivo geral analisar as discussões de gênero no campo da Pedagogia, enfatizando as relações entre a formação docente e a atuação no Programa Residência Pedagógica, com base nas concepções de uma estudante trans do curso de Pedagogia da UEPB – Campus I. Como percurso metodológico, adotamos a pesquisa-ação. Para a construção do referencial teórico, ancoramo-nos em autores como Louro (1999), Butler (2003), Silva (2009), Larrosa (2014), Brasil (2018), entre outros, que discutem as temáticas (Gênero-Currículo-Formação de professores-Pedagogia), entrelaçando-as de modo a produzir significados reais e reflexões profundas sobre a tônica que se posiciona como emergente no espaço educacional contemporâneo, embora já tenha sido debatida em tempos passados, mesmo que de modo hiato. Dentre os principais resultados, evidenciou-se uma lacuna nos currículos da educação básica e uma necessidade de formação continuada das discussões de gênero no ensino superior. Assim, enquanto professores formadores de opinião, seguimos firmes na construção de uma pedagogia que abrace a diversidade de gêneros presente nas instituições de cunho educativo, e que seja caminho de humanização e conscientização.

Palavras-chave: Discussão de Gênero; Pedagogia; Formação de professores.

INTRODUÇÃO

Este artigo está inserido nas discussões sobre a formação de professores no âmbito do Programa Residência Pedagógica, no subprojeto de Pedagogia da Universidade Estadual da Paraíba e, mais detidamente nas relações de gênero.

Neste contexto, é imperativo compreender que tanto o conceito de gênero quanto o de sexualidade transcendem categorizações meramente biológicas e dicotômicas, manifestando-se de modo multifacetado em diferentes contextos culturais, tal qual a formação de professores, mais detidamente, no âmbito do Programa Residência Pedagógica³ da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

³ Trata-se um programa de formação de professores com bolsas nas modalidades de residente (discentes de cursos de licenciatura), docente orientador (docente da graduação de universidades públicas e privadas) e o preceptor (docente vinculado à educação básica). Com este tripé, o programa promove a inserção de discentes nas escolas de educação básica, fomentando novos olhares para a atuação em sala de aula. As ações desenvolvidas pelos residentes envolvem a formação teórica, planejamento, regência e avaliação.



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

A formação inicial de professores desempenha um papel significativo ao consolidar estratégias para o reconhecimento e valorização da diversidade sexual e de gênero no ambiente escolar, que muitas vezes se torna um espaço onde a violência física, psicológica, simbólica (Bourdieu, 1998) e estrutural, sobretudo contra mulheres e a comunidade LGBTQIAP+, é persistente.

Com base nesses primeiros posicionamentos, destacamos que é necessário salientar que não se nega a materialidade corpórea, a base biológica ou fisiológica; contudo, ressaltamos que as construções simbólicas e interpretativas atribuídas a esse corpo biológico são fortemente influenciadas pela linguagem, pelo discurso e pela contextualização cultural.

A PESQUISA-AÇÃO COM UMA ESTUDANTE TRANS: PROCESSOS DE (TRANS)FORMAÇÃO DE IDENTIDADE DE GÊNERO E PROFISSIONAL

Como metodologia utilizamos a pesquisa-ação, a respeito Severino (2027, p. 88) que diz: “A Pesquisa-ação é aquela que, além de compreender, visa intervir na situação, com vistas a modificá-la”. Em consonância com essa propositura, Tanajura e Bezerra (2015) apontam que é um tipo de pesquisa que propõe uma ação para transformar realidades investigadas e visa a produção de conhecimentos a partir de um contato direto com a vida em toda a sua magnitude.

Nesse sentido, a pesquisa-ação neste estudo é entendida como aquela que proporcionou a investigação e elaboração de interação teórica e prática. Para Burns (1999), essa abordagem de pesquisa é particularmente adequada ao contexto de sala de aula, pois permite que o professor, como pesquisador, identifique o(s) problema(s), avalie a situação, elabore uma alternativa para a sua resolução e/ou intervenha no seu contexto imediato. Nunan (1992), ao definir esse tipo de pesquisa, remete-se a Kemmis; McTaggart (1988) para os quais a pesquisa-ação se caracteriza por três fatores: a) é realizada por aqueles envolvidos diretamente na ação; b) é colaborativa, pois é feita, geralmente, pelo professor da sala de aula em conjunto com outros colegas ou mesmo pelo professor em parceria com o pesquisador; c) objetiva uma mudança de coisas ação ou comportamento.

Com base nos pressupostos metodológicos, foram desenvolvidos 9 encontros junto a uma estudante trans, uma mulher trans em processo de formação em Pedagogia e participante do Programa Residência Pedagógica na Universidade Estadual da Paraíba. Do total de encontros três foram realizados sob a forma de diálogo visando conhecer mais a realidade da participante e seis foram desenvolvidas observações na escola campo de atuação de uma estudante trans no contexto



da Residência Pedagógica vinculada à CAPES. Neste artigo, serão apresentados 3 destes encontros.

Em todas as etapas da pesquisa foram obedecidos os preceitos éticos da pesquisa com seres humanos. Conforme a Resolução n. 466/12 e a Resolução nº. 510/16, toda pesquisa envolvendo seres humanos deverá ser submetida à apreciação de um Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), assim este projeto de pesquisa foi aprovado sob n.º 6.160.167. Destaca-se também, que toda descrição das observações da atuação de uma estudante trans, foram realizadas obedecendo aos critérios exigidos e decidiu-se apresentar no capítulo relativo aos resultados e discussões. Ressalta-se, ainda, que todas as descrições advindas das observações e as transcrições de suas falas foram enviadas previamente para uma estudante trans, que, após leitura e apreciação a mesma aprovou o texto na íntegra e posteriormente assinou o termo de consentimento autorizando a publicação.

TORNAR-SE PROFESSORA E AS DISCUSSÕES DE GÊNERO: PROCESSOS TRANSITÓRIOS DE UMA ESTUDANTE TRANS

A educação brasileira embora tenha sido erguida sobre dogmas religiosos e conservadores, vem "oportunizando" a inserção de mulheres trans e travestis no âmbito da graduação e nos programas de pós-graduação. A despeito disso, podemos citar Luma Nogueira, primeira travesti doutora no Brasil, em 2012, e a professora Megg Rayara também alcançou o título de doutora, em 2017, pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). A conquista de ambas, embora importantíssima, são poucas, e mostram a ineficiência das políticas educacionais brasileiras no que tange à inserção de pessoas com gênero diferente do modal da cisgeneridade - homem e mulher em ambientes acadêmicos. Diante disso, parafraseamos Carlos Drummond de Andrade ⁴:

No meio da escola existia uma mulher trans/ Existia uma mulher trans no meio da escola/ Existia uma mulher trans/ No meio da escola existia uma mulher trans/ Nunca me esquecerei dessa ocasião/ Na labuta de minhas pesquisas tão ansiadas/ Nunca me esquecerei que no meio da escola/ Existia uma mulher trans/ Existia uma mulher trans no meio da escola/ No meio da escola existia uma mulher trans

Destacamos isso a princípio, porque o cenário escolar tem suas marcas na história como lugares que por vezes não conseguem dialogar com a diversidade que é inerente de seu próprio espaço, embora deveria, dado que a educação dentre outros aspectos tem a finalidade de fazer o sujeito tornar-se crítico, reflexivo e tolerante diante das diferenças existentes.

⁴ ANDRADE, Carlos Drummond de. **Alguma Poesia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2013. Poema Original (No Meio do Caminho).

Diante dessa reflexão inicial, descrevemos as experiências e as falas da estudante trans e suas dificuldades enfrentadas na prática de iniciação à docência, bem como destacar as possibilidades e êxitos obtidos em sua atuação no programa de Residência Pedagógica ao longo do semestre letivo 2023.1.

Foram analisados nas observações ocorridas, diversos fatores, dentre eles: o acolhimento da estudante trans na instituição, sua interação social, participação nas atividades e os impasses que surgiram devido sua identidade de gênero Trans.

Sobre a estudante trans:

"Eu sou uma mulher trans não-binária, 22 anos, resido na cidade de Campina Grande-PB, e sou estudante do curso de Pedagogia da UEPB, além disso participo como bolsista do programa de Residência Pedagógica/CAPES, e exerço minhas atividades em uma escola campo conveniada ao programa, referente ao edital 02.2022".

As descrições contidas nesta seção partem da vivência de uma estudante do curso de Pedagogia em processo de transgeneridade, os relatos obtidos a partir das observações, serviram também como aporte norteador para elaborar (elaboração) do produto educacional (minicurso). Todos os encontros foram registrados no caderno de campo da pesquisa, e os registros fotográficos foram feitos através de celular, todos estes com consentimento da estudante trans.

De acordo com entendimento destacado anteriormente, para compreender os desafios e possibilidades enfrentados pela estudante trans em sua participação, a observação foi o percurso que oportunizou a compressão desse momento de modo singular. Para isso, elaboramos um cronograma de encontros com duas finalidades. Na primeira parte dos encontros dedicou-se às entrevistas que dialogam sobre sua vivência da aluna enquanto estudante de Pedagogia, a segunda parte de registro, diz respeito à sua atuação na residência pedagógica. Esta última, concentrou-se na observação em sala de aula, que gerou vários questionamentos, entre eles a falta de saberes básicos dos profissionais da Pedagogia, que entram em choque ao não saberem lidar com a realidade para conviver com uma pessoa transgênero.

Através das entrevistas e observações ocorridas em dias alternados, muitas questões puderam ser elucidadas e, infelizmente, também constatadas. Os encontros com a estudante trans ocorreram por intermédio da coordenadora institucional do Programa Residência Pedagógica, que à época era professora da mesma na disciplina de Psicologia Educacional III, é preciso destacar que a estudante trans aceitou o convite em participar da pesquisa de livre e espontânea vontade. No momento em que a vivência da estudante foi registrada, a mesma encontrava-se no processo de transição de gênero, o que segundo ela *"não estava sendo fácil por vários fatores"*⁵.

⁵ Todos os trechos que estão em **itálico**, referem-se às falas proferidas pela estudante trans, de forma original, sem alterações de ordem gramatical, de concordância ou outros. **Em virtude do auto volume de descrições, será pontuado nesta parte, apenas os diálogos que buscam atestar a investigação proposta na pesquisa, que tange às questões de Gênero, Pedagogia e Educação.** Pode ser que em dados momentos apareçam poucos trechos da fala dela e em outros apareçam bem mais, os trechos que aparecem transcritos, foram escolhidos justamente pelo

Por algumas vezes, foi perceptível vê-la angustiada e outros momentos mostrou-se entusiasmada com o decorrer das situações. Ao todo, foram nove encontros, destes, quatro ocorreram na UEPB, três deles foram na própria sala de aula em que a mesma estudava, sempre ao término das aulas, e um encontro no corredor da instituição, esse último momento, a estudante estava menos tensa, do que o percebido nos três primeiros, a conversa fluiu bastante, ao mesmo tempo em que dialogamos sobre educação e gênero ao observávamos a linda paisagem verde que ornamentava os arredores da instituição, os demais encontros ocorreram na escola-campo da programa de residência, no período vespertino, onde acompanhou-se de perto a atuação da estudante na residência pedagógica.

Conhecendo a estudante trans, residente e futura pedagoga: a estudante e a experiência da residência pedagógica, um passo a mais para sua formação

Neste dia, conversamos especificamente sobre a atuação da estudante na Residência Pedagógica, e quais os desafios que ela enfrenta para sua atuação. A estudante mostrou-se bastante interessada, percebi na sua fala muito gosto pelo trabalho, ela ressaltou que tem sido: *“uma experiência desafiadora, porém, gratificante, embora perceba a escola de ensino fundamental muito fechada a questão do novo, do gênero diferente”*.

A estudante destacou que para estudar e atuar precisa acordar cedo, vir para UEPB, e de lá, ir direto para as atividades da residência, a referida aponta que foi muito bem aceita pela professora preceptora, e que se sente confortável na sala *“apesar dos apesares”*, percebe-se que as vezes ela tem um olhar bem reflexivo, como se estivesse fazendo uma leitura mental de si mesma.

Ela disse identificar-se com a sala de aula, mas acredita que *“a gestão das escolas não sabe lidar com alguém diferente, se caso soubesse seria mais agradável”*, quando questionada sobre sua atuação enquanto mulher trans, ela diz: *“Ah meu querido, isso é preciso dizer, o espaço tem muito do preconceito velado”*⁶.

Na escola a estudante desenvolveu atividades de acompanhamento, e auxílio nas várias disciplinas com ênfase em língua portuguesa, matemática, sob a supervisão da docente preceptora, o que segundo ela: *“Tem disso de grande auxílio para mim, principalmente por que ela me aceita como sou e luta por minha permanência lá. Às vezes penso o que ela passa, por lutar para que eu esteja lá”*.

fato de se correlacionarem ao problema de pesquisa, e serviram de aporte para o produto educacional que estava sendo construído.

⁶ O termo **preconceito velado**, foi popularizado por pesquisadores da Universidade de Harvard que se uniram com o objetivo de identificar, por meio da neurociência, a forma como atitudes e opiniões cotidianas escondem preconceitos. LIMA, Bruno. **Como o preconceito velado atrapalha a performance de sua empresa**. Forbes. 08-12-2021. Disponível em: <https://forbes.com.br/carreira/2021/12/como-o-preconceito-velado-atrapalha-a-performance-de-sua-empresa/#>. Acesso em 30 de junho. 2023.



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

A escola embora seja um lugar aberto ao múltiplo, tem suas marcas de resistência perante alguns sujeitos, em virtude do tradicionalismo persistente nas relações sociais como um todo, que acabam por ditar as relações da escola, esse tradicionalismo impede, por exemplo, de apreciar algo novo, e desconsidera o que difere do igual.

De acordo com Louro (1997) nos contextos sociais do dia a dia, é comum observarmos uma atribuição natural de determinados comportamentos às mulheres, tais como gestos delicados, postura graciosa, pudor, habilidades no trato com crianças e assuntos domésticos, expressão afetiva e timidez. Por outro lado, para os homens, são associados gestos e linguagem mais fortes, maior aptidão física, extroversão, uma menor demonstração de afeto e delicadeza, além da proibição cultural de expressar emoções como o choro.

As teorias pós-estruturalistas representam uma ruptura significativa com a lógica binária tradicionalmente associada à teoria de gênero. Ao enfatizar a diversidade humana e desvincular o sexo anatômico da identidade de gênero e da orientação sexual, essas teorias têm sido fundamentais para repensar e compreender as múltiplas facetas das feminilidades e masculinidades. O modelo binário-heteronormativo, que estabelece relações entre homens (masculino) e mulheres (feminino) como padrão normativo, tem sido uma fonte de exclusão e violência contra indivíduos que não se encaixam nessa estrutura. Essa lógica binária não apenas limita as possibilidades de expressão de gênero, mas também reforça estereótipos e normas de comportamento que perpetuam desigualdades e injustiças. As teorias pós-estruturalistas, como as discutidas nos estudos de Louro (1997, 2000, 2014), proporcionam uma abordagem mais ampla e inclusiva para entender as experiências de gênero. Elas desafiam as noções tradicionais de masculinidade e feminilidade, reconhecendo a complexidade e fluidez das identidades de gênero.

Ao destacar a diversidade de experiências e vivências de gênero, essas teorias abrem espaço para uma reflexão mais profunda sobre as relações de poder e as formas de opressão presentes na sociedade. Elas também fornecem ferramentas conceituais para analisar e criticar as normas e hierarquias de gênero que permeiam as instituições e práticas sociais. Portanto, as teorias pós-estruturalistas são essenciais para desafiar e transformar as estruturas sociais que sustentam a discriminação e a violência de gênero. Elas nos convidam a questionar os pressupostos e preconceitos arraigados em relação ao gênero, e a trabalhar em direção a uma sociedade mais igualitária e inclusiva para todos os indivíduos, independentemente de sua identidade de gênero ou orientação sexual.

Esses padrões também se refletem no ambiente escolar, onde observamos a segregação por gênero em situações como filas, grupos de trabalho, atividades físicas e brincadeiras. Adicionalmente, são estabelecidas normas específicas de comportamento em sala de aula, diferenciadas para meninos e meninas, reforçando estereótipos de gênero. No entanto, é importante destacar que tais padrões não apenas moldam comportamentos, mas também regulam as preferências sociais e afetivas. Por exemplo, meninos



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

e meninas muitas vezes são direcionados a estabelecer relações de amizade exclusivamente com o mesmo sexo, enquanto relações mais afetivas, como demonstrações de carinho e abraços, são desencorajadas.

Essa dinâmica social, embora muitas vezes internalizada e aceita, pode perpetuar estereótipos prejudiciais de gênero, restringindo a liberdade de expressão e influenciando a forma como as pessoas se relacionam e se comportam desde a infância até a vida adulta. A desconstrução desses padrões e a promoção da igualdade de gênero são fundamentais para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva.

Em outras palavras, a escola tornou-se um lugar de reprodução de modelos sociais de dois gêneros distintos, ou seja, uma binaridade que define o que é ser homem e o que é ser mulher, e tudo aquilo que hoje se apresenta contrário a essa concepção não é bem aceita, isso está associado a vários fatores, a religião que perpetua desde sempre a figura do homem e da mulher como seres únicos, e isso vai sendo transmitido de geração em geração invalidando existências não-binárias. A respeito, afirma Bourdieu (1999, p. 41) que o sistema escolar “é um dos fatores mais eficazes de conservação social, pois fornece a aparência de legitimidade às desigualdades sociais, e sanciona a herança cultural e o dom social tratado como dom natural”.

A questão de gênero na escola, à luz das reflexões de Bourdieu (1999), revela-se como um fenômeno complexo, onde as estruturas sociais se entrelaçam com as práticas educacionais, contribuindo para a perpetuação das desigualdades de gênero.

Bourdieu destaca que o sistema escolar desempenha um papel fundamental na conservação das hierarquias sociais existentes. Ao fornecer a aparência de legitimidade às desigualdades sociais, a escola sanciona a herança cultural e o dom social tratado como natural. Nesse contexto, as construções sociais de gênero são reproduzidas e reforçadas, muitas vezes de maneira implícita, através das interações cotidianas, das normas e dos currículos escolares.

A escola, portanto, não é apenas um espaço de transmissão de conhecimento, mas também um campo onde se reproduzem e legitimam as normas de gênero da sociedade. Essas normas podem se manifestar de diversas formas, desde a distribuição desigual de recursos e oportunidades entre meninos e meninas até a perpetuação de estereótipos de gênero nos materiais didáticos e nas práticas pedagógicas. Por exemplo, é comum observar que meninos são incentivados a se destacarem em áreas consideradas mais "masculinas", como ciências exatas e esportes, enquanto meninas são direcionadas para áreas tidas como mais "femininas", como humanidades e artes. Além disso, a linguagem e as interações na sala de aula muitas vezes refletem e reforçam padrões de comportamento associados a cada gênero, limitando as possibilidades de expressão e desenvolvimento individual.

Diante desse cenário, é essencial promover uma reflexão crítica sobre as práticas educacionais e seus efeitos na reprodução das desigualdades de gênero. É necessário questionar as estruturas e normas que perpetuam essas desigualdades e buscar alternativas que promovam a igualdade de oportunidades e o



respeito à diversidade de gênero. Isso envolve não apenas a implementação de políticas e práticas inclusivas, mas também uma mudança de paradigma que reconheça e valorize a multiplicidade de identidades de gênero e promova uma educação que capacite todos os estudantes a se tornarem agentes de mudança social.

Neste sentido, a escola indiretamente promove a função de controle social, fazendo seus partícipes obedecerem a aquilo que a classe dominante pretende, todo aquele que não se encaixa na regra padrão e objetiva trazer alguma mudança para a escola, e tido(a) como estranho(a), e essa falta de oportunidade de conhecer o diferente cria o padrão do igual, com isso a importância da diversidade por vezes não é considerada no ambiente educativo.

5º Encontro: A atuação da estudante trans e a sua Didática em sala

Neste encontro, a observação ocorreu na escola e a experiência descrita foi a atuação da estudante que estava realizando uma revisão com os(as) alunos(as) referente ao conteúdo de Matemática: multiplicação. A mesma utilizava de livro didático, lousa, e exposição dialogada sobre o conteúdo. Durante a aula percebeu-se que a estudante tem um bom domínio em matemática.

A explicação foi realizada sob supervisão da professora preceptora, estudante trans não apresentava timidez durante a explanação do conteúdo, além de conseguir fazer com que os(as) estudantes participassem da aula estudante trans conseguiu levar o conteúdo da matemática correlacionado as vivências cotidianas dos(as) alunos(as).

Em dado momento ela perguntou: *“Alguém, se dispõe em vir resolver junto comigo na lousa?”*, um aluno diz: (Eu vou). Como estratégia didática participativa, a estudante organiza na lousa algumas situações problema, e convidou os(as) alunos(as) a virem responder as questões junto com ela, fazendo com que os(as) estudantes participassem ativamente da aula.

Não foi observado neste dia reações ou preconceito por parte dos(as) estudantes, e nenhum tipo de constrangimento por parte dos funcionários. Em aula, os(as) alunos(as) pareciam mais próximos, chamavam a estudante pelo nome que a mesma se identifica. Quando questionada sobre essa questão, ela respondeu: *“Foi difícil, no início eles erravam, me tratam no masculino, ainda ocorre de vez em quando então eu explico que agora sou ela, e aos poucos eles vão se acostumando”*.

Uma das coisas que merece destaque, diz respeito à didática que a estudante apresentou na condução dos conteúdos, a forma com que a mesma conduziu as explicações em aula. No início a turma conversava bastante, o que não é de se estranhar para uma turma do Ensino Fundamental, na qual as crianças, interagem, brincam e são enérgicos(as) nas maiorias das vezes. Aos poucos se acalmaram e a estudante desenvolveu os conteúdos.

A respeito da didática exercida pela estudante, e que integra o trabalho pedagógico, Gasparin (1994, p. 64) afirma: "didática significa arte de ensinar, em que todos os termos dessa expressão trazem,



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

entre seus vários sentidos, o de ação, exercício, atividade.” Corrobora com essa propositura os escritos de Moura, In: C; Carvalho (2001, p. 145), que afirmam: “Os sujeitos que são professores aprendem a lidar com pessoas colocando-se em posição de aprendizes. Desenvolvem atitudes de ensinadores”.

Embora a estudante, não seja graduada, foi notável que o processo de formação acadêmica na UEPB, aliado ao programa de residência pedagógica, tem contribuído bastante para sua formação, evidentemente, ainda precisa de aprimoramentos, mas, diante do processo que a mesma vem realizando de mudança de gênero, frente ao preconceito que a mesma relata ter sentido, ela conseguiu desenvolver as atividades de cunho pedagógico de modo satisfatório, sem que os impasses secundários a impeçam de obter êxito.

A estudante mostrou uma boa didática, conseguiu expressar o conteúdo com fluidez, planejou e executou uma aula dinâmica no sentido de trazer os(as) alunos(as) e alunas para participarem das atividades, relacionou as questões da aula com a vivência dos(as) estudantes, esses e outros aspectos na execução das tarefas pedagógicas foram considerados por ela como parte da didática estudada no curso de licenciatura em Pedagogia da UEPB.

Em sala, a professora preceptora ficou ao lado acompanhando o trabalho dela, e a orientou, quando necessário. A estudante apresentou domínio nos conteúdos de matemática, que embora seja uma disciplina complexa para grande parte dos(as) estudantes, ela conseguiu explicar as operações de forma simples e direta. Além disso, ela conseguiu problematizar as operações que explicou no quadro com tarefas do cotidiano do estudante. e conseguiu neste dia fazer boas correlações do conteúdo com a vida do educando, de modo que os(as) estudantes ficaram atentos a explicação sem que houvesse muita dispersão durante a explicação.

Desse modo, é necessário que o estudante de licenciatura, aprenda através dos estudos da didática, os métodos de ensino que viabilizem a aprendizagem efetiva do educando, de modo a torná-lo autônomo na construção de seu próprio conhecimento, além de possibilitá-lo a sua utilização no cotidiano social.

Ao término da aula, perguntei a estudante como ela enxerga sua performance docente? A mesma afirmou: “*A gente estuda, vai aprendendo, embora eu perceba que muitos(as) alunos(as) têm dificuldade em matemática e português, é preciso encontrar um modo, uma forma didática para que eles aprendam*”. Isso mostrou, de certo modo, um compromisso dela com a prática pedagógica, que por vezes pode passar despercebida por aqueles(as), que não conseguem dissociar o lado profissional do lado pessoal, e que é preciso em qualquer ambiente de trabalho.

Isso mostrou a importância da escola abordar as discussões de gênero estimulando a compreensão e respeito ao outro, pois, inúmeros profissionais são julgados sem que antes seja concedido a oportunidade de apresentar seu profissionalismo.

Seffner e Reidel (2015) apontam que é evidente que a discussão sobre transexualidade demanda uma investigação aprofundada e deve ser incorporada nos diálogos dentro do ambiente escolar, tanto entre



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

estudantes quanto entre professores/as. Isso resulta na representatividade plural das diversas pessoas que integram o espaço educacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sobre a experiência essa é inerente à vida humana, o teórico Larrosa contribui para reflexão, afirmando que o sujeito da experiência é aquele(a) que se permite ser tocado por algo novo, podendo esse momento/ação/fato/ novo, modificá-lo(lá) ou não. Para o autor, “somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto à sua própria transformação” (Larrosa, 2014, p. 28), ou seja, a pessoa que passa pela experiência, que vive o processo e sente as alegrias e tristezas, pode estar disposto para abraçar a mudança.

Em consonância, podemos inferir que: O sujeito de experiência é aquela ou aquele que, de alguma forma, foi afetada/o pelo território de passagem, e que, nesse território, ao se permitir produzir algumas marcas, este sujeito possibilita ser tocado e se expor a toda e qualquer vulnerabilidade (Larrosa, 2002).

Acreditamos que esse momento de reflexão também tenha contribuído para a estudante e que ela tenha leve levado consigo essa compreensão de que há pessoas que se importam com a causa trans, e que lutam para que a diversidade de gênero seja debatida nos espaços educativos como alternativa ao combate para toda e qualquer forma de preconceito existente.

Após os encontros para as observações realizadas em sala, em contraste com textos lidos, documentários assistidos, e outras tarefas que compõem esta pesquisa e objetivam trazer dados para comprovar aquilo que se discute, pode-se concluir aquilo que traçamos como hipóteses iniciais e obtivemos alguns aspectos que sintetizam nossas observações. Também observamos uma facilidade em lidar com pessoas de gênero diferente, advindo da professora preceptora, pois a mesma havia realizado um mestrado sobre a temática. Embora o mestrado não seja o pré-requisito, para saber lidar com as diferenças existentes, a formação continuada é uma das alternativas para conhecer melhor outras realidades, e nesta ocasião em específico a formação da preceptora contribuiu de maneira significativa para o desenvolvimento das atividades da estudante.

Acredita-se que o simples fato do debate sobre gênero acontecer no âmbito da graduação, já contribui de forma positiva, para que essa estranheza frente ao outro que é diferente, possa ser amenizado. Além disso, observamos que embora gênero seja temática antiga, ela se posiciona como emergente para discussão no campo da Pedagogia, que agora não somente em sala de aula o professor vem atuar, mas, na atualidade ramifica-se o trabalho para os mais variados setores.

Constatou-se que existe a necessidade das escolas estarem abertas à diversidade de gênero, sendo mais acolhedora a esses modos de vida e menos apática com esses sujeitos. Aqueles que porventura, não são escolarizados podem manifestar rejeição, podemos até atenuar essa reação de estranheza, apontando a falta de acesso à informação, como provável causa dessas atitudes de não saber lidar com o diverso.



No entanto, uma vez que ações de estranhamento são oriundas de profissionais graduados na educação, percebe-se uma possível lacuna no próprio percurso formativo, que contribuem para opiniões cercadas de tabus. Espera-se que no mínimo, os graduados em Pedagogia embora não sejam obrigados a discutir gênero, saibam pelo menos lidar com o outro em sua diferença, ou, caso se interesse, possam buscar estudos que levem a compreensão dessas novas formas de ser e agir.

Esses trabalhadores(as) da área educacional estão em contato diariamente com uma infinidade de pessoas, e ter apreço por essa multiplicidade de formas de viver, é essencial para um bom trabalho, pois, da mesma forma que esperam ser aceitos em suas opiniões mais conservadoras, espera-se que também saibam lidar com quem tem opiniões mais abertas em um mundo cada vez mais moderno.

Esse sentimento de estranheza em relação ao outro, que é diferente de nós, tende a persistir quando existe uma inclinação para a padronização das pessoas, muitas vezes baseada em conceitos religiosos que têm raízes na história e nas formas de vida. Um exemplo disso pode ser observado na situação em que a estudante usou batom vermelho. Embora a solicitação para que ela o retirasse não tenha sido expressa com base em argumentos religiosos, é sabido que alguns princípios de fé discordam do uso desse acessório pois ser considerado “provocativo”.

Esse anseio por uniformidade, com o objetivo de fazer com que as pessoas se assemelhem, também se manifesta no ambiente escolar, que enfrenta o desafio de acolher a diversidade ao mesmo tempo em que tenta homogeneizá-la. O caminho mais sensato seria abraçar essas diferenças, proporcionando a oportunidade de conhecer a realidade do outro como um meio de promover uma convivência saudável e coletiva.

Mas quem é esse outro que nos incomoda? E por que o outro me causa estranheza pelo seu modo de ser? Para refletirmos sobre essas questões, precisamos destacar a fala de Lacan (Seminário 2, p. 15) que diz sobre o outro, em sua provocativa o escritor questiona: “O outro, o que é que o senhor quer dizer com isto? - é seu semelhante, seu próximo, seu ideal de (eu), uma bacia? Isso tudo são outros”. Para Lacan, os outro em sua diferença, é a parte essencial que necessitamos para nos construirmos enquanto pessoas e na dissimilaridade do outro, que nos complementarmos enquanto indivíduos.

O outro nas relações escolares é aquele estudante/professor/funcionário que não faz o que faço, que usa roupas diferentes das minhas, que se adorna com adereços e enfeites que eu não uso, que pensa de modo oposto, que vê os assuntos e debates por outro prisma, e, nessa divergência de não ser igual, concedeme a oportunidade de tornar-me melhor, ao propiciar que enxergue o mundo e as coisas além das minhas próprias bolhas.

Vivenciar a realidade do outro é reconhecer também a profunda ignorância que existe em nós, e que aparece materializada na tentativa de fazer com que as pessoas ao nosso redor sejam cópias fiéis de nós mesmos.



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

Com relação às práticas pedagógicas desenvolvidas pela estudante trans, torcemos para o aprimoramento, sabemos que isso leva tempo e deve estar associada a reflexão e muita leitura. Constatou-se, no decorrer desta investigação, que surgem grandes impasses ao longo do caminho para uma mulher trans atuar no campo pedagógico. No entanto, isso não significa que seja impossível, pelo contrário, assim como a estudante e outras mulheres trans conseguiram, isso mostra-nos a importância da luta em prol de uma educação crítica que dialogue sobre as garantias dos direitos dos grupos minoritários. Portanto, as reflexões deste estudo sobre a experiência de vida de uma estudante trans somam-se aos demais componentes da Dissertação, reforçando a desafiadora dinâmica que o ambiente educacional, particularmente o meio pedagógico, enfrenta ao se mostrar resistente diante de indivíduos com identidades de gênero diversas. Acredita-se que esse cenário possa evoluir, e há uma notável tendência nesse sentido. Um exemplo disso é o aumento na realização de pesquisas semelhantes e o envolvimento de estudantes da comunidade LGBTQIAP+ em cursos de humanas, que estão escrevendo e debatendo amplamente essa questão com o objetivo de conscientizar e difundir ainda mais.

REFERÊNCIAS

- BOURDIEU, P. A Escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: _____. Escritos de educação. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1998, p. 39-64.
- BURNS, A. Analysing action research data. In: Collaborative Action Research for English Language Teachers. Cambridge: Cambridge University Press, 1999, p. 152- 180.
- BUTLER, J. Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade. Tradução de Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.
- CARDOSO O. R. O trabalho do antropólogo. Brasília, DF: Paralelo 15, 2000.
- FOULCAULT. Anatomia e corpos políticos. In: _____. A norma e o direito. Tradução de Antonio Fernando Cascais. Lisboa: Vega, 1993ª.
- GASPARIN, J. L. Comenius ou a arte de ensinar tudo a todos. Campinas, SP: Papyrus, 1994. Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.
- KEMMIS, S; McTAGGART, R. *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona: Laertes, 1988. LACAN, J. O Seminário: livro 2. Rio de Janeiro. JZE, 1985, p.63.
- LARROSA B, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência*. [s.l: s.n.]. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?format=pdf&lang=pt>>.
- LOURO, G. L. Gênero, sexualidade e educação. Uma perspectiva pós-estruturalista. Guacira Lopes Louro -Petrópolis, RJ, Vozes, 1997. p. 14-36.
- MATTOS, C. L. G. A abordagem etnográfica na investigação científica. In MATTOS, CLG., and CASTRO, P.A., orgs. Etnografia e educação: conceitos e usos [online]. Campina Grande: EDUEPB, 2011. pp. 49-83. ISBN 978-85-7879-190-2. Available from SciELO Books <<http://books.scielo.org>>.
- MOURA, M. O. A atividade de ensino como ação formadora. In.: CASTRO, A. D. de; CARVALHO, A. M. P. de (orgs). Ensinar a ensinar: Didática para a escola fundamental e média. São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 2001.
- NUNAN, D. Research methods in language learning. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.
- SEFFNER, F; REIDEL; M. Professoras travestis e transexuais: saberes docentes e pedagogia do salto alto. Currículo sem fronteiras, v. 15, n. 2, p. 445 – 464, maio/ago. 2015.
- SEVERINO, A. J. Metodologia do trabalho científico. São Paulo, SP: Cortez, 2017.
- SOARES, Z. P.; MONTEIRO, S. S. Formação de professores/as em gênero e sexualidade: possibilidades e desafios. Educar em revista, V. 35, N. 73, P. 287–305, JAN. 2019.
- TANAJURA, L. L. C.; BEZERRA, A. A. C. Pesquisa-ação sob a ótica de René Barbier e Michel Thiollent: aproximações e especificidades metodológicas. Revista Eletrônica Pesquisaeeduca. 2015.



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

PROJETO PRODOCÊNCIA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: REFLEXÕES NECESSÁRIAS A PARTIR DA PESQUISA-FORMAÇÃO

Marcella da Silva Estevez Pacheco Guedes – UERJ/FEBF

RESUMO

O presente artigo apresenta reflexões importantes sobre o Projeto Prodocência a partir da pesquisa-formação, com análise das narrativas dos licenciandos em Pedagogia, de uma universidade pública do Estado do Rio de Janeiro. Os nossos objetivos são: a) revelar as percepções das experiências formativas dos professores em formação a partir das suas narrativas; b) trazer à tona elementos-chave para a discussão de uma formação de professores engajada com a perspectiva da didática crítica multidimensional emancipadora; c) incentivar projetos de formação docente que possibilitem a construção da práxis pedagógica em diálogo com a construção de currículos formativos. Os resultados apontam para caminhos formativos na profissão docente que enfatizam: a) combate ao neotecnicismo na formação de professores; b) importância dos conhecimentos didático-pedagógicos contextualizados; c) relevância de uma docência interativa; d) necessidade de diálogos entre didática e currículo; e) valorização da profissão docente a partir de engajamentos críticos, culturais, sociais e políticos.

Palavras-chave: Pesquisa-formação, Didática Multidimensional Crítico-emancipatória, Formação de Professores.

INTRODUÇÃO

O presente artigo visa contribuir para reflexões necessárias na formação de professores a partir da pesquisa-formação como foco teórico-metodológico, tendo como base a realização de um Projeto Prodocência com estudantes de graduação em Pedagogia em uma universidade pública, no município de Duque de Caxias, na Baixada Fluminense do Estado do Rio de Janeiro.

A discussão está pautada na importância da profissionalização docente, na parceria universidade e escola, na defesa da autonomia docente em termos dos saberes necessários à práxis pedagógica e na construção de currículos formativos pelos professores em formação. Todos esses elementos estão ancorados em uma perspectiva de didática crítica multidimensional emancipadora, enfatizados por autores como Franco e Pimenta (2016) e Melo e Pimenta (2018).

A pesquisa-formação desenvolvida no Projeto Prodocência possibilitou constantes reflexões ao longo dos dois anos do projeto (2022-2024), o que revelou as narrativas dos sujeitos participantes (professores em formação no curso de Pedagogia), que são o foco principal do nosso artigo. As narrativas presentes neste trabalho foram analisadas em uma roda de conversa com os estudantes de graduação em Pedagogia - bolsistas do Projeto, realizada em 2023.



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

A importância da pesquisa-formação é respaldada pela perspectiva da reflexividade autobiográfica realizada pelo sujeito biográfico, que ao narrar a experiência vivida se constitui pela narrativa e na narrativa, na ação de pesquisar, de refletir e de narrar: como ator, autor e agente social. É possível, portanto, religar o sujeito epistêmico ao sujeito biográfico, empírico, que pesquisa reflete, narra a partir de suas experiências e com isso, na formação de professores, temos professores mais bem preparados para lidarem com os múltiplos e complexos desafios da docência (PASSEGGI, 2016).

A abordagem qualitativa das narrativas autobiográficas presentes nos registros da pesquisa-formação nos permite compreender as subjetividades pertencentes à profissionalização de cada professor em formação. Tais narrativas nos ajudam a compreender de que forma os sujeitos vivenciaram as experiências formativas, assim como nos oferecem elementos centrais que podem ser utilizados como pautas formativas no que se refere às discussões sobre a formação de professores e seus engajamentos críticos, culturais, sociais e políticos.

Sendo assim, os objetivos da apresentação da nossa pesquisa-formação são: a) revelar as percepções das experiências formativas dos professores em formação a partir das suas narrativas; b) trazer à tona elementos-chave para a discussão de uma formação de professores engajada com a perspectiva da didática crítica multidimensional emancipadora; c) incentivar projetos de formação docente que possibilitem a construção da práxis pedagógica em diálogo com a construção de currículos formativos.

Todos esses objetivos estão respaldados pela ideia de combater o neotecnismo na formação de professores, defendendo uma formação de professores crítica e emancipatória, que resista aos ataques de desvalorização da profissão docente. Por fim, nossa pesquisa-formação defende a valorização do trabalho docente a partir de uma autonomia crítica e engajada nas dimensões culturais, sociais e políticas.

O artigo apresenta, após essa introdução, a discussão teórico-metodológica enfatizada na pesquisa, o referencial teórico, que embasa as reflexões concernentes à didática multidimensional e à valorização da profissão docente. Já os resultados encontrados realçam as discussões trazidas por essas experiências formativas, bem como elucidam questões importantes destacadas nas considerações finais.

Com a nossa pesquisa, foi possível verificar que os resultados apontam para caminhos formativos na profissão docente que enfatizam: a) combate ao neotecnismo na formação de professores; b) importância dos conhecimentos didático-pedagógicos contextualizados; c)



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

relevância de uma docência interativa; d) necessidade de diálogos entre didática e currículo; e) valorização da profissão docente a partir de engajamentos críticos, culturais, sociais e políticos.

Esperamos que a pesquisa-formação realizada no Projeto Prodocência possa defender uma formação de professores cada vez mais engajada com práticas formativas que rompam com visões neotecnicistas e que permitam o desenvolvimento de práxis pedagógicas pautadas na autonomia e na criticidade, reconhecendo os professores como construtores de currículos formativos. São múltiplos os caminhos formativos. Que caminhos irão trilhar os futuros professores do nosso projeto? Só o tempo dirá, mas no atual contexto, temos algo a destacar: a formação deixará marcas a ponto de favorecer positivamente os caminhos que serão escolhidos para a emancipação dos sujeitos que participam desse importante e complexo desafio, que é o ato de ensinar.

METODOLOGIA

A metodologia do artigo está embasada no paradigma qualitativo de pesquisa educacional, com ênfase na pesquisa-formação e na análise das narrativas dos sujeitos participantes do projeto. Quando priorizamos as narrativas (auto)biográficas, argumentamos que tais narrativas ajudam a construir o caminho formativo dos sujeitos, na articulação entre vida e formação, identificando as marcas das dimensões biográficas imbricadas à dimensão formativa (NOVAIS e Côco, 2018 apud BARBOSA, ARAÚJO E ANUNCIATO, 2022).

Desta forma, vida e formação se entrelaçam criando importantes registros (auto)biográficos, que conseguem estar presentes em uma análise contextualizada de elementos individuais e coletivos, com foco no sujeito biográfico e sua posição enquanto ator, autor e agente social, capaz de refletir sobre si próprio, sobre os outros e sobre o mundo, criando uma movimento de conscientização sobre as experiências vividas (PASSEGGI, 2016).

As narrativas analisadas no presente artigo fazem parte de uma roda de conversa realizada em 2023 com os licenciandos (bolsistas) do Projeto Prodocência. É importante ressaltar que ao longo do Projeto as narrativas também estão sendo escritas em um diário formativo, bem como estão sendo produzidos casos de ensino com o intuito de elaboração de materiais pedagógicos para discussão em turmas de didática e de estágio na universidade.

Realizamos reuniões quinzenais e estudamos autores relacionados à nossa abordagem teórico-metodológica. Para a nossa roda de conversa, apostamos em três tópicos: 1. Quais as experiências formativas têm sido válidas para a sua profissionalização?; 2. Que ajustes vocês



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

precisaram fazer para darem conta desse processo formativo?; 3. Quais as sugestões para a continuidade do projeto no ano que vem? Os participantes narraram as suas experiências a partir desses três tópicos.

O Projeto Prodocência “Caminhos Formativos na Profissão Docente: Saberes em Construção” teve início em agosto de 2022 e está em processo de finalização (segundo semestre de 2024). O Projeto de Extensão que também faz parte dos projetos formativos com objetivos similares é o “Universidade e Escola na Formação de Professores: Ações Conjuntas, Saberes Ressignificados”, que ocorre desde 2018. São dois anos com participação efetiva de sete estudantes de Pedagogia (cinco bolsistas Prodocência e dois bolsistas de Projeto de Extensão). Ao longo do projeto, alguns voluntários participaram, mas não puderam continuar devido a outros compromissos acadêmicos. Em muitos casos, a ausência do recebimento da bolsa dificulta ainda mais a permanência dos voluntários no projeto. Mas mesmo assim, seguimos abertos para a participação voluntária por compreendermos a importância formativa dessa ação.

A escola da rede estadual do Rio de Janeiro, que participa do nosso Projeto, fica localizada no município de Duque de Caxias, assim como o campus da UERJ. A cada quinze dias os licenciandos vão a essa escola de formação de professores (ensino médio) e desenvolvem diversas atividades didático-pedagógicas nas turmas do primeiro, segundo e terceiro anos. Esses encontros são chamados de encontros formativos e todo o planejamento é elaborado pelos bolsistas, com mediação das demandas curriculares de formação de professores da escola. Os licenciandos ficam aproximadamente dois tempos com os alunos (cada tempo tem 50 minutos). Um dos objetivos é elaborar atividades na área de formação de professores, com temáticas variadas, à escolha dos grupos de trabalho, pois são três grupos que estão, cada um, com cada um dos três anos do ensino médio (no caso, é uma turma para cada ano).

A utilização de rodas de conversa como procedimento de coleta de dados em pesquisas qualitativas na área da educação é bastante recomendada, visto que as narrativas que surgem nessas rodas são individuais e coletivas, trazendo a possibilidade de redes de pertença em contextos de periferia urbana, em uma dimensão etnográfica e dialógica (PINHEIRO, 2020).

Sendo assim, em nossa roda de conversa, foi possível trazer à tona as narrativas dos sujeitos participantes do projeto e todas as implicações socioculturais e pedagógicas que estão atrelados aos objetivos da nossa pesquisa. A análise dessas narrativas encontra-se na seção referente aos resultados. A fim de realizarmos um recorte epistemológico, enfatizamos nesse



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

texto certos objetivos de pesquisa, que revelam apenas uma parte de algo maior e complexo, que merece ser desmembrado em futuros textos.

REFERENCIAL TEÓRICO

A didática vem sendo debatida na formação de professores há alguns anos. Iremos inserir como recorte histórico a discussão que nas décadas de 60 e 70 eram feitas sobre essa importante área educacional. Nessa época, a didática instrumental, tecnicista, era a que predominava nos cursos de formação de professores.

Com a redemocratização do Brasil, juntamente com o movimento Didática em Questão, em 1982, houve uma ênfase na didática fundamental, a partir das dimensões humana, técnica e político-social. Tal movimento foi de extrema importância para o campo da didática, visto que as críticas a uma visão instrumental da didática trouxe à tona alguns elementos que estão em pauta até os dias atuais, como o combate a visões estritamente tecnicistas, sem diálogo com questões humanas, sociais e culturais.

Ao longo dos anos, a partir dos anos 80, o movimento da didática que combate a excessiva instrumentalização técnica, foi ampliando as discussões a partir de uma didática crítica, pós-crítica e pós-moderna, configurando novas discussões a partir de movimentos didáticos específicos. Pimenta (2023a) destaca alguns importantes movimentos da Didática, que são: a) Didática intercultural; b) Didática Crítica Dialética do Materialismo Histórico-Dialético (MHD); c) Didática Desenvolvimental; d) Didática Sensível; e) Didática Multidimensional. Iremos enfatizar essa última. Para melhor compreensão das outras didáticas citadas, ver: PIMENTA (2023a).

A didática multidimensional, divulgada em Pimenta, Franco e Fusari (2014), é o movimento que embasa o nosso Projeto Prodocência e por isso iremos destacar alguns importantes elementos que constituem esse movimento e que nos ajudam a defender o nosso Projeto. Partimos da seguinte premissa:

Por meio da Didática Multidimensional, temos a intenção de valorizar o trabalho docente em diálogo com seus saberes de especialistas, de experiências, de cidadãos, e disponibilizar aportes da ciência pedagógica que contribuam para ampliar suas análises e crítica, que ajudem os professores a compreender os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais, nos quais se dá sua complexa atividade docente (PIMENTA, 2023a, p. 42).

Vislumbrar a didática multidimensional como uma ferramenta importante para a valorização da educação pública, em parceria com outras didáticas críticas, é apostar na



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

valorização do trabalho docente com foco nos saberes profissionais e na identidade docente. É acreditar em um trabalho que faça sentido para os sujeitos (professores, alunos, gestores, comunidade escolar). É reconhecer que o ensino é atividade complexa a partir de uma visão de educação como prática social emancipadora.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O Projeto Prodocência “Caminhos Formativos na Profissão Docente: Saberes em Construção” teve início em agosto de 2022 e está em processo de finalização (segundo semestre de 2024). São dois anos com a participação efetiva de sete estudantes de Pedagogia (cinco bolsistas Prodocência e dois bolsistas de Projeto de Extensão). Tivemos a participação esporádica de voluntários e nosso projeto está sempre aberta a essa participação. O Projeto de Extensão, que também faz parte dos projetos formativos com objetivos similares, é o: “Universidade e Escola na Formação de Professores: Ações Conjuntas, Saberes Ressignificados”. Todos os dois projetos pertencem à Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), sendo realizados na FEBF (Faculdade de Educação da Baixada Fluminense). Importante ressaltar que os dois projetos fazem parte do PINBA(UERJ/FEBF): Programa Integrado de Pesquisa e Cooperação Técnica na Baixada Fluminense, que reúne diversos outros projetos da unidade.

Há dois anos, um grupo de licenciandos de Pedagogia vivenciam dilemas pedagógicos interessantes, que não somente ajudam a construir saberes necessários à prática educativa, como também potencializam experiências formativas significativas na formação de professores. Os resultados aqui expostos são as narrativas desses licenciandos, que revelam as suas experiências nesse aprendizado de ser professora/professor.

Conseguimos organizar os resultados em dois eixos temáticos. O primeiro é o referente à Práxis Pedagógica (1). O segundo é sobre Processos Interativos na Docência (2). Todos os dois eixos revelam as demandas curriculares e a relação entre Didática e Currículo.

Para elucidarmos o primeiro eixo temático (1) práxis pedagógica, partimos do pressuposto de que:

(...) o professor realiza uma atividade que implica atender à necessidade de as pessoas se educarem, aprenderem, desenvolverem sua atividade intelectual, no decurso da qual são realizadas ações e operações, tendo em vista o objetivo. A prática profissional de professores não é uma mera atividade técnica, não se constitui como mero fazer resultante de habilidades técnicas, mas como atividade teórica e prática, uma atividade prática, que é sempre teórica, pensada, e um movimento do pensamento, do que resulta uma prática pensada. (LIBÂNEO, 2012, p. 55)

Todo o envolvimento dos licenciandos no projeto perpassa por esse grande dilema na formação de professores: superar a dicotomia teoria e prática e elaborar uma práxis educativa que esteja conectada com as demandas dos currículos formativos. Selecionamos alguns trechos das narrativas presentes em nossa roda de conversa que estão em consonância com esse primeiro eixo temático:

Trecho 01

Professora em formação A:

Olhar para a sua prática e ver se está funcionando e dialogar, praticar a escuta, voltar e refazer – colocar em prática essa troca enquanto grupo – conseguir fazer essa ponte entre direção e alunos – agrega muito para o lado profissional.

Trecho 02

Professora em formação B:

Quando algo me chama a atenção, eu penso: nossa, como posso levar isso para a sala de aula? Teoria e prática andam lado a lado, não podemos separar. E graças à pesquisa eu percebo isso.

Trecho 03

Professora em formação C:

Quando a gente está em sala de aula, na faculdade, a gente tem um olhar... Na fala dos professores, no diálogo com nossos colegas. Mas estar lá no chão da sala de aula, nos traz um olhar diferenciado...E aí nos faz pensar, refletir sobre práticas, refletir sobre vivências, trocas de experiências. Ver realidades totalmente diferentes. Eu sempre pensei que seria professora só na área do ensino fundamental... Tendo esse contato com o curso normal (ensino médio de formação de professores) me fez ter um olhar diferenciado...

As licenciandas revelaram, através dos trechos em destaque, uma preocupação constante com a práxis pedagógica. As experiências que elas vivenciam nos encontros formativos dos quais participam e para os quais fazem planejamento pedagógico a fim de executarem as ações planejadas revelam os caminhos que estão sendo construídos nessa docência em formação. Desta forma, cabe a elas que:

Pensar a didática em seus princípios epistemológicos como teoria científica inserida na Pedagogia contribui para promover reflexões providas de criticidade em relação ao seu objeto complexo – o ensino –, assim como abrange a análise de condicionantes sociais, políticos, econômicos e culturais que o envolvem. Nesse sentido, o ensino passa a exigir um olhar que capte sua multidimensionalidade, que compreenda as contradições e os dilemas nos contextos que envolvem as práxis de ensino. E, portanto, uma didática que se faça presente nos cursos de formação de professores, para que exerçam suas práxis futuras de ensinar impregnadas de possibilidades transformadoras. (PIMENTA, 2023b p. 299)

O aprendizado da docência no Projeto Prodocência possibilita um repertório de situações didático-pedagógicas que vai influenciando a práxis pedagógica dos licenciandos, promovendo a construção de uma identidade profissional crítica, autônoma e participativa.



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

Com relação ao segundo eixo temático denominado (2) Processos Interativos na Docência, temos a seguinte reflexão:

Para tal, o ensino situado e contextualizado implica interações entre docentes, discentes, conhecimentos e problematizações sobre a realidade que oportunizem diálogos críticos, escutas sensíveis e reflexões compartilhadas, isto é, processos que contribuíssem para a construção e a ressignificação de sentidos e de compreensões

acerca dos contextos históricos, sociais, organizacionais e culturais, nos quais os sujeitos posicionam-se em relação ao saber ser (re)aprendido. Assim, concebe-se que o ensino pode construir processos de práxis, relações entre teoria e prática que sejam gerativas de ações transformadoras e de conscientização dos professores e professoras quanto ao seu papel na vida dos estudantes, na sala de aula, na escola e na sociedade. (SUANNO, 2022, pp. 68-69)

A importância dos processos interativos na docência ganham destaque nos seguintes trechos:

Trecho 04

Professor em formação D:

Quando a colega que faz parte do meu grupo veio para participar comigo e com a outra colega. Eu pensei assim. Eu sou uma pessoa completamente diferente dessa pessoa, que gosta de trabalhar num sentido todo bem formatado, com um planejamento assim, bem estruturado. E isso me ajudou a ser uma pessoa mais bem preparada e estruturada para poder desenvolver algo com antecedência. Porque diferente dessa pessoa, eu sou completamente o oposto. Eu me dou muito bem com as coisas que acontecem na hora do vamos ver... Foi muito bom ter essa experiência porque me fez refletir muito sobre como preciso melhorar nessa questão...

Trecho 05

Professora em formação E:

O projeto para mim trouxe a realização de um sonho porque quando comecei a lecionar, eu sempre falava assim: "eu tenho que ficar aqui na educação infantil. Para mim não serve nem primeiro ano". Mas hoje eu vejo que posso ir além... Posso ir também para o ensino médio porque eu consegui interagir com todas as classes, tanto do primeiro, do segundo... O que estou aprendendo lá está sendo uma troca muito grande... E tem um teórico que vai falar sobre isso, que se não tiver essa troca, que sentido tem... Essa troca é que me dá sentido e que me levou a entender que ali também é meu lugar...

Trecho 06

Professora em formação F:

No meu caso, eu sou metódica. Eu entendo o que eles estão dizendo, mas não funciono no improviso... Eu me conheço... Se eu tiver que improvisar, é muito provável que vai dar branco, o próximo passo são coisas que eu também preciso construir... Isso tem acontecido... porque nem tudo a gente traz para o domínio Não que eu seja dominadora, eu sou metódica... Eu gosto do planejamento...

Trecho 07

Professora em formação G:

Compromisso que a gente acaba tendo com a educação com os formandos do ensino normal (formação de professores) – agrega muito o fato de pensarmos como lidaremos com eles, o que vamos preparar. Pensar em uma abordagem que faça sentido para eles. Isso faz com que a nossa formação tenha um outro significado.

As narrativas revelaram como a profissionalidade docente está sendo desenvolvida nesse grupo: a partir de interações constantes entre os sujeitos participantes (bolsistas e alunos do ensino médio). Apostar nessa interação, que perpassa tanto a escuta dos discentes como a colaboração



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

entre pares, a partir de uma docência colaborativa, é apontar para um caminho profissional mais engajado na coletividade e nos processos críticos.

De acordo com a Didática Multidimensional Crítico-emancipatória, existem alguns princípios, que articulados entre si, orientam a relação dialética entre teoria e prática a serem considerados nos processos de ensinar. São eles: a) ensinar com pesquisa; b) o diálogo freiriano nos processos de ensino; c) a mediação didática entre os sujeitos e os conhecimentos; d) conhecimentos em rede de saberes; e) práxis e práxis na docência (PIMENTA, 2023b, p. 305). Esses princípios estão fazendo parte das ações do Projeto e as experiências provenientes desse processo estão sendo muito válidas para o desenvolvimento profissional dos professores em formação.

É preciso resistir a ataques provenientes do neoliberalismo, do neoconservadorismo e do neotecnicismo, que assolam o trabalho docente e a formação de professores. Destacaremos por que se faz necessário o nosso empenho em promover uma formação de professores com projetos formativos emancipadores:

O campo didático tem produzido movimentos de resistência e de contraposição ao neoliberalismo, neotecnicismo e neoconservadorismo no âmbito educacional. Pesquisadores e pesquisadoras do campo didático, assim como a Associação Nacional de Didática e Práticas de Ensino – ANDIPE, têm se posicionado contrários às propostas que atacam a educação como direito e a escola pública. Igualmente, posicionam-se contrários às ingerências de diferentes naturezas que afetam a autonomia da escola, o trabalho docente, a docência e a qualidade social da educação, como, por exemplo: a proposta de legalização do ensino domiciliar (homeschooling), do Programa Escola sem Partido, da militarização de escolas públicas, dentre outros. No campo da formação de professores, a ANDIPE se posicionou contrária à implementação da Resolução nº 02/2019 do Conselho Nacional de Educação (CNE), a qual define Diretrizes Curriculares Nacionais à Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum à Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNCFormação). (SUANNO, 2022, p. 69)

É perceptível que a educação brasileira precisa urgentemente de movimentos de formação oriundos das universidades públicas, que contribuam para caminhos formativos de resistência frente a esses ataques. Desta forma, defendemos projetos como o Prodocência a fim de que possamos lidar com que Nóvoa (2017) afirma ser um dos grandes desafios do século XXI: a necessidade de pensar a formação de professores como uma formação profissional. Para dar conta desse desafio, o autor em questão traz a importância de pensarmos em um novo lugar institucional, capaz de enfatizar a profissão para dentro das instituições de formação.

Cinco posições para uma formação profissional dos professores são destacadas por NÓVOA (Idem). São elas: a) disposição pessoal – como aprender a ser professor; b) interposição



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

profissional – como aprender a sentir como professor; c) composição pedagógica – como aprender a agir como professor; d) recomposição investigativa – como aprender a conhecer como professor; e) exposição pública – como aprender a intervir como professor. Argumentamos que essas posições também estão presentes no desenvolvimento da nossa pesquisa-formação, só que elas estão contextualizadas com as realidades nas quais nos inserimos. O aprofundamento dessas questões fica como objetivo para futuros textos.

Por ora, corroboramos com autores que vislumbram novos saberes, novas práticas na formação de professores em um mundo em constantes transformações (NÓVOA, 2017; NÓVOA, 2022; GATTI et al, 2019). Nossa pesquisa-formação, portanto, atende a essa demanda de novas práticas e novos saberes na formação de professores, que se pretende ser uma formação de cunho profissional, com criticidade constante, bem como defendem diversos autores críticos da área da formação docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A parceria universidade e escola na formação de professores é um diferencial na profissionalidade desenvolvida no Projeto, pois possibilita a mobilização de práxis transformadoras (PIMENTA, 2023b). Os ajustes que constantemente são feitos em um tema clássico da didática (planejamento) enfatizam o olhar da multidimensionalidade crítico-emancipatória. As interações contextualizadas com os sujeitos que dialogam em colaboração revelam a dimensão relacional da docência. O comprometimento com a práxis pedagógica anuncia novos olhares e novas perspectivas para a complexidade do ensinar.

A possibilidade de autonomia e a valorização dos professores em formação como construtores de currículos formativos ganham relevância no combate ao neotecnismo na formação docente. Neste caso, destacar a profissão docente na própria formação é firmar a posição da profissionalidade dos professores, como defende Nóvoa (2017). Desta forma, professores em formação, escolas de rede e universidade atendem a uma triangulação colaborativa que visa trazer mais qualidade aos processos formativos.

Defendemos a valorização da profissão docente a partir de engajamentos críticos, culturais, sociais e políticos. São muitas as demandas pedagógicas, são múltiplos os caminhos formativos. Mas existem alguns fundamentos essenciais que fazem parte do nosso referencial: a) subjetividade enquanto ator, autor e agente social (PASSEGGI, 2016); b) práxis pedagógica crítica, emancipatória e multidimensional (PIMENTA, 2023b); c) profissionalidade docente



como posição crítica na formação de professores (NÓVOA, 2017); d) pesquisa-formação com foco nas experiências narradas a partir da reflexividade autobiográfica (PASSEGGI, 2016).

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, E. A.; ARAÚJO, N. M. de; ANUNCIATO, R. M. M. Pesquisas Educacionais com Fontes Biográficas e (Auto)biográficas na RBPAB. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**, Salvador, v. 07, n. 22, p. 966-982, set./dez. 2022.
- CANDAU, V. M.; MOREIRA, A. F. Multiculturalismo: Diferenças Culturais e Práticas Pedagógicas. Rio de Janeiro: **Vozes**, 2008.
- CANDAU, V. M. Mesa 20 anos de ENDIPE. A Didática hoje: Uma Agenda de Trabalho. *In*: CANDAU, V. M. (Org.). Didática, Currículo e Saberes Escolares. Rio de Janeiro: **DP&A**, 2000. p. 149-160.
- FRANCO, M. A. S.; PIMENTA, S. G. Didática multidimensional: por uma sistematização conceitual. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 37, nº. 135, p.539-553, abr.-jun., 2016.
- GATTI, B. A.; SÁ BARRETO, E. S. de; ANDRÉ, M.E.D.A. de; ALMEIDA, P.C. A. de. Concepções e Práticas na Formação de Professores e Professoras para a Educação Básica. *In*: Professores do Brasil: Novos Cenários de Formação. Brasília: **UNESCO**, 2019.
- LIBÂNEO, J. C. Ensinar e aprender, aprender e ensinar: o lugar da teoria e da prática em didática. *In*: ALVES, N. E LIBÂNEO, J.C. (Orgs). Temas de Pedagogia: Diálogos entre Didática e Currículo. São Paulo: **Cortez**, 2012.
- MELO, G. F.; PIMENTA, S. G. Princípios de uma didática multidimensional: um estudo a partir de percepções de pós-graduandos em educação. **Cad. Pesq.**, São Luís, v. 25, n. 2, abr./jun. 2018.
- NÓVOA, A. Conhecimento profissional docente e formação de professores. **Revista Brasileira De Educação**, v. 27, e270129, 2022.
- NÓVOA, A. Firmar a Posição como Professor, Afirmar a Profissão Docente. **Cadernos de Pesquisa**, Fundação Carlos Chagas, 47, p. 1106-1133, out./dez. 2017.
- OLIVEIRA, M. R. N. S. A Pesquisa em Didática no Brasil – Da Tecnologia do Ensino à Teoria Pedagógica. *In*: PIMENTA, S. G. (Org). Didática e Formação de Professores: Percursos e Perspectivas no Brasil e em Portugal. 3 ed. São Paulo: **Cortez**, 2009, p. 131-157.
- PASSEGGI, M. da C. Narrativas da Experiência na Pesquisa-Formação: Do Sujeito Epistêmico ao Sujeito Biográfico. **Roteiro**, Joaçaba, v. 41, n. 1, p. 67-86, jan./abr. 2016.
- PINHEIRO, L. R. Rodas de Conversa e Pesquisa: Reflexões de uma Abordagem Etnográfica. **Pro-Posições**, Campinas, SP, v. 31, 2020.
- PIMENTA, S. G. As Ondas Críticas da Didática em Movimento: Resistências ao Tecnicismo/neotecnicismo neoliberal (excertos do original publicado em 2019). *In*: LONGAREZI, A. M.; PIMENTA, S. G.; PUENTES, R. V. (Orgs). Didática Crítica no Brasil. 1 ed. São Paulo: **Cortez**, 2023a.
- PIMENTA, S. G. Didática Multidimensional Crítico-Emancipatória: Princípios Epistemológicos a uma Práxis Docente Transformadora. *In*: LONGAREZI, A. M.; PIMENTA, S. G.; PUENTES, R. V. (Orgs). Didática Crítica no Brasil. 1 ed. São Paulo: **Cortez**, 2023b.
- PIMENTA, S. G.; FRANCO, M. A. S.; FUSARI, J. C. Didática Multidimensional: Da Prática Coletiva à Construção de Princípios Articuladores. *In*: CAVALCANTI, M. M. D. et al (Org.). Didática e a Prática de Ensino: Diálogos sobre a Escola, a Formação de Professores e a Sociedade. Fortaleza: **Educe**, 2014. Livro 4, p. 1-17.
- PIMENTA, S. G. Formação de Professores: Identidade e Saberes da Docência. *In*: PIMENTA, S. G. (Org.). Saberes Pedagógicos e Atividade Docente, 6 ed. São Paulo: **Cortez**, 2008.
- SUANNO, M. R. Entre Brechas e Bifurcações: A Didática Segue em Movimento e em Contraposição ao Neoliberalismo/Neotecnicismo. **Cadernos de Pesquisa**, 29 (3), 2022.