



Susana Soares Tozetto  
Rita Buzzi Rausch  
(Organizadoras)

# Formação de professores:

contribuições teóricas  
e metodológicas de mulheres  
pesquisadoras do Brasil



EDITORA  
univille

ISBN N.º 978-65-87142-50-0

Catálogo na fonte pela Biblioteca Universitária da Univille

F723 Formação de professores: contribuições teóricas e metodológicas de mulheres pesquisadoras do Brasil / Susana Soares Tozetto, Rita Buzzi Rausch (organizadoras). – Joinville, SC : Ed. Univille, 2024.

233 p. : il.

ISBN: 978-65-87142-50-0

1. Professores – Formação. 2. Mulheres na educação. I. Tozetto, Susana Soares (org.). II. Rausch, Rita Buzzi (org.).

CDD 370.71

Susana Soares Tozetto  
Rita Buzzi Rausch  
(Organizadoras)

# Formação de professores:

contribuições teóricas  
e metodológicas de mulheres  
pesquisadoras do Brasil

Joinville, 2024

  
Associação Brasileira  
das Editoras Universitárias

  
EDITORA  
univille



**FUNDAÇÃO EDUCACIONAL DA REGIÃO  
DE JOINVILLE – FURJ – MANTENEDORA**

**ÓRGÃOS DA ADMINISTRAÇÃO SUPERIOR  
DA FURJ**

**Conselho de Administração**

Presidente – Loacir Gschwendtner

**Conselho Curador**

Presidente – Maria Salete Rodrigues  
Pacheco

**PRESIDÊNCIA**

**Presidente**

Alexandre Cidral

**Vice-Presidente**

Therezinha Maria Novais de Oliveira

**Diretor Administrativo**

Mário César de Ramos

**Procuradora-Geral da Furj**

Ana Carolina Amorim Buzzi

**UNIVERSIDADE DA REGIÃO DE  
JOINVILLE – UNIVILLE – MANTIDA**

**ÓRGÃO DELIBERATIVO SUPERIOR DA  
UNIVILLE**

**Conselho Universitário**

Presidente – Alexandre Cidral

**ÓRGÃO EXECUTIVO SUPERIOR DA  
UNIVILLE – REITORIA**

**Reitor**

Alexandre Cidral

**Vice-Reitora**

Therezinha Maria Novais de Oliveira

**Pró-Reitor de Ensino**

Eduardo Silva

**Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação**

Paulo Henrique Condeixa de França

**Pró-Reitora de Extensão e Assuntos  
Comunitários**

Patrícia Esther Fendrich Magri

**Pró-Reitora de Infraestrutura  
(pro tempore)**

Therezinha Maria Novais de Oliveira

**Diretora do Campus São Bento do Sul**

Liandra Pereira

**PARQUE DE INOVAÇÃO TECNOLÓGICA  
DE JOINVILLE E REGIÃO – INOVAPARQ  
– MANTIDA**

**Diretor Executivo**

Paulo Marcondes Bousfield



**PRODUÇÃO EDITORIAL**

**Coordenação geral**

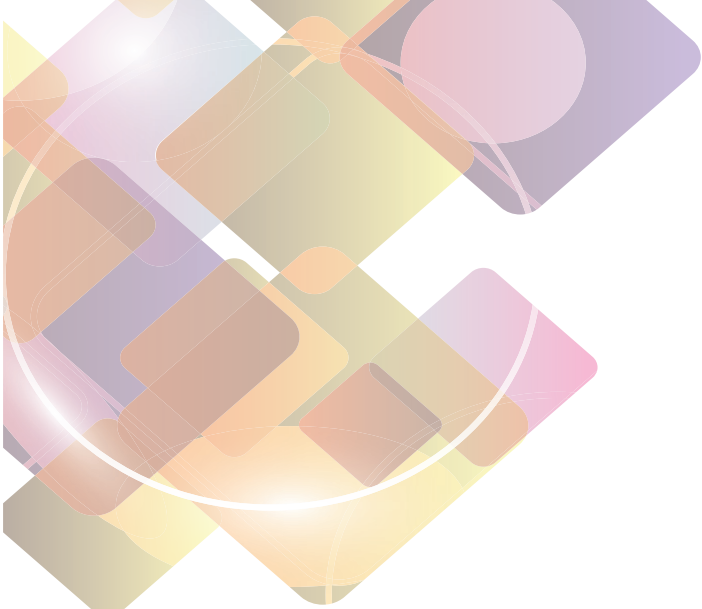
Silvio Simon de Matos

**Revisão**

Cristina Alcântara

**Produção gráfica/Diagramação**

Marisa Kanzler Aguayo



# Sumário

**Prefácio** .....7

**Apresentação** .....10

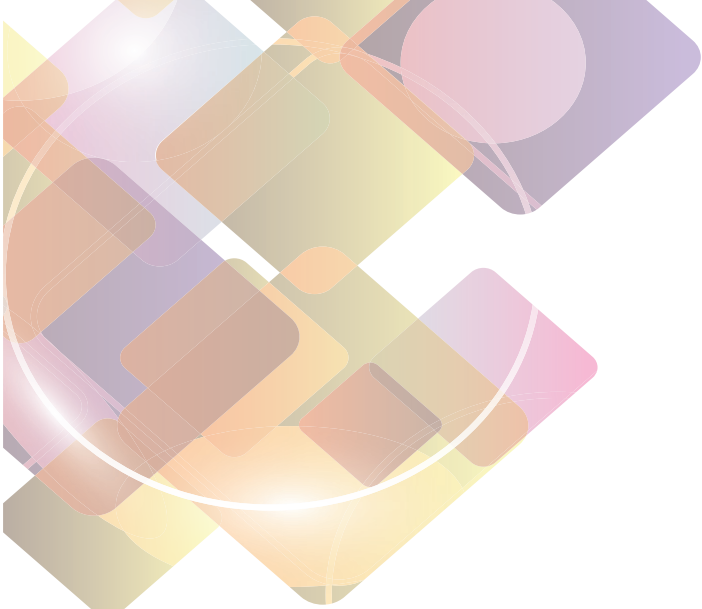
**O olhar e a contribuição de Acácia Zeneida Kuenzer ao campo da formação de professores na educação profissional e tecnológica: entre as mudanças na base material e o ajuste jurídico** ..... 17  
Sandra Terezinha Urbanetz  
Cristhianny Bento Barreiro

**Contribuições de Bernardete Angelina Gatti à pesquisa sobre formação de professores no Brasil** ..... 38  
Luciane Maria Schlindwein  
Daniela Fonseca Gonçalves

**Denice Catani: notas de leitura sobre memória, história e formação docente** .....58  
Luana Priscila Wunsch  
Flavia Wegrzyn Magrinelli Martinez  
Valeska Oliveira

**Iria Brzezinski: relações entre docência, militância e pesquisa** ..... 76  
Susana Soares Tozetto  
Camila Macenhan  
Elizabeth Volkman  
Franciele Stefanello

<b>Madalena Freire: testemunho de formação e de docência .....</b>	<b>99</b>
Marta Nörnberg Patrícia Pereira Cava Gilceane Caetano Porto	
<b>Formação de professores e docência no ensino superior: contribuições de Maria Isabel Cunha.....</b>	<b>132</b>
Simone Regina Manosso Cartaxo	
<b>Proposições de Marli André à formação de professores .....</b>	<b>154</b>
Rita Buzzi Rausch Isabela Cristina Daeuble Girardi Andréia Roncáglio Geraldo	
<b>Menga Lüdke e a pesquisa na formação de professores .....</b>	<b>184</b>
Joana Paulin Romanowski Maria Iolanda Fontana	
<b>Trajetórias cruzadas de vida, profissão e militância: o legado de Vera Lúcia Bazzo na educação e na formação de professores .....</b>	<b>212</b>
Juliano Agapito Margareth Fadanelli Simionato Márcia de Souza Hobold	
<b>Sobre os autores .....</b>	<b>228</b>



## Prefácio

Reunir em um único livro nove das mais importantes pesquisadoras da educação em nosso país representou, certamente, não apenas um instigante desafio como um trabalho memorável de pesquisa e interpretação.

O livro *Formação de professores: contribuições teóricas e metodológicas de mulheres pesquisadoras do Brasil*, que tenho a honra e o prazer de prefaciar, socializa mais uma produção científica planejada e produzida por pesquisadoras e pesquisadores da Rede Interinstitucional de Pesquisas de Formação e Práticas Docentes (Ripefor), que congrega vários grupos de pesquisa voltados para os estudos relacionados à formação docente. De forma competente e dedicada, as professoras Susana Soares Tozetto e Rita Buzzi Rausch, participantes dessa rede, dedicaram-se à sua organização e publicação.

Esta coletânea, segundo suas organizadoras, “busca fortalecer a pesquisa em educação e a mulher brasileira, ressaltando e valorizando o percurso acadêmico de pesquisadoras da educação que são referências teóricas e metodológicas no campo da formação de professores”. A sua leitura coloca-nos em diálogo com nove importantes profissionais da área, mulheres, identificadas com a causa educacional brasileira e, portanto, com a luta por uma educação efetivamente emancipadora, contra a alienação, a intolerância, o negacionismo; compromissada com o permanente debate sobre a

realidade educacional brasileira e a busca de iniciativas prioritárias para enfrentar os desafios da formação dos seus professores. As diversas autoras (e o autor) que se dedicaram à elaboração dos capítulos pesquisaram, para sua realização, além da trajetória de vida acadêmica de cada uma, os destaques da sua obra ante os desafios para garantir adequada formação docente, inicial e continuada. Fruto de investigações sistemáticas vinculadas aos seus grupos de pesquisa – dedicados a estudar os processos educacionais de diferentes setores da formação docente –, este livro destaca, em cada educadora selecionada para compor a coletânea, suas contribuições hoje essenciais para o campo da formação. Assim, as educadoras Acácia Zeneida Kuenzer, Bernardete Angelina Gatti, Denice Catani, Iria Brzezinski, Madalena Freire, Maria Isabel Cunha, Marli André (*in memoriam*), Menga Lüdke e Vera Lúcia Bazzo ocupam, cada uma, o espaço de um capítulo, que se constitui também como uma merecida homenagem, registrando um reconhecimento pelos seus subsídios.

Ressalte-se, na publicação deste trabalho, o seu viés de gênero, importante conquista que se avoluma neste momento histórico, no qual a representatividade das mulheres na ciência – e não só na educação – pode e deve ser elogiada. Efetivamente, no campo da educação, a presença e a dedicação feminina, como um dado muito especial, assumem larga predominância também nas lutas por assegurar cada vez mais o direito à educação de qualidade para todos e todas.

O momento é de muita apreensão em relação à formação dos professores. Não só assistimos a uma drástica redução no número dos que se candidatam aos cursos de licenciatura nas nossas instituições de ensino superior, como é também preocupante a oferta crescente da educação a distância, especialmente nas instituições privadas. Podemos dizer que a isso se acrescentam manifestações que desvalorizam o trabalho docente nas escolas, tais como o movimento Escola sem Partido, que se coloca na contramão das propostas que as autoras distinguidas nesta publicação desenvolvem. Todas são batalhadoras no sentido da valorização dos profissionais da educação. Todas são pesquisadoras fundamentais na configuração de uma formação de professores como campo de estudos, que se dedicam a avaliar qualitativamente a crescente produção científica,





valorizando sempre como ponto de partida problemas concretos do cotidiano escolar.

A reunião, em um só livro, de tantas referências importantes para a educação brasileira transforma-o num compêndio de consulta e apresentação indispensável para as novas gerações de estudiosos e pesquisadores da área da formação de professores.

Este livro serve também de inspiração para a busca e a sistematização de novos caminhos para, juntos, pensarmos a formação dos formadores. Movimento que se refletirá, qualitativamente, nos processos de ensino e aprendizagem em sala de aula. E ainda mais, nas políticas de formação de professores no Brasil, que buscam uma educação alinhada ao interesse público e que tomam a formação de professores como fio condutor para o alcance de mudanças necessárias à promoção de uma formação humanizada e política, visando à justiça social.

Florianópolis, 8 de dezembro de 2023

**Leda Scheibe**

Professora titular emérita da Universidade Federal de  
Santa Catarina (UFSC)



## Apresentação

Esta obra dá continuidade à produção científica planejada e produzida por pesquisadoras da Rede Interinstitucional de Pesquisas de Formação e Práticas Docentes (Ripefor). A Rede foi instituída no ano de 2006 e atualmente conta com a participação de 12 grupos de pesquisas vinculados a Programas de Pós-graduação em Educação da região Sul do Brasil, todos voltados à formação e prática docente. As atividades de cooperação acadêmica da Ripefor têm como características a articulação entre os grupos de pesquisa; a elaboração e o desenvolvimento conjunto de atividades de pesquisa e projetos de investigação no campo da formação, profissionalização, trabalho e práticas docentes; a organização de iniciativas de dinamização acadêmica, cultural e científica, designadamente pela realização conjunta de seminários, conferências e/ou outros encontros; o intercâmbio pedagógico e científico de docentes, pesquisadores e estudantes em programas conjuntos de formação graduada e pós-graduada; e o desenvolvimento de produções coletivas, comunicações e publicações, articuladas aos estudos dos grupos de pesquisa.

As duas primeiras obras destacam a preocupação que a categoria docente mantém em relação à produção científica e ao trabalho docente, pois, para fazer ciência, é preciso que as práticas sejam fundamentadas teoricamente. Nesse sentido, a formação de professores não pode prescindir dos referenciais teóricos e metodológicos que encaminham e norteiam as ações no campo da educação e, nessa direção, os dois primeiros livros objetivam discutir proposições teóricas constitutivas dos processos de



formação docente com base em diferentes teóricos e pesquisadores nacionais e internacionais. As obras são compostas de capítulos que enfocam perspectivas teóricas e metodológicas diferenciadas, apresentando, cada uma, contribuições importantes para a educação e, especialmente, para o processo formativo de professores.

Esta coletânea é a terceira obra da Ripefor, e nela buscamos fortalecer a pesquisa em educação e a mulher brasileira, ressaltando e valorizando o percurso acadêmico de pesquisadoras da educação que são referências teóricas e metodológicas no campo da formação de professores. Todas são pesquisadoras mulheres e discorrem suas investigações no Brasil e no campo da formação de professores. Cabe ressaltar que os capítulos desta coletânea foram publicados também, no ano de 2024, em forma de artigos, em um dossiê na *Revista Diálogo Educacional*, da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC/PR), intitulado “Mulheres brasileiras: pesquisadoras marcantes na formação de professores na contemporaneidade”, como forma de ampla divulgação e acesso ao material aqui reunido.

A obra é composta de nove capítulos, que analisam a trajetória de pesquisadoras brasileiras que trazem importantes contribuições para o campo da formação de professores. Os textos foram organizados a partir da ordem alfabética das pesquisadoras em destaque.

O primeiro capítulo trata da renomada pesquisadora Acácia Zeneida Kuenzer, pedagoga (1972 – PUC/PR), mestra (1979 – PUC/RS) e doutora em Educação (1984 – PUC/SP), professora titular aposentada da Universidade Federal do Paraná (UFPR) e autora de diversas obras, mas uma, em especial, tornou-se um clássico para a formação docente ao expor, de forma clara e densa, como a sociedade organiza a sua pedagogia. O livro *Pedagogia da fábrica*, publicado em 1985, já está em sua oitava edição e continua atual, contribuindo na formação docente juntamente com todo o conjunto de sua obra. Nossa escolha por essa autora se dá em função de que a professora Acácia é uma referência para os estudos sobre o mundo do trabalho e, conseqüentemente, para a discussão sobre a formação docente, pois a pergunta “Quem educa os educadores?” diz respeito a como a sociedade educa seus docentes, e é aí que a contribuição de toda a obra dessa grande intelectual brasileira se insere. A discussão sobre a constituição e a formação docente no Brasil é perpassada por diversas

e muitas vezes contrárias posições epistêmicas e, ao elegermos tal autora, optamos pela discussão com base nas categorias do materialismo histórico. No compartilhamento de sua história de vida, evidenciam-se as condições concretas e contraditórias pelas quais se constitui o docente e o princípio educativo do trabalho manifesta-se de maneira inequívoca. Evidencia-se também a razão da importância das categorias do materialismo histórico, tanto as de conteúdo quanto as de método.

O segundo capítulo discorre sobre as contribuições da professora e pesquisadora doutora Bernardete Angelina Gatti para a pesquisa em Educação no Brasil e, ainda, para a formação de professores. Mapeamos a vasta produção da autora tomando por referência seus artigos, capítulos e livros publicados. A formação consistente desde as primeiras letras forjou, em Bernardete, uma trajetória multidisciplinar, na matemática, na estatística, na psicologia, na avaliação e na pesquisa. Ao curso de Pedagogia ela agregou o estudo em diferentes disciplinas (na matemática e na estatística) em sua trajetória acadêmica. Foi conciliando os estudos com a docência e a iniciação à pesquisa. A leitura e análise do material, bem como as conversas estabelecidas com a pesquisadora, resultaram em uma organização em três blocos que, consideramos, indicam o tripé temático e metodológico da produção da autora: a pesquisa sobre formação de professores (que muitas vezes dialoga com a psicologia), a avaliação escolar e as políticas educacionais brasileiras. Muitas vezes as três temáticas estão presentes em um mesmo texto. Apresentamos, ainda, a Bernardete apoiadora e comprometida com os novos pesquisadores, seja em suas contribuições incansáveis em pesquisas e grupos de pesquisas ainda em consolidação, seja na produção de *lives*, inclusive durante a pandemia, buscando contribuir de modo mais amplo com a pesquisa e também com o momento crítico (e cada vez mais crítico) da educação brasileira, seja nos níveis mais básicos, seja na pós-graduação. Ocupou importantes espaços acadêmicos e políticos, em defesa da educação e da pesquisa. Destacamos sua participação no Ministério de Educação (MEC), na qualidade de assessora, representante da área Educação, na Comissão de Avaliação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), membro da Comissão Especial para



a área de Desenvolvimento Social e Educação do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), consultora da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), membro do Conselho Estadual de Educação do Estado de São Paulo, membro do conselho consultivo do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep).

O capítulo três trata de uma revisão sistemática que explora a contribuição da professora e pesquisadora doutora Denice Barbara Catani, da Universidade de São Paulo (USP), do campo da educação, com foco nas interseções entre memória, história e formação docente. A análise envolveu uma série de 24 obras solas de Catani, que foram analisadas por meio da ferramenta de análises qualitativas Voyant. O estudo revela que a autora aborda a memória como um elemento central na construção da identidade docente. Suas obras demonstram como a memória coletiva e individual dos professores desempenha um papel fundamental na formação da identidade profissional docente e influencia as práticas pedagógicas. A autora argumenta que a reflexão sobre a própria história e a memória pode fortalecer a capacidade dos professores de compreender sua prática docente. Além disso, examina como as políticas e as reformas educacionais articulam-se às memórias coletivas e, pelas narrativas históricas, influenciam as decisões governamentais e incidem sobre as práticas escolares. Suas análises oferecem *insights* para pesquisas sobre a formação de professores e formuladores de políticas interessados e engajados na educação brasileira.

O quarto capítulo apresenta elementos da caminhada profissional da professora doutora Iria Brzezinski, com o objetivo de revisitar a trajetória de vida e da obra da autora, enfatizando os aspectos biográficos como professora, pesquisadora e militante. A biografia da professora Iria Brzezinski é permeada pelo misto entre a carreira docente, a militância política em defesa da formação de professores e o contexto histórico vivenciado pela sociedade. Para o presente artigo julgamos necessário escrever sobre a trajetória de vida e sobre as pesquisas da professora Iria Brzezinski enfatizando três aspectos que se complementam: os eventos da vida da autora; a relação de sua história de vida com o contexto histórico em que iniciou suas pesquisas; a relação entre suas pesquisas, sua militância política

e a sua defesa pela formação dos profissionais da Educação. Escrever sobre a trajetória profissional de Iria Brzezinski é discorrer sobre uma parte da história e da luta dos educadores em defesa da profissão e da formação docente. A identidade profissional de Iria é pautada na luta em defesa da educação. Conhecer a história de vida da autora como professora, pesquisadora e militante leva-nos a compreender a perspectiva histórica dos movimentos epistemológicos, culturais e políticos que contribuíram para a definição de conceitos, de lutas e de embates no campo da formação de professores. Suas pesquisas contribuíram de modo significativo para a área de formação de professores, tanto no debate para as diretrizes dos cursos de licenciatura, como nas reflexões sobre os conceitos de docência, de formação inicial, de formação continuada, formação tecnocrata e ainda para as concepções de identidade do pedagogo e da pedagogia. As contribuições da autora para a área educacional são inegáveis. Brzezinski formulou definições que contribuíram para a reformulação do curso de Pedagogia e, conseqüentemente, dos demais cursos de licenciatura, defendeu ideias e conceitos que marcaram a trajetória da educação no Brasil.

O capítulo cinco tem como objetivo apresentar a trajetória profissional e a produção teórica de Madalena Freire. Realizou-se uma revisão bibliográfica para discutir as principais contribuições de seu pensamento pedagógico com base em quatro obras: *A paixão de conhecer o mundo* (1983; 1988), *Observação, registro, reflexão - instrumentos metodológicos I* (1996), *Avaliação e planejamento: a prática educativa em questão - instrumentos metodológicos II* (1997) e *Educador, educa a dor* (2017). Com base nessa revisão, articulada ao testemunho pedagógico das autoras, são discutidas e afirmadas as seguintes ideias-força: o compromisso com a docência e o ensino como atos políticos e pedagógicos; a escola como lugar de exercício da democracia e do trabalho em grupo; a pedagogia democrática, construída por meio da escuta, do cuidado e da aposta na capacidade das crianças de conhecer o mundo e construir conhecimentos mediados pela leitura e escrita; a disciplina intelectual mediante o estudo e o registro. O testemunho-pedagógico é o da paixão de conhecer o mundo pela paixão de ensinar e aprender com o outro na imprevisibilidade e irrepitibilidade de cada ato educativo.



No capítulo seis temos os elementos da biografia e da produção da pesquisadora Maria Isabel Cunha, da Universidade Federal de Pelotas (UFPeL), com suas considerações sobre a formação de professores, a fim de levantar contribuições de sua trajetória intelectual e profissional para a formação de professores e de professoras. Parte-se da realização de entrevista com a pesquisadora e pesquisa bibliográfica sobre sua produção intelectual. Da entrevista e da análise emergem temas principais para o campo da formação de professores: a humanização; o ensino; os saberes da prática; a profissionalização. A síntese final integra o aspecto da intelectualidade na trajetória da pesquisadora.

O capítulo sete apresenta a professora Marli Eliza Dalmazo Afonso de André, que se dedicou, por mais de 40 anos, a estudar a educação brasileira, principalmente a formação de professores, deixando registros em artigos científicos, capítulos de livros, entrevistas e palestras. Diante de sua vasta contribuição, o capítulo tem como objetivo elucidar as proposições de Marli André à formação de professores. De abordagem qualitativa e caracterizada como bibliográfica, a pesquisa analisou os escritos produzidos pela autora de única autoria, publicados entre os anos de 2009 e 2023, envolvendo 12 artigos científicos e 12 capítulos de livros. Por meio da leitura flutuante das obras selecionadas, emergiram categorias de análise que melhor atenderam ao objetivo da pesquisa, sendo elas: formação de professores como campo científico; formação do professor pesquisador; formação do professor formador; apoio ao professor iniciante; e a consolidação de políticas públicas de formação de professores. Concluímos que seus escritos estão alinhados às temáticas discutidas internacionalmente no campo da formação de professores e iluminam discussões que merecem continuidade e maior mobilização dos professores e pesquisadores, de modo a eternizar e concretizar as profícuas contribuições dessa importante pesquisadora à formação de professores no Brasil e no mundo.

A questão que orienta o capítulo oito focaliza as contribuições das proposições de Menga Lüdke com a finalidade de refletir a prática e a pesquisa no processo de formação docente, sobretudo a defesa da realização de pesquisa na profissionalização dos professores da educação básica. A metodologia de abordagem qualitativa focaliza na perspectiva da história de vida considerando dados de carácter biográfico e produção realizada pela autora. O Currículo Lattes

constituiu o ponto de partida complementado por entrevista. Os resultados indicam o intenso envolvimento de Lüdke com a produção de referenciais na socialização docente valorizando a realização de pesquisa pelos professores da educação básica. A abrangência dos estudos sobre o professor e a pesquisa, no campo da formação de professores realizado por Lüdke, ressalta a necessidade de pesquisas sobre o cotidiano das escolas e o entendimento de que os professores podem produzir teoria sobre os problemas concretos da realidade escolar. A pesquisa, ao ser incorporada ao processo de formação e de trabalho do professor, eleva o estatuto de sua profissionalidade, ao assumir papel ativo diante dos problemas da educação.

E, por fim, o capítulo nove tem como objetivo destacar a participação da professora doutora Vera Lúcia Bazzo no movimento de luta por uma educação alinhada aos interesses públicos, tomando principalmente a formação de professores como fio condutor para a promoção de uma formação humanizada e política, visando à justiça social. Ao partir do pressuposto de que a formação de professores no Brasil historicamente tem sido perpassada por projetos de sociedade em disputa, o texto toma como referência as contribuições de Vera Bazzo e suas parcerias intelectuais para evidenciar esse expoente da educação brasileira, atuante na luta por um projeto de sociedade que defende uma educação pública, laica e de qualidade social para todos e todas. Por meio de uma entrevista realizada com Vera Bazzo, foi possível constatar que a constituição de sua trajetória profissional é enlaçada por uma curiosidade epistêmica constante e um senso de justiça social aguçado.

Enfim, esperamos que esta obra, além de potencializar pesquisadoras mulheres brasileiras, sirva de referência aos pesquisadores do campo da formação de professores, bem como possa inspirar várias outras mulheres a continuarem seu legado de produzir ciência, fortalecendo a pesquisa em educação no Brasil.

**Susana Soares Tozetto**  
**Rita Buzzi Rausch**

Organizadoras



# O olhar e a contribuição de Acácia Zeneida Kuenzer ao campo da formação de professores na educação profissional e tecnológica: entre as mudanças na base material e o ajuste jurídico

Sandra Terezinha Urbanetz  
Cristhianny Bento Barreiro

## ■ Introdução

Acácia Zeneida Kuenzer fez Pedagogia, mestrado em Educação e doutorado em História, Política e Sociedade. Como resultado do doutoramento, surge a obra que já se tornou clássica na área da educação, *Pedagogia da fábrica*, publicada em 1985.

Na entrevista que nos concedeu, fica claro que é uma mulher do pensar e do fazer!

Como escrevemos, é “intelectual, mãe, avó!”. Expressão apurada da mulher brasileira aguerrida, que sabe, como poucas, integrar o rigor acadêmico com a doçura e a gentileza no trato cotidiano (seus orientandos e orientandas sabem bem disso!). Essa intelectual, ao

compartilhar sua história de vida, ensina brilhantemente como “os homens são o que são as suas condições concretas de vida” e nos indica que a luta continua, pois, “se há vida, é preciso lutar...”.

Com essa postura, ela renova em nós a perspectiva da esperança, tão necessária nestes tempos difíceis que vivemos.

A professora Acácia identifica o início de sua história de investigadora a partir do momento em que começa a ir com seu pai para o laboratório de análises clínicas; ele formou-se em Farmácia após o retorno da guerra. Esse curso, na época, qualificava os profissionais para fazer análises clínicas, porque não havia ainda curso específico da área. Segundo Acácia, a vivência entre vidrarias, pipetas e microscópios e a orientação do pai, que dizia “primeiro os fatos”, fizeram nascer o amor pela pesquisa. É também pelo exemplo do pai e da tia/madrinha que vem o amor pela docência, posto que são os dois que mostram à Acácia a importância e o respeito que tem um professor. E é pela mãe que vem a busca pela justiça social e também a compreensão das contradições da vida, posto que, contraditoriamente, sua mãe foi criada na burguesia.

Ela afirma que sua criação se deu num ambiente que não era só de discurso, mas de construção da justiça social, com a conjugação da influência do seu pai, como pesquisador, da influência do seu pai e de sua madrinha, como professores respeitados, e da influência de sua mãe e das relações familiares vinculadas à justiça social. Ela reconhece as contradições presentes em sua realidade familiar e social, em função de ter sido criada em uma cidade do interior, de forma nada progressista.

Ao longo de sua carreira acadêmica, pesquisou os processos educativos de trabalhadores que ocorrem no trabalho e na escola, a partir de bases marxistas, com a centralidade da categoria trabalho.

Atualmente, tem como foco três projetos de pesquisa: 1) “Limites e possibilidades da politécnica no modo de produção capitalista: escola politécnica ou práticas de integração?”; 2) “Diversidade, acesso e permanência: práticas sociais e pedagógicas na educação básica”; 3) “As escolas de formação de juizes do trabalho no Brasil e na Espanha: uma experiência de alternância entre teoria e prática”.

É membro do Comitê Editorial de três importantes periódicos: *Trabalho, Educação e Saúde* (impresso), *Educação & Sociedade*



(impresso) e *Revista Brasileira de Educação* (impresso), além de participar dos Comitês de Assessoramento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e já ter prestado assessoramento ao Ministério da Educação (MEC), a Secretarias de Educação de estados e municípios, além de empresas públicas e privadas.

Possui 35 artigos publicados em periódicos, cujo foco precípua é a educação profissional e tecnológica. Dentre eles, quatro debruçam-se especificamente sobre a formação de professores, foco desta obra:

KUENZER, A. Z. A formação de educadores no contexto das mudanças no mundo do trabalho: novos desafios para as faculdades de Educação. **Educação & Sociedade**, v. 63, p. 105-111, 1998.

KUENZER, A. Z. A formação de professores para o ensino médio. **Educação & Sociedade** (impresso), v. 32, p. 667-688, 2011.

KUENZER, A. Z. As políticas de formação: a constituição da identidade do professor sobrando. **Educação & Sociedade**, v. 1, n. 68, p. 163-201, 1999.

KUENZER, A. Z. Pensando a prática do professor. **Pensar a Prática** (impresso), Goiânia, v. 1, p. 1-18, 2000.

No artigo “A formação de professores para o ensino médio”, publicado no periódico *Educação & Sociedade*, a autora defende que o campo da formação de professores é estratégico à reprodução do capital, portanto impossível de ser separado da esfera da produção. No texto, é possível conhecer diversas das disputas que envolvem a formação de professores para o ensino médio, incluindo o ensino médio integrado, que, no âmbito das disciplinas específicas, apresenta um fator de maior complexidade, haja vista a necessidade de uma formação que articule os conhecimentos mais gerais, próprios de todas as licenciaturas, com o mundo do trabalho (Kuenzer, 2011, p. 673). Dentre diversos aspectos relevantes à formação de professores, o artigo destaca que nenhuma formação individual é capaz de transformar sozinha a sociedade, daí a importância de que se articule com projetos coletivos desde/na escola.

A compreensão do trabalho docente em seus limites e possibilidades, a partir desses eixos, devidamente sustentados pelas categorias do método da economia política e pelo compromisso com a construção coletiva de um projeto pedagógico mais orgânico às necessidades dos que vivem do trabalho, é um dos caminhos possíveis para a construção de propostas de formação de professores alternativas à lógica capitalista de disciplinamento (Kuenzer, 2011, p. 687).

Já em 1999, ao discutir a constituição da identidade do professor sobrando, a autora alertava para a necessidade de se perceber que não existe um modelo de formação de professores único e universal, mas que os diferentes modelos servem a diferentes propostas societárias:

Com essa compreensão, está-se afirmando que não existe um modelo de formação de professores *a priori*, mas modelos que se diferenciam, dadas as concepções de educação e de sociedade que correspondem às demandas de formação dos intelectuais (dirigentes e trabalhadores) em cada etapa de desenvolvimento das forças produtivas, em que se confrontam finalidades e interesses que são contraditórios (Kuenzer, 1999, p. 166).

Além de artigos, a autora publicou 14 livros, sendo a obra *Pedagogia da fábrica*, de 1985, reconhecida como referência nos estudos da educação profissional e tecnológica, de forma específica, e no âmbito das categorias que relacionam trabalho e educação, de maneira geral, tendo sido referenciada mais de 770 vezes, segundo o Google Scholar.

Também publicou 45 capítulos de livro, sendo dez mais diretamente ligados à temática de formação de professores. Um deles merece destaque especial, pois se trata de referência obrigatória àqueles que estudam o tema da formação de professores para a educação profissional e tecnológica, pela clareza com que aborda os desafios de profissionalização que se colocam à docência:



KUENZER, A. Z.; FRANCO, M. C.; MACHADO, L. R. S. Formação de professores para a educação profissional e tecnológica: perspectivas históricas e desafios contemporâneos. In: FORMAÇÃO de professores para educação profissional e tecnológica. 1. ed. Brasília: Inep/MEC, 2008. p. 19-40. (Educação Superior em Debate; 8). Disponível em: [https://download.inep.gov.br/publicacoes/diversas/temas\\_da\\_educacao\\_superior/formacao\\_de\\_professores\\_para\\_educacao\\_profissional\\_e\\_tecnologica.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/diversas/temas_da_educacao_superior/formacao_de_professores_para_educacao_profissional_e_tecnologica.pdf). Acesso em: 3 nov. 2021.

Podemos verificar que a professora sempre foi muito atuante nas sociedades e organizações científicas, tendo publicado 44 artigos completos em eventos; dentre eles, destaca-se a participação nas reuniões nacionais e regionais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped).

Apresentou mais de uma centena de trabalhos, demonstrando sua intensa participação na divulgação do conhecimento científico e na formação de jovens pesquisadores, tendo orientado 13 dissertações e 19 teses, além de um estágio de pós-doutoramento e uma monografia de especialização, e durante os anos de 2020 e 2021, em plena pandemia, atuou constantemente como palestrante nas mais diversas instituições brasileiras.

## ■ A importância do trabalho como princípio educativo para a formação docente

Acácia Kuenzer é uma das pesquisadoras que inauguraram a discussão sobre a necessária compreensão da vinculação entre trabalho e educação, bem como o trabalho como princípio educativo, ao explicitar que cada momento histórico corresponde a um projeto pedagógico.

Ao entender que princípios são os fundamentos gerais dos quais derivam as normativas de uma determinada época, compreende-se que a afirmação “o trabalho como princípio educativo” conduz à relação entre o trabalho e a educação, com base na qual se pode inferir o caráter formativo do trabalho enquanto fio condutor da educação como ação humanizadora.

Cabe lembrar que o materialismo histórico é um campo específico de discussão teórica e que considera o trabalho, enquanto ação humana, como produtor dos meios de vida, tanto nos aspectos materiais como culturais, ou seja, de conhecimento, de criação, material e simbólica, e de formas de sociabilidade (Marx; Engels, 1979).

Outro aspecto fundamental para o entendimento do trabalho como princípio educativo diz respeito ao entendimento do conceito de hegemonia, posto que nesse conceito se encontra a compreensão da forma como as relações sociais são estabelecidas.

O trabalho, como categoria fundante do ser social, é explicado por Lukács ao dizer “que a essência do trabalho humano está no fato de que, em primeiro lugar, ele nasce em meio à luta pela existência e, em segundo lugar, todos os seus estádios são produtos da autoatividade do homem” (Lukács, 2013, p. 43), tendo por base a compreensão de Marx de que é o trabalho que humaniza o homem. Porém, no modo de produção capitalista, como ação subsumida ao capital, o trabalho torna-se alienante e formador de uma sociabilidade de relações sociais estranhadas. Nesse sentido, identificar o princípio educativo do trabalho nas relações sociais pressupõe compreender os processos hegemônicos de estranhamento e alienação em que se dá a produção da existência.

Na perspectiva materialista histórica, o trabalho é compreendido em sua dupla dimensão: a ontológica e a histórica. No sentido ontológico, o trabalho é entendido como atividade inerente ao ser dos homens, necessária à produção de sua existência, como condição permanente e imutável. Já no sentido histórico, explica a maneira e as formas como essa existência é produzida, sendo estas, portanto, mutáveis, posto que dependem da maneira como se dá a organização social nos diferentes períodos da história.

Kuenzer (*in* Nogueira, 2006) afirma que, para compreender o trabalho como princípio educativo, é preciso entender que o trabalho é o conjunto das ações que são desenvolvidas ao longo da história pelos seres humanos para construir suas condições de existência, sendo assim, teórico-prático e transformador e, portanto, fundamento da construção do conhecimento e da história. Em entrevista para a revista da Universidade Federal de Goiás (UFG), a autora alerta:



É muito comum ouvir comentários que indicam a compreensão de que tomar o trabalho como princípio educativo é educar pelo trabalho ou para o trabalho, na perspectiva de ocupação. Nada mais equivocado. Em primeiro lugar, precisamos compreender que “princípio educativo” é a categoria que articula, ou faz a mediação entre as bases materiais de produção (infraestrutura) e produção da concepção de mundo, no sentido das normatizações, padrões de comportamento, modos de ação, fazeres, enfim, todas as dimensões superestruturais que contribuem para a formação da consciência individual e coletiva, articulando trabalho, ciência e cultura. O que Gramsci vai mostrar é que este trabalho pedagógico, que excede a escola e “os fazeres” para estar presente em todas as relações sociais e produtivas, manifesta o projeto hegemônico em cada etapa de desenvolvimento das forças produtivas, expressando as formas de educar os “intelectuais” segundo as demandas do mundo da produção da existência, definidas a partir da divisão social e técnica do trabalho (Kuenzer *in* Nogueira, 2006, p. 4).

Prossegue Kuenzer (*in* Nogueira, 2006, p. 4) explicitando a concepção:

Assim é que ao artesanato correspondia uma forma de educar os trabalhadores, que aprendiam nas corporações todas as etapas do processo de trabalho, ao longo de muito tempo de convivência com os artífices; a partir da generalização do modo de produção industrial, com a taylorização, os trabalhadores aprendiam apenas uma parte do trabalho dividido, no próprio trabalho, sem necessidade de educação escolar para além dos limites do saber ler, escrever e contar, enquanto aos engenheiros cabia outro tipo de educação, nas escolas de ensino superior.

Assim, a autora explicita como, a cada momento histórico, os princípios pedagógicos vão se modificando a partir das modificações nos processos de produção. Todas as antigas habilidades físicas, que indicavam os modos de fazer, e o simples disciplinamento

fundamental no princípio educativo taylorista/fordista indicavam a prática pedagógica escolar baseada na rigidez, na repetição e na memorização. Quando a sociedade passa a ter hegemonicamente a produção com a acumulação flexível, inaugura-se um novo princípio educativo, um novo fazer pedagógico. Nas palavras de Kuenzer (in Nogueira, 2006, p. 5):

A rigidez é substituída pela flexibilidade, a obediência pela contestação, de modo a desenvolver identidades autônomas capazes de usar o conhecimento de modo transdisciplinar para criar soluções novas com rapidez para as novas situações que a realidade do trabalho e das relações colocam para o homem cotidianamente.

Com esse entendimento, toda a obra da professora Acácia indica que as mudanças na base material acontecem sempre em primeiro lugar, por serem questões de primeira instância, posto que é a partir das mudanças na base material que os projetos pedagógicos de formação de novas subjetividades acontecem.

Da mesma forma, ela nos tem indicado como os ajustes jurídicos normativos, como representação superestrutural, têm acompanhado as modificações no mundo do trabalho, a partir dos momentos históricos em que a correlação de forças torna viável o ajuste normativo que vai tornar possível a modificação das relações trabalhistas e, conseqüentemente, as relações pedagógicas. Como exemplo, cita a questão da reforma trabalhista, que estava desde 2013 no Congresso adormecida e que eclode com a saída da presidenta Dilma, em que há mudança na correlação de forças políticas, em que se amplia o poder do empresariado sobre o Congresso. Com a economia já apresentando problemas e a construção de uma ilusão de que, de novo, penalizando o trabalho, haveria a ampliação de emprego por meio da flexibilização das formas de contratação, o que já pode ser percebido como completamente falacioso. Ou seja, mais uma vez, a reforma apresenta-se como um benefício concedido ao capital para que ele explore mais os trabalhadores.

E isso foi possível por conta da correlação de forças vigentes e porque as mudanças na base material, com a passagem do regime de





acumulação rígido para o regime de acumulação flexível, viabilizaram essa transição. A partir dos anos 1980, isso vem sendo construído, pois com a transição do regime de produção rígida para o regime de produção flexível as reformas educacionais se acentuam. Inicialmente por imposição do Banco Mundial e posteriormente pela adoção das políticas de avaliação padronizada etc., com um ideário que encontrou um terreno fértil no próprio MEC, por conta da vinculação desses intelectuais ao discurso conservador e ao Banco Mundial. Com isso, perde-se a correlação de forças mais favorável ao pensamento progressista dentro do MEC. Evidentemente que tais processos impactam a formação de professores, pois com as mudanças nas diretrizes de formação da educação básica se modifica a concepção de professor.

Cabe destacar os seguintes pontos em relação à formação docente que perpassam a obra da autora: a flexibilização, a formação e a precarização do trabalho e das relações de trabalho docente. No conjunto de mudanças na base material, projetos pedagógicos diferenciados cujo objetivo é a formação de novas subjetividades são acompanhados do ajuste normativo, para que viabilizem a exploração da força de trabalho. Nesse sentido, a categoria flexibilização, entendida como disciplinamento, é ponto fundamental.

Claro está que o conceito de flexibilidade toma direções diametralmente opostas e depende de para quem ele se destina, pois, para um profissional de nível superior, pesquisador, doutor, a flexibilidade, além de extremamente necessária, é uma grande virtude, posto que nessa postura se contrapõe flexibilidade à rigidez e não se pode imaginar um pesquisador rígido, como não se pode imaginar um processo pedagógico comprometido com a reprodução do tradicional, já que a educação precisa ser comprometida com a mudança.

Porém a flexibilidade na outra extremidade da cadeia produtiva, em que se encontra a formação que não é especializada, aparece como disciplinamento para aceitar sem resistência a instabilidade, a precarização, o atentado à saúde de uma forma disciplinada.

Compreende-se, então, que o conceito de flexibilização não é neutro, posto que assume sinalizações positivas ou negativas dependendo de para quem se destina, ou seja, um processo que visa

à ampliação da criatividade e outro que visa apenas à obediência. Nisso reside a contradição essencial da categoria flexibilização<sup>1</sup>.

Da mesma forma como isso acontece nas cadeias produtivas, na cadeia de formação docente podem se encontrar em uma ponta profissionais altamente qualificados e com condições de trabalho adequadas, enquanto na outra ponta podem se encontrar profissionais sem formação ou formados de forma aligeirada em condições de trabalho precárias. A partir daí, observam-se diferentes nuances, trabalho autônomo, trabalho domiciliar, teletrabalho com diferentes níveis de precarização, com diferentes exigências de formação.

Na organização da cadeia de formação dos trabalhadores, o sujeito será mais ou menos precarizado dependendo de sua classe social, que vai determinar sua inserção no mundo do trabalho, e isso é fundamental para o entendimento do fenômeno da desqualificação que a formação de professores teve nos últimos 20 anos.

As propostas aligeiradas de formação docente não se preocupam de forma consistente com a conjugação do conhecimento científico com o conhecimento pedagógico, evidenciando assim uma fragmentação da formação que corresponde à fragmentação trazida pelas novas tecnologias, por exemplo, e que se fortalece em um contexto de fragmentação da epistemologia pós-moderna, já que oportuniza uma postura não crítica, contribuindo com a não percepção das relações contextuais macroestruturais, como as relações de exploração.

Então, para que a flexibilização no mundo do trabalho aconteça, é necessário esse disciplinamento, haja vista que, ao se ter uma formação orgânica, consistente, coerente com visão de totalidade, a precarização do trabalho e da formação fica evidente.

E, se pelo lado das políticas de formação se evidencia a precarização pela fragmentação da formação, na atualidade aparece outro lado mais perverso, que, além da fragmentação, é o aligeiramento da formação que resta nesses fragmentos, porque os docentes, para atuarem nas universidades, cada vez mais precisam ter uma formação ampliada para além do doutorado, pesquisa, produção científica etc.;

---

<sup>1</sup> Essa análise, que se utiliza da exploração da contradição para compreensão da realidade, foi apresentada pela professora Acácia em entrevista concedida às autoras (Urbanetz; Barreiro; Mendes, 2021).



ainda que a formação não inclua a formação pedagógica, pode-se afirmar que se trata de uma formação sólida. No entanto, na outra ponta da cadeia de qualificação, aparecem os cursos de formação aligeirados, muitas vezes com “receitas prontas” de como avaliar, como usar as novas tecnologias e como seguir o plano previamente estabelecido. Cursos com pouca clareza ou proposta epistemológica mal definida, que não contextualizam a realidade de forma mais aprofundada, contribuindo somente para o disciplinamento mecânico e superficial.

Aqui se visualiza como a cadeia de formação se organiza, estabelecendo uma formação sólida, consistente e altamente qualificada para uma parte dos profissionais e de maneira fragmentada, superficial e sem tanta consistência teórica para a outra parte dos profissionais a serem formados. Ou seja, para os que estão na parte mais frágil da cadeia, verifica-se uma precarização da formação, que é causada, por um lado, pelo empresariamento da educação, o qual se utiliza das novas tecnologias, e, por outro lado, pela questão jurídico-normativa, sustentando-se em diretrizes curriculares que fragmentam as diferentes formações por espaço de atuação, subtraindo a visão da totalidade dos processos educativos.

Cabe lembrar que a precarização da formação está intimamente ligada à precarização do trabalho em geral, tendo em vista o ajuste jurídico-normativo que depende da correlação de forças existentes em cada momento histórico. E neste momento histórico, vive-se a terceirização da atividade-fim, com trabalhos temporários, de prestação de serviços, com pouca ou nenhuma estabilidade ou direitos, denominada por alguns autores de “uberização”, que é o exercício do trabalho autônomo, temporário e intermitente. Ou seja, perde-se o espaço de uma construção coletiva entre o grupo de docentes que atua em um projeto pedagógico de curso ou de instituição.

A fragmentação do trabalho explicita a fragmentação da formação e da atuação docente. Como consequência, os cursos em que tais professores estão atuando serão também fragmentados e precários, e aqui evidencia-se a ação do “professor sobrando para o aluno sobrando” (Kuenzer, 1999). Dessa forma, o ajuste jurídico-normativo trazido pela reforma trabalhista se junta à precarização da

formação e, quanto mais precarizada a formação, mais precarizado será o contrato de trabalho, lembrando o disciplinamento, ou seja, o que a acumulação flexível chama de flexibilização para os mais precários, enquanto desmobilização total e absoluta, como consequência da hegemonia do capital.

Com base nessa análise, compreende-se o trabalho como princípio educativo, pois “é preciso avançar na compreensão da relação entre escola e trabalho” (Kuenzer, 1989, p. 22), posto que ainda hoje é a “diferença de classes que define as condições de acesso e de permanência no sistema de ensino” (Kuenzer, 1989, p. 23).

E isso fica demonstrado nas formas escolares existentes, desde as escolas de formação geral até as de formação profissional, que reproduzem a dualidade estrutural no sistema de ensino, desde a criação das escolas de artes e ofícios, em que o foco não seria proporcionar a aquisição do saber sobre o trabalho, mas apenas o fazer, a atividade, desprovida de ciência. Ciência essa efetivada no processo de produção do conhecimento, que acontece nas mais diferentes esferas sociais, mas que na escola é distribuída de forma desigual.

O conhecimento elaborado pela classe dominante é utilizado a seu favor, o que implica uma luta da classe trabalhadora para ter acesso ao instrumental teórico, material e metodológico, que poderia proporcionar a sistematização de um saber mais articulado, visto que não se pode discutir a hegemonia do capital no processo de produção do conhecimento com os resultados privatizados e distribuídos de forma desigual.

Assim, a compreensão do trabalho como princípio educativo exige o entendimento da necessidade de articulação entre a ciência e os processos produtivos, entre teoria e prática, entre conceito e tecnologia, impactando assim a formação de professores, a qual não é mais possível ser feita apenas com base no princípio humanista clássico, posto que a realidade exige outros conteúdos e novas formas metodológicas, que tenham em consideração o trabalho como princípio educativo.



## ■ A formação docente para a educação profissional

Com a compreensão do trabalho como princípio educativo, assumido como eixo estruturante da educação profissional e tecnológica, fica ainda mais evidenciada a contribuição de Kuenzer para que se possa pensar a formação de professores para essa modalidade educacional, embora tal contribuição a ela não se restrinja.

Historicamente, a formação de professores para educação profissional e tecnológica tem sido associada às palavras emergencial, especial e provisória. É justamente num momento em que a EPT começava a ocupar um espaço de centralidade no Brasil, mediante ações de expansão, com a criação da Rede Federal, e com uma política educacional que parecia depositar nessas instituições um projeto de desenvolvimento nacional que passava pela oferta interiorizada, articulada às regionalidades, verticalizada, que a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec) e o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) organizaram o VIII Simpósio da série Educação Superior em Debate, com o tema Formação de Professores para a Educação Profissional e Tecnológica, tendo sido convidadas para compor as reflexões iniciais sobre o tema “Acácia Kuenzer (UFPR), Lucília Machado (UNA) e Maria Ciavatta (Uerj), pois elas representam o pensamento sobre educação profissional e tecnológica, produzido no Brasil nos últimos 20 anos” (Moll, 2008, p. 11). O evento ocorreu no ano de 2005 e deu origem a um livro, publicado no ano de 2008, que se tornou obra fundamental para aqueles que pensam, refletem e pesquisam sobre o tema:

FORMAÇÃO de professores para educação profissional e tecnológica. 1. ed. Brasília: Inep/MEC, 2008. (Educação Superior em Debate; 8). Disponível em: [https://download.inep.gov.br/publicacoes/diversas/temas\\_da\\_educacao\\_superior/formacao\\_de\\_professores\\_para\\_educacao\\_profissional\\_e\\_tecnologica.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/diversas/temas_da_educacao_superior/formacao_de_professores_para_educacao_profissional_e_tecnologica.pdf). Acesso em: 3 nov. 2021.

A questão que se impõe aos professores que atuam na EPT é superar a dualidade formativa, tanto em sua prática docente quanto em sua própria formação, uma vez que no sistema educativo brasileiro há os que se formam bacharéis, cuja função precípua é atuar diretamente no mundo do trabalho, e os que se formam licenciados,

cuja função é atuar na educação básica. No entanto o professor da EPT tem um lugar que articula os conhecimentos e saberes oriundos dos campos específicos do trabalho com os conhecimentos e saberes próprios da educação e do ensino.

Diante desse desafio, impulsionada pelo projeto de expansão da educação profissional do país, a Setec coordenou esforços para a formação de Grupo de Trabalho, composto por diversos especialistas, com o objetivo de pensar a formação de professores para EPT. Realizaram-se muitas audiências públicas e, dessas discussões, emerge a possibilidade de um itinerário formativo para tais professores que possuísse uma identidade própria e que permitisse pontos de acesso diferenciados, valorizando as formações anteriores dos estudantes, ensino médio, ensino técnico, ensino tecnológico ou bacharelado. O debate sobre o tema acabou por esbarrar, mais uma vez, em como formar licenciados para áreas de conhecimentos tão específicas quanto aquelas presentes na EPT e, assim, não houve avanço de uma política pública de formação de professores para educação profissional que lhe conferisse caráter de permanência. Ainda assim, pode-se dizer que o trabalho foi importante, pois, além de suscitar reflexão, sistematizou conhecimentos e deu origem a muitas publicações, dentre elas a da professora Acácia.

A conjuntura daquele momento, no entanto, acabou se modificando e, conforme já mencionado neste trabalho, uma nova coalisão de forças acaba por interromper um projeto que tinha em conta as demandas dos trabalhadores e que vinha fortalecendo o acesso à educação das classes populares.

Neste novo momento, o direcionamento da formação de professores pende para a redução dos aspectos de formação específica e formação prática, dificultando um movimento de formação mais integral de professores, aproximando-se exclusivamente de uma epistemologia da prática, conforme pode ser observado tanto na Resolução n.º 2 de 2019, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), quanto na Resolução n.º 1 de 2021, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica, incluindo a trajetória de formação do professor da EPT.



Este momento pode ser analisado com amparo nas análises empreendidas por Kuenzer ao longo de sua trajetória de pesquisadora e intelectual, fortalecendo a afirmação de que não se pode pensar a formação de professores isolando-a do projeto societário em disputa. E que na materialidade dessas relações de trabalho e de formação é que se origina a análise e a ela se deve retornar para que se possa buscar uma transformação de mundo.

## ■ Considerações finais

Em toda a sua obra, a professora aponta a necessidade de tomar a prática como ponto de partida e ponto de chegada do conhecimento, conforme a perspectiva materialista histórica, que supõe a reflexão teórica sobre a prática, que leva a sínteses teóricas mais elaboradas, que por sua vez orientam práticas diferenciadas, de caráter transformador, indicando a defesa incansável do entendimento da realidade como critério de verdade (Kuenzer, 2016).

Juntamente com outros pesquisadores, aponta a necessidade da superação do senso comum, afirmando o caráter científico do conhecimento, cada vez mais necessário nos tempos atuais. Em seu pronunciamento para a Anped, em 2021, Acácia nos lembra que “nós já tivemos outros momentos difíceis. O que não podemos perder de vista é que há espaços de enfrentamento e que nosso desânimo é conveniente ao não enfrentamento dessa situação de crise”.

Enfrentamento que ela sempre fez, até mesmo esclarecendo como a chamada epistemologia da prática, ao ser apropriada junto com propostas de formação docente, caminhou para o oposto da concepção de práxis, visto que, ao desvincular a teoria da prática, a transformou em um sentido limitado, utilitário.

De acordo com essa perspectiva, Acácia denuncia de forma intensa a dimensão presentista da aprendizagem flexível, apresentando como a flexibilização impede a proposição de projetos, uma vez que, ao se negar a práxis como possibilidade de transformação, retira do horizonte as possibilidades de formação consistente. Baseada em Debord (2013), a autora diz que o presenteísmo essencial à flexibilização se explica porque,

se não há história, não há valores, nem princípios ou fundamentos e não há futuro; só o presente, que deve ser vivido em sua completude. Reforça-se o individualismo, reduzindo-se a sociedade à interação entre indivíduos e as relações sociais são reduzidas ao plano individual (escolhas pessoais). Consequentemente, não há teorias sociais, pois estas são ilusões que disfarçam interesses particulares; a totalidade passa a ser um recurso metodológico impossível, pois não há como estabelecer relações causais entre fenômenos sociais. A totalidade é substituída pela fragmentação (Kuenzer, 2016, p. 11).

Tendo essa compreensão, ela afirma “que a aprendizagem flexível é uma nova forma de mercadoria que, para ser produzida e consumida, demanda a formação de subjetividades flexíveis: pragmatistas, presentistas e fragmentadas” (Kuenzer, 2016, p. 12).

Com isso, chega-se a outro ponto fundamental tratado em seus textos e palestras: a perspectiva existente na relação estudante, professor e conhecimento, elemento essencial para a formação docente. Para a autora, o processo educativo se dá na relação entre pensamento e materialidade, ou seja, é a mola propulsora da busca pelo conhecimento, com a utilização de todos os recursos tecnológicos possíveis que serão usados para a compreensão das múltiplas dimensões e inter-relações presentes no real.

Cabe então lembrar que no processo educativo, com base nos pressupostos do materialismo histórico, o que se tem no início é um conhecimento ainda sincrético, muitas vezes caótico e às vezes sem sentido, mas que ao final é transformado e compreendido em sua totalidade concreta, ainda que como síntese provisória se transformará em um novo ponto inicial para novos aprendizados. Com isso, a atividade do estudante pressupõe uma ação de “movimento do pensamento da prática para a teoria, e desta para a prática, para ressignificá-la” (Kuenzer, 2016, p. 13).

Portanto, depreende-se que a atuação docente, suas metodologias, estratégias e recursos se fundamentam na compreensão da ação humana como práxis, o que exige uma formação docente diferenciada das propostas que estamos acostumados a encontrar.

Segundo Kuenzer (2016, p. 4), o professor precisa compreender seu papel de mediador do conhecimento





[...] que organizará situações significativas de aprendizagem em que teoria e prática estejam articuladas, quer pelo tratamento de situações concretas mediante exemplos, casos, problemas, simulações, laboratórios, jogos, quer pela inserção do aprendiz na prática laboral, através de visitas, estágios ou práticas vivenciais [...].

Essa mediação faz-se necessária como ação pedagógica planejada, para a compreensão dos conceitos científicos e para o desenvolvimento das chamadas competências complexas, que envolvem abstração, planejamento etc.

Assim, a formação docente aparece como uma questão fundamental, visto que é o professor que vai planejar e indicar os caminhos a serem trilhados no processo pedagógico, processo esse que é sempre coletivo e que, portanto, demanda um permanente planejamento e acompanhamento. Para Kuenzer (2016, p. 15),

[...] a concepção de conhecimento do materialismo histórico aponta os seguintes pressupostos para os processos educativos: os processos sociais e de trabalho como ponto de partida para a seleção e organização dos conteúdos, superando a lógica que rege as abordagens disciplinares, que expressam a fragmentação da ciência e a sua separação da prática; os princípios metodológicos de articulação entre teoria e prática, entre parte e totalidade e entre disciplinaridade e interdisciplinaridade; a integração entre saber tácito e conhecimento científico; a transferência de conhecimentos e experiências para novas situações.

Isso porque é por meio da práxis que se pode compreender o ponto de partida e também o ponto de chegada do trabalho intelectual e que o processo educativo, ao integrar essas duas dimensões, possibilita “a interação entre consciências e circunstâncias, entre pensamento e bases materiais de produção, configurando-se a possibilidade de transformação da realidade” (Kuenzer, 2016, p. 15).

Dessa maneira, compreende-se a necessidade de uma formação docente consistente, com uma fundamentação sólida de todos os conceitos que dizem respeito à realidade educacional, a

fim de superarmos o trabalho educativo mecânico, com propostas de transmissão passivas que nunca serviram ao processo educativo transformador.

Em sua luta por uma proposta de formação docente consistente e sólida, Kuenzer enfatiza a necessidade da superação da ideia de que basta a prática para fazer a construção do saber docente, indicando que a prática pela prática, sem uma reflexão fundamentada nos princípios pedagógicos e calcada na realidade, não possibilita ao docente a compreensão das múltiplas determinações presentes nos processos educativos.

[...] o processo de formação de professores deve abranger não apenas o desenvolvimento de competências técnicas para o exercício profissional, mas o desenvolvimento da capacidade de intervenção crítica e criativa nos processos de formação humana, porque esta é a própria natureza dos processos educativos. E, na perspectiva da simetria invertida, a objetivação desta relação no percurso formativo melhor capacitará o futuro professor para exercê-la em sua prática laboral (Kuenzer, 2016, p. 16).

Prática essa perpassada hoje pela discussão do uso das tecnologias, que enfrenta inúmeras dificuldades desde o trabalho pedagógico desenvolvido durante a pandemia.

De forma intensa, alguns docentes com mais conhecimento e estrutura, outros nem tanto, passaram a utilizar tecnologias de comunicação em suas atividades pedagógicas. Cabe lembrar que tal utilização pode estimular o desenvolvimento da capacidade de análise crítica e da autonomia intelectual e ética quando acontece mediante estudo de situações reais fundamentadas teoricamente. E isso, é claro, exige uma formação e uma estruturação que grande parte dos docentes não tem, posto que historicamente a formação docente tem sido alijada dos pressupostos epistêmicos tanto de sua área específica quanto ao chamado letramento digital. Ao discutir ainda em 2016 o uso das tecnologias de comunicação, Kuenzer afirma (2016, p. 17):



Para que a aprendizagem aconteça, as atividades deverão ter como ponto de partida os conhecimentos prévios dos alunos, para em seguida apresentar os conhecimentos novos; nessa transição, são desenvolvidos novos significados a partir de estruturas cognitivas pré-existentes. Nesse processo, ambos os conhecimentos se modificam: o novo passa a ter significado, é compreendido e passível de aplicação; é assimilado ao conhecimento prévio, que, por sua vez, fica mais elaborado. O resultado é uma síntese de qualidade superior, que se objetiva em novas formas de pensar, de sentir e de fazer.

Eis o desafio a ser enfrentado ainda hoje, de forma mais intensa em função da pandemia que vivenciamos! Como articular e sistematizar os conteúdos e conhecimentos nos ambientes virtuais de aprendizagem, garantindo o movimento da prática para a teoria e de volta para a prática, que avancem do conhecido para o desconhecido, do simples para o complexo, superando o discurso vazio de aulas remotas que apenas apresentam, mas não conseguem aprofundar os conhecimentos? É possível resgatar o valor do esforço intelectual, superar a passividade cognitiva, por vezes, reinante nos ambientes acadêmicos e formativos, expressada no total desinteresse pela leitura, pelo estudo e presente na negação total da ciência?

Por meio das palavras de Kuenzer (2016, p. 17 e 18), perguntamos:

[...] como identificar os conhecimentos prévios dos alunos e organizar e reorganizar atividades que viabilizem a aprendizagem, de modo a enfrentar diferenças de acesso ao conhecimento e a experiências significativas derivadas de condições materiais de existência desiguais. E, a partir da identificação das desigualdades, ter como horizonte a universalização do acesso à educação como direito fundamental (Kuenzer, 2016, p. 17 e 18).

Claro está que se trata de mais um espaço de luta em que é preciso atuar, afinal, numa sociedade que tem suas relações sociais e de produção mediadas pela base microeletrônica, a não utilização de novas tecnologias nos processos educativos é um desserviço à

população menos favorecida, que é expropriada historicamente dos bens e conhecimentos produzidos pela humanidade.

Acácia Kuenzer é uma intelectual, professora, militante situada nas lutas de seu tempo, dentre elas, a luta por uma sociedade mais justa e igualitária, o que, conforme pudemos observar ao longo do texto, passa por uma formação de professores fundamentada na realidade, amparada por sólidos conhecimentos de diferentes campos, articulados em coletividade e orientados à construção de um projeto societário menos desigual.

## ■ Referências

DAVID NOGUEIRA, N. A. Entrevista com Acácia Zeneida Kuenzer. **Pensar a Prática**, [S.l.], v. 3, p. 1-18, 2006. DOI: 10.5216/rpp.v3i0.25. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/fef/article/view/25>. Acesso em: 10 out. 2021.

KUENZER, A. Z. A formação de educadores no contexto das mudanças no mundo do trabalho: novos desafios para as faculdades de Educação. **Educação & Sociedade**, v. 63, p. 105-111, 1998.

KUENZER, A. Z. A formação de professores para o ensino médio. **Educação & Sociedade** (impresso), v. 32, p. 667-688, 2011.

KUENZER, A. Z. As políticas de formação: a constituição da identidade do professor sobranete. **Educação & Sociedade**, v. 1, n. 68, p. 163-201, 1999.

KUENZER, A. Z. O trabalho como princípio educativo. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, n. 68, p. 21-28, 1989. Disponível em: <https://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/826.pdf>.

KUENZER, A. Z. Pensando a prática do professor. **Pensar a Prática** (impresso), Goiânia, v. 1, p. 1-18, 2000.

KUENZER, A. Z. Trabalho e escola: a aprendizagem flexibilizada. In: REUNIÃO CIENTÍFICA REGIONAL DA ANPED – ANPED SUL, 11., 2016, Curitiba. **Anais** [...]. Disponível em: <http://www.anpedsul2016.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2015/11/Eixo-21-Educa%C3%A7ao-e-Trabalho.pdf>. Acesso em: nov. 2021.



KUENZER, A. Z.; FRANCO, M. C.; MACHADO, L. R. S. Formação de professores para a educação profissional e tecnológica: perspectivas históricas e desafios contemporâneos. *In*: FORMAÇÃO de professores para educação profissional e tecnológica. 1. ed. Brasília: Inep/MEC, 2008. p. 19-40. (Educação Superior em Debate; 8). Disponível em: [https://download.inep.gov.br/publicacoes/diversas/temas\\_da\\_educacao\\_superior/formacao\\_de\\_professores\\_para\\_educacao\\_profissional\\_e\\_tecnologica.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/diversas/temas_da_educacao_superior/formacao_de_professores_para_educacao_profissional_e_tecnologica.pdf). Acesso em: 3 nov. 2021.

LUKÁCS, G. **Para uma ontologia do ser social**. v. II. São Paulo: Boitempo, 2013.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã** (Feurbach). São Paulo: Ciências Humanas, 1979.

MOLL, J. Introdução. *In*: FORMAÇÃO de professores para educação profissional e tecnológica. 1. ed. Brasília: Inep/MEC, 2008. p. 11-13. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/publicacoes/diversas/temas\\_da\\_educacao\\_superior/formacao\\_de\\_professores\\_para\\_educacao\\_profissional\\_e\\_tecnologica.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/diversas/temas_da_educacao_superior/formacao_de_professores_para_educacao_profissional_e_tecnologica.pdf). Acesso em: 3 nov. 2021.

NOGUEIRA, N. A. D. Entrevista com Acácia Zeneida Kuenzer. **Pensar a Prática**, v. 3, 2006. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/fef/article/view/25/24>.

URBANETZ, S. T.; BARREIRO, C. B.; MENDES, A. P. Acácia Zeneida Kuenzer: a constituição de uma educadora. **Educar em Revista**, [S.l.], nov. 2021. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/81442>. Acesso em: 4 fev. 2022.



CAPÍTULO 2

## Contribuições de Bernardete Angelina Gatti à pesquisa sobre formação de professores no Brasil

Luciane Maria Schindwein  
Daniela Fonseca Gonçalves

*“Sem dúvida a educação é um fato - porque se dá. Sem dúvida, é um processo, porque está sempre se fazendo. Envolve pessoas num contexto. Ela mesmo sendo contextualizada - onde e como se dá. É uma aproximação desse fato-processo que a pesquisa educacional tenta compreender.”*

*“Sempre tive em mente que a educação e a atividade docente estão a serviço da construção da civilização.”*

Bernardete Gatti



## ■ Introdução

Escrever um texto com as contribuições de Bernardete Angelina Gatti para a educação, para a formação de professores e para a pesquisa educacional brasileira constitui o desafio deste trabalho. Para elaboração deste texto realizamos uma pesquisa sobre a produção bibliográfica de Bernardete (analisando seu Currículo Lattes e outras plataformas, tais como SciELO, Google Scholar e Portal da ANPED). Pautamos nosso estudo na leitura de textos produzidos sobre ela e em *lives* proferidas por ela ao longo da pandemia da covid-19. Incluímos também a leitura de livros indicados pela própria Bernardete. O texto está organizado de modo a resgatar um pouco a biografia de Bernardete e a afirmação de seu compromisso com a pesquisa e a formação de professores. Ousamos afirmar que o objetivo último, que atravessa a trajetória acadêmica e profissional da autora, é seu compromisso com o desenvolvimento humano, com a escola, com a promoção das crianças, com um projeto de sociedade mais igualitário para todos os brasileiros. Trazemos algumas das contribuições de Bernardete a partir de textos e livros que ajudaram sobremaneira em nossa trajetória profissional, como docentes e como pesquisadoras. Nossa discussão sobre a produção de Bernardete apresenta e analisa um pouco de sua vasta obra. Ao final, nas referências, indicamos trabalhos da autora que podem ser consultados, ampliando o conhecimento sobre sua obra.

## ■ Tempos e espaços formativos

Bernardete nasceu no interior do estado de São Paulo, em 1941. Seu interesse pela leitura foi despertado muito cedo. Aos 5 anos ingressa na escola, já alfabetizada. Era uma época em que a escola pública atendia uma parcela pequena da população, mas era consistente, especialmente para quem viesse de um meio mais letrado. Antes mesmo de completar 13 anos já estava no ensino médio, na Escola Normal Estadual de Matão e na Escola Técnica de Comércio (fazendo dupla jornada). Sua trajetória precoce se confirma também no exercício da docência: em 1959 inicia sua carreira profissional na condição de professora efetiva no magistério estadual de São Paulo e,

aos 20 anos, conclui o curso de Pedagogia na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo (FFCL/USP). A formação inicial e profissional foram se delineando de modo entrelaçado, desafiando-a constantemente<sup>1</sup>. Era um tempo de esperança, de um sentimento de que o Brasil poderia se transformar, crescer de modo mais amplo. De acordo com Walter Garcia (2016, p. 7 e 8):

Os anos 1950 e 1960, a partir da eleição de Juscelino Kubitschek, trouxeram a sensação de que o país poderia enfim ganhar sua emancipação cultural, econômica, política e social. Apesar da velha polarização política entre forças tradicionais, PSD e PTB de um lado e UDN de outro, era possível vislumbrar que as propostas de Juscelino, de avançar 50 anos em cinco – este era seu mote – representavam um choque para as velhas oligarquias habituadas a fazer política.

[...]

Essas transformações dos anos 1950/60 prepararam o terreno para o surgimento e a consolidação de novas exigências sociais, como o movimento sindical e a emergência de novas demandas na área educacional. O ideário da escola pública, em todas as suas ramificações, ganhou status de projeto político que ajudaria a construir um novo país. Pelo menos assim pensavam muitos intelectuais e estudantes desse período. Novos agrupamentos políticos se constituíam nas universidades, clamando por uma reforma universitária que fosse capaz de abrigar todos aqueles até então excluídos do sistema educacional. Na Rua Maria Antônia, sede da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP, onde estudei e onde também estudou Bernardete Gatti, no final dos anos 1950 e início dos anos 1960, era comum os estudantes serem chamados a firmar abaixo-assinados pela legalização de partidos políticos até então proibidos, como, por exemplo, o Partido Comunista. Os inimigos de plantão eram os gorilas, termo emprestado às ditaduras latino-americanas que estavam em plena vigência em muitos países.

---

<sup>1</sup> No que se refere à cronologia de vida de Bernardete, citamos, ao final do texto, a cronologia elaborada por Walter Garcia no livro intitulado *Bernardete A. Gatti: educadora e pesquisadora*, publicado em 2016.





A formação consistente desde as primeiras letras e, sobretudo, na sua graduação forjou, em Bernardete, uma trajetória multidisciplinar, na matemática, na estatística, na psicologia, na avaliação e na pesquisa. Ao curso de Pedagogia ela agregou o estudo em diferentes disciplinas (na matemática e na estatística), em seu percurso acadêmico. Foi conciliando os estudos com a docência e a iniciação à pesquisa. Às disciplinas do curso de Pedagogia, que na época formava o professor para o ensino médio (Escola Normal e depois Curso Magistério), foram agregadas disciplinas dos cursos de Matemática e Estatística de tal modo que transitava entre áreas, possibilitando a construção de um olhar amplo e específico sobre o objeto educação (e para a formação de professores). São essas as bases formativas que forjaram a pesquisadora que, já em sua tese de doutorado, defendida em 1972, trazia análises quanti e qualitativas.

Sim, minha formação acabou sendo múltipla. Embora não tenha terminado o curso de matemática, fiz disciplinas suficientes para me desenvolver na estatística aplicada. Na França, durante o doutorado em psicologia na Universidade de Paris VII - Denis Diderot, aproveitei para frequentar disciplinas de estatística aplicada. Estudei modelos descritivos inovadores em um laboratório e usei muita estatística na minha tese, defendida em 1972. Fiz os créditos em psicologia também (Gatti *in* Pierro, 2018, p. 28).

Em diferentes entrevistas, Bernardete destaca também a importância, para a sua formação, dos professores que ela teve, especialmente em pesquisa. Segundo ela, a participação nos estudos da professora Carolina Bori e dos professores José Camargo Pereira e Arrigo Leonardo Angelini, na USP, foi fundamental para compreender a importância da estatística na pesquisa, seja na psicologia ou na educação. O envolvimento com pesquisas, sua experiência como alfabetizadora e a realização do doutorado em Psicologia na Universidade Paris VII, na França, foram cruciais para a constituição da pesquisadora. Ainda em 1971 Bernardete foi convidada a trabalhar na Fundação Carlos Chagas, atividade que foi conciliada com seu contrato com a USP, na qual era professora de estatística desde 1964 (no Instituto de Matemática e Estatística).

Eu já estava no curso de pedagogia e a vida me conduziu a seguir na área. Como eu estudava à tarde, além de dar aulas de manhã, também trabalhava à noite. Lecionei matemática para turmas de oitava série durante dois anos, em uma escola no bairro da Aclimação. Fui alfabetizadora com 18 anos de idade e comecei a dar aulas de matemática aos 20 anos. Mas encontrei meios para falar de assuntos abstratos com os adolescentes. Em vez de partir para demonstrações teóricas, eu baseava as aulas em problematizações do ambiente. Aprendi isso com a pedagogia. Perguntava para os alunos: “Por que este prédio não cai?”. E mostrava a eles que havia matemática na construção de um edifício, associando um problema concreto a uma solução matemática. Acho que essa abordagem funcionou, porque nenhum aluno fugiu das minhas aulas. Foi naquela época que comecei a refletir sobre a formação de professores (Gatti *in* Pierro, 2018, p. 28-29).

Desde seu início de carreira, como pesquisadora, Bernardete interessa-se pela formação de professores como objeto de estudo. Interessava-lhe, naquela época, entender como os professores estavam sendo formados. Ao ingressar na Fundação Carlos Chagas, pôde participar de pesquisas que envolviam redes de ensino, que analisavam bancos de dados, algo que favoreceu sua formação como pesquisadora. Em entrevista à revista *Época*, em 2016, Bernardete afirma:

Trabalhei com grandes bases de dados. Também havia outro foco em uma das primeiras pesquisas que publiquei com minha equipe no periódico *Cadernos de Pesquisa*, da Fundação Carlos Chagas. Foram trabalhos em que procurávamos entender como era a aprendizagem dos professores na formação continuada. Trabalhei, ainda, em um projeto para o MEC e o Banco Mundial, em parceria com a Universidade Federal do Ceará, na década de 1980. Foi uma avaliação do Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Rural. Consistiu em um estudo desenvolvido ao longo de cinco anos, com coleta de dados em uma amostra de 603 escolas de



Pernambuco, Piauí e Ceará. Foram analisadas variáveis como perfil dos professores, infraestrutura escolar e condição socioeconômica dos alunos de segundo e quarto anos. A aprendizagem de conceitos básicos de língua portuguesa e matemática estava visivelmente prejudicada nessas turmas. Não houve melhoria de desempenho, estatisticamente identificável, no decorrer dos cinco anos de investigação (Gatti in Oshima, 2016).

Além da experiência com a pesquisa, com os números, com as bases filosóficas, sociológicas e, sobretudo, psicológicas, Bernardete envolveu-se efetivamente em associações (ANPEd, Anfope, Anpae, entre outras).

A autora dá destaque a convergências teóricas e metodológicas nas várias fases desse processo, que tem início com a criação do INEP (1938) e vai até o início da implantação dos programas de pós-graduação ao final da década de 1970. Nessa trajetória destaca o papel da ANPEd na integração e no intercâmbio de pesquisadores e na disseminação da pesquisa em educação e questões a ela ligadas. Mostra que esse quadro institucional passou por mudanças substantivas com o grande desenvolvimento da pós-graduação *strictu sensu*, resultante de estímulos específicos à pesquisa, das avaliações periódicas e das exigências para as carreiras docentes universitárias (Paiva, 2003).

Destacamos sua participação no Ministério da Educação (MEC), na qualidade de assessora, representante da área Educação, na Comissão de Avaliação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), membro para a Comissão Especial para a área de Desenvolvimento Social e Educação do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), consultora da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), membro do Conselho Estadual de Educação do Estado de São Paulo, membro do conselho consultivo do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep).

Não poderíamos deixar de mencionar que Bernardete acumula títulos, tais como Pesquisador Emérito – Inep (1989); a Ordem Nacional do Mérito Educativo, no grau de Cavaleiro – Ministério da Educação e Cultura (1994); a Ordem Nacional do Mérito Educativo, no grau de Comendador – Ministério da Educação (2000), o Diploma de Mérito – Anpae (2003), entre outros. Pesquisadora, assessora e professora ativa, segue atuando no Conselho Estadual de Educação do Estado de São Paulo e, na pesquisa, na Cátedra Alfredo Bosi de Educação Básica do Instituto de Estudos Avançados da USP.

## ■ Referência para pesquisa e para a pesquisa na formação de professores

A pesquisadora e professora Bernardete foi sendo forjada desde muito cedo, ainda na graduação, na USP. O compromisso com a pesquisa e, especialmente, com o método marca a história acadêmica de Bernardete. De acordo com Vigotski (1996), um dos princípios metodológicos fundamentais na pesquisa é a existência de uma íntima relação entre teoria e método. De acordo com o autor soviético, o olhar do pesquisador sobre o objeto a ser investigado é guiado pelos seus referenciais teóricos, ao passo que o método possibilita à teoria provar-se nos resultados desse objeto ou encontrar elementos para a sua reelaboração. Para Vigotski, o “modo de olhar o objeto determina o método mais adequado para chegar aos objetivos, mas é a natureza do objeto que determina, por sua vez, a maneira de ser olhado” (Schlindwein, 2018, p. 18-19). O envolvimento com pesquisadores experientes, desde sua formação inicial, atravessa a trajetória profissional de Bernardete, fato que lhe permitiu, desde muito cedo, em sua carreira profissional, o compromisso com a busca de um método e o aprendizado com o trabalho coletivo, na pesquisa. “Bori sempre primou por deixar em nossas mentes a ideia de que a pesquisa tem que ter um método e que a pesquisa tem que garantir de alguma maneira que a explicação ou a compreensão a que se chegue seja sólida” (Gatti *in* Garcia, 2016).

Recentemente Gatti publicou, junto com Luisa Guimarães e Daniel Puig, o livro intitulado *Uma cartografia na formação de*



*professores para a educação básica: práticas e soluções inovadoras em propostas curriculares* (Gatti; Guimarães; Puig, 2022). O trabalho apresenta discussões de resultados de “[...] um estudo que teve por objetivo principal identificar e analisar cursos de formação inicial de professores para a educação básica no Brasil (licenciaturas) que apresentem inovações em termos de práticas e dinâmicas curriculares” (Gatti; Guimarães; Puig, 2022, p. 6). A inovação é aqui compreendida como: “Algo é novo em certo contexto, tempo e situação em relação ao existente anteriormente naquele contexto” (Gatti; Guimarães; Puig, 2022, p. 6).

A investigação vem sendo realizada no eixo de curadoria e pesquisa da Cátedra Alfredo Bosi de Educação Básica do Instituto de Estudos Avançados da USP. Novamente uma pesquisa de grande escopo, perseguindo um novo modo de empreender estudos no campo da formação de professores e que envolve um volume grande de dados e desafios de diferentes ordens, desde o mapeamento das instituições até os modos de construir e organizar o currículo e o ensino, sem falar de diferentes modalidades na realização (remoto, híbrido, presencial, entre outros). O desenvolvimento de uma nova pesquisa requer pensar em um novo método. Bernardete e seu grupo propõem, nessa investigação, uma metodologia denominada “cartografia-garimpagem” (Gatti; Guimarães; Puig, 2022, p. 11), uma abordagem qualitativa que foi sendo delineada no movimento de superação dos muitos desafios encontrados ao longo da investigação. De acordo com os autores,

Esta pesquisa busca a construção do que se pode denominar uma cartografia de soluções e práticas curriculares que evidenciem alguma mudança/ inovação em cursos de formação de professores, considerados em seu todo. Trata-se de traçar um mapa de experiências relevantes que têm potencial para inspirar mudanças nos tradicionais formatos de formação de professores. Isso implica localizar e trazer à luz experiências curriculares institucionalizadas em licenciaturas que mostrem aspectos de superação da visão disciplinar fragmentária que tem caracterizado as graduações voltadas à formação de professores para a docência na educação básica.

[...]

Essa “cartografia-garimpagem” implicou procedimentos mais flexíveis, com variações em coleta ou mudança ou agregação de focos no percurso, experimentando caminhos em comprometimento com realidades. Essa é uma abordagem já reconhecida no âmbito das pesquisas qualitativas (Passos et al., 2015). A cartografia-garimpagem é um tipo de estudo que acolhe os dados, ao invés de escolhê-los, uma forma de pesquisar que cria “a possibilidade de pensar e escrever, de compor uma pesquisa com os heterogêneos recolhidos a partir dos mais diversos lugares”, como colocado por Neuscharank et al. (2019, p. 4) (Gatti; Guimarães; Puig, 2022, p. 10-11).

As análises, tomando como casos dez instituições de ensino superior de diferentes regiões do Brasil, trazem indicativos relevantes para pensar a formação de professores para os desafios atuais. Um primeiro indicativo refere-se ao uso de meios variados de ensino, com uma participação efetiva dos estudantes.

Esse aspecto relativo ao emprego de meios variados e mais participativos com os estudantes, pela criação de ambiências de aprendizagem diferenciadas e que sejam propiciadoras de estímulos não só à participação, mas também à criatividade dos licenciandos e ao desenvolvimento de seu gosto pelo conhecimento e pela busca desse conhecimento, chama a atenção. O fato é que essas ações pedagógicas se assentam também em nova formação e exploração pedagógica por parte dos formadores de professores e no reconhecimento que, sem desprezar formas habituais de aulas, há que mobilizar também de outro modo os estudantes para a construção de novos conhecimentos de modo a criar condições para que desenvolvam autonomia formativa e de escolhas. *É preciso considerar que isso se dá, nas licenciaturas interdisciplinares, dentro de uma nova perspectiva epistemológica quanto aos conhecimentos envolvidos nessa formação, concebidos como integrados e interrelacionados, colocados, portanto, em outro diapasão* (Gatti; Guimarães; Puig, 2022, p. 146, grifo próprio).



Outro destaque importante é o fato de uma polarização no ensino, em uma perspectiva formativa na qual o “extenso e aprofundado das disciplinas” possa dar conta da formação do professor. O estudo de Gatti reitera a especificidade da docência na educação básica, da necessidade de uma formação que exige teorização e conceitos próprios, intimamente imbricados com a prática. Sob a coordenação de Gatti, elencam-se possibilidades de transformação na formação inicial de professores. A formação de professores, alerta o estudo, precisa pensar o futuro, com as condições atuais.

Como um problema que se anuncia hoje como social, a formação inicial de professores, nas licenciaturas, está demandando olhares e realizações que possibilitem dar identidade a essa formação, construindo-se maior integração nas, e entre, as licenciaturas e seu corpo docente, em perspectivas colaborativas, assumindo as práticas educacionais como práticas socioculturais, com base em uma ética social que destaque o valor dessa formação e da profissionalidade a ela associada (Gatti; Guimarães; Puig, 2022, p. 150)

Em outro trabalho recente, publicado pela Unesco (*Práticas pedagógicas na educação básica do Brasil: o que evidenciam as pesquisas em educação*), Bernardete e seu grupo realizam um mapeamento de artigos, teses e dissertações defendidas entre 2008 e 2018 com o intuito de analisar estudos que pesquisam práticas pedagógicas na educação básica. Trata-se de uma investigação nos moldes do estado da arte ou do estado do conhecimento, com procedimentos de metanálise. Valendo-se das palavras-chave “práticas pedagógicas” e “boas práticas”, o levantamento foi realizado na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e na Scientific Electronic Library Online (SciELO). Foram mapeados 52 trabalhos (28 teses e 24 artigos), um número muito pequeno, considerando-se o volume total de pesquisas realizadas nos programas de pós-graduação em Educação no país. Só esse mapeamento já indica o quanto a prática é pouco valorizada e até mesmo negligenciada na universidade.

Consideramos que esses estudos com grande volume de dados, os quais Bernardete coordena ou dos quais participa, constituem-se, muitas vezes, em pontos de partida de pesquisas feitas nos diferentes níveis de formação do pesquisador ou do professor. Sua contribuição, além de sinalizar metodologias diferenciadas, traz um olhar atento sobre um universo muitas vezes difícil de ser acessado pelo pesquisador principiante.

É preciso relevar as contribuições de Gatti para a pesquisa em educação. Destacamos os embates enfrentados no encaminhamento de questões teórico-metodológicas entre os pesquisadores da área, a sua opção pelo uso de modelos quantitativos e qualitativos, na superação de uma dicotomia histórica, as limitações em ambas as abordagens e o impacto da pesquisa na educação. Em suas discussões relacionadas aos enfoques quantitativos e qualitativos na pesquisa em educação, a autora constata que as questões de método e de teoria ainda não foram suficientemente aprofundadas tanto na tradição lógico-empirista como nas tradições críticas. As relações entre teorização, métodos e instrumentos deixam claro o papel do embate de ideias, perspectivas e teorias com a prática. A autora deixa explícito que não há um único modelo de pesquisa científica.

A pesquisa educacional, tal como ela vem sendo realizada, compreende uma vasta diversidade de questões, de diferentes conotações, embora todas relacionadas complexamente ao desenvolvimento das pessoas e das sociedades. Ela tem abrangido questões em perspectivas filosóficas, sociológicas, psicológicas, políticas, biológicas, administrativas etc. Se pensamos em um dos seus aspectos - o da educação escolar -, ela se refere aí a problemas de legislação, de currículo, de métodos e tecnologia de ensino, de formação de docentes, das relações professor-aluno etc. Diz respeito a especialidades como a psicologia do escolar, a orientação educacional, a supervisão pedagógica, a administração escolar (Gatti, 2002, p. 13).

De acordo com Bernardete, a variedade de procedimentos e a criatividade do pesquisador possibilitam a constituição do conhecimento científico. Para a autora, a produção científica no





campo educacional “significa trabalhar com algo relativo a seres humanos ou com eles em seu processo de vida” (Gatti, 2002, p. 12).

O problema da formação de professores começa na faculdade. Os docentes de Pedagogia e das licenciaturas – de matemática, língua portuguesa, biologia etc. – não sabem ensinar para quem dará aula. Isso porque eles mesmos não aprenderam como fazer isso. Para não dizer que a formação didática não existe, podemos dizer que ela é precária. A maioria dos futuros professores não aprende como lecionar. Não recebem na faculdade as ferramentas que possibilitarão que eles planejem da melhor forma possível como ensinar ciências, matemática, física, química e mesmo como alfabetizar. Muitos de nossos professores saem da faculdade sem saber alfabetizar crianças. É um problema grave (Gatti in Oshima, 2016).

Em seu livro *A construção da pesquisa em educação no Brasil*, Gatti traz a trajetória das pesquisas realizadas no campo da educação no Brasil, em que demonstra a preocupação com a forma como os dados são coletados e como a informação é tratada para que se garanta a segurança quanto ao tipo de conhecimento gerado. Para a autora, “não há um modelo de pesquisa científica”, como não há “o método científico para o desenvolvimento da pesquisa”, mas há uma variedade de procedimentos nos quais o conhecimento científico se faz.

Ao situar as pesquisas realizadas e analisar o contexto histórico no qual elas foram produzidas, Gatti traz à tona os problemas que se constituem em pano de fundo nas produções das próprias pesquisas. A autora destaca a dificuldade de construir categorias teóricas mais consistentes que abarquem a complexidade das questões educacionais em seu contexto social. Afirma que os modismos periódicos, o imediatismo quanto à escolha dos problemas de pesquisa, resultam, muitas vezes, em um pragmatismo e na falta de pesquisas que possam intervir e transformar os modos educacionais. Estudos científicos não podem se ocupar em solucionar impasses do cotidiano.

Bernardete critica as relações frágeis que se estabelecem entre universidade e ensino básico, o que indica a falta de conjugação entre pesquisa e ensino nas instituições. Gatti questiona o papel social para a consistência metodológica. Muitas pesquisas podem ser consideradas interessantes do ponto de vista teórico, mas pouco relevante do ponto de vista social.

A autora discute as questões relacionadas aos métodos utilizados nas pesquisas em educação e parte do princípio de que o método se revela nas nossas ações, na nossa organização do trabalho investigativo. Método implica concepção de mundo, de homem, de relações sociais. O método reflete o tempo histórico no qual a pesquisa está sendo realizada; há de garantir coerência e consistência em torno do objeto a ser investigado. A autora salienta que “nem tudo o que se faz sobre a égide da pesquisa educacional pode ser considerado como fundado em princípios da investigação científica” (Gatti, 2002). Os enfoques e as posturas metodológicas são muitas vezes conflitantes. E ainda há fragilidade no domínio consistente de métodos e técnicas de investigação em qualquer que seja a abordagem que o investigador se situe.

Outro livro referência produzido por Bernardete tem por título *Formação de professores e carreira: problemas e movimentos de renovação*. Gatti apresenta a ideia de um professor que ensina com arte e provoca o leitor na discussão de como formar professores que construam em si essa ciência com arte. Suas pesquisas apontam para carências e defasagens na formação do professor para o exercício da profissão em todos os níveis da educação, por região, trazendo para o centro do debate a questão da qualidade da formação do professor (algumas das quais feitas anteriormente em Institutos de Educação).

Bernardete Gatti mostra-se contra a tendência de muitas faculdades de menosprezar a questão do ensino e a formação para o exercício do magistério. Para a autora, questões sobre concepções de ensino e técnicas pedagógicas para o trabalho do professor são primordiais em sua formação, ao passo que têm sido menosprezadas ao se tê-las preteridas em virtude da pesquisa e extensão acadêmica. Para a autora, a formação pedagógica é muito importante.



No que concerne à formação de professores, é necessária uma verdadeira revolução nas estruturas institucionais formativas e nos currículos da formação. As emendas já são muitas. A fragmentação formativa é clara. É preciso integrar essa formação em currículos articulados e voltados a esse objetivo precípuo. A formação de professores não pode ser pensada a partir das ciências e seus diversos campos disciplinares, como adendo destas áreas, mas a partir da função social própria à escolarização - ensinar às novas gerações o conhecimento acumulado e consolidar valores e práticas coerentes com nossa vida civil (Gatti, 2010, p. 1.375).

Sua crítica, pautada em indicadores de pesquisa, vão ao ponto:

Olha, muita gente já disse que maior remuneração não faz tanta diferença, mas eu sou contra. Para mim, a remuneração é chave. Aumentar os salários é fundamental para valorizar a profissão, para trazer gente mais bem preparada para a sala de aula e para fazer os que já estão nela correr atrás de melhorar. Ninguém escolhe uma carreira só por ideologia. Você olha o que será seu futuro profissional. E a carreira do professor, em geral, não delineia um futuro muito bom. Ela cria uma armadilha. Para o professor avançar em termos de salário, ele é obrigado a deixar de ser professor para ser coordenador ou ser diretor. Tem de abandonar a sala. Isso ocorre justamente quando ele já tem experiência em dar aula. Acho que a carreira tem de dar incentivos para que ele se mantenha na sala (Gatti *in* Oshima, 2016).

## ■ Pesquisa e formação de professores em tempos de pandemia

As contribuições de Bernardete em tempos de pandemia expressam-se também em *lives*, disponíveis em canais do YouTube, algo que denota o vigor e a atualidade de suas contribuições. Indica, ainda, uma responsabilidade em dar luz àquele tempo em que a educação necessitava de bases firmes e consistentes, para todo

um universo de profissionais que precisou voltar às bases para se reencontrar e se reorganizar diante de tantas incertezas que o período trouxe.

Em dezembro de 2020, Gatti iniciou sua contribuição para o período, com a live “Políticas públicas de formação: formação continuada no contexto da pandemia” (DRE Metropolitana, 2020), no II Semfor (Seminário de Formação do Cefapro). Na palestra destaca questões da formação continuada no contexto anterior e a partir da emergência da pandemia. Destacamos sua contribuição para a formação descentralizada e a reiterada preocupação com o coletivo e as relações, na escola e fora dela.

Bernardete critica duramente as formações continuadas que podem ser classificadas como mercantilistas, pautadas no pragmatismo, genéricas, unitárias ou centralizadas. São formações que abordam temáticas ou técnicas pontuais, “da moda”, em um formato de cima para baixo, com pacotes padronizados e muitas vezes vendidos por grandes conglomerados educacionais que visam tão somente ao lucro. Não estão associados a fundamentos socioculturais e filosóficos.

Gatti defende como uma alternativa a esses modelos uma formação descentralizada, com políticas geradas que possam nascer dos próprios profissionais, com iniciativas locais de necessidade premente, com professores em contato com a cultura geral e finalidade voltada para as realidades específicas, conscientes, nesse sentido, do contexto geral e local. Destaca, ainda, que as formações descentralizadas com tais características podem ser uma forma de comunicar o conhecimento de modo mais horizontal, com uma linguagem acessível, o que ela chama de atender às vozes locais.

As relações e o bem coletivo aparecem com destaque nessa *live*. Gatti reitera que é preciso criarmos uma perspectiva de bem público, que a educação é sempre algo para o futuro próximo, concepção de vida cidadã, e que o sentido, a sua finalidade é o humano. Destaca o sentido social da escola, que é a formação humana, coletiva, que abarca o cuidado de si e do outro, o crescimento coletivo. Alerta que as relações possam ser revitalizadas, porque a sociedade tem sido muito individualista, que os conhecimentos são permeados pelo valor da vida e que precisamos de novas posturas didáticas, como o cuidado de si, do outro e do mundo.



Em fevereiro de 2021, na *live* intitulada “A formação de professores e a pesquisa educacional” (Comunidade Feuff, 2021), Bernardete alerta para a relação entre conhecimento e as desigualdades sociais, que podem se desdobrar em diferentes graus de dependência ou de liberdade.

Na *live* de março 2021, “Importância da pesquisa em educação para a prática pedagógica – Bernardete Gatti” (TV IFBA, 2021), Gatti traz para o debate a preocupação com a escassez de síntese de conhecimento acumulado acessível em uma linguagem que possa ir para diversos interlocutores. Alerta que a ciência e a pesquisa muitas vezes ficam somente no meio acadêmico. A pesquisadora aponta para a busca de outros interlocutores, a partir de uma elaboração de textos que possam traduzir a pesquisa sofisticada em palavras que sejam entendidas pelos gestores educacionais e professores e que sejam bem recebidas pela comunidade, saindo do jargão academicista para serem mais bem compreendidas.

## ■ Algumas considerações

Tarefa difícil a de mapear toda a produção de Bernardete no campo da metodologia científica e da pesquisa na formação de professores. Seu histórico na produção acadêmica entrelaça-se com a história do desenvolvimento e da institucionalização da pesquisa em educação no país, desde os anos 1960. Como já indicado no início do texto, consultamos artigos de revistas, artigos nos *Cadernos de Pesquisa*, da Fundação Carlos Chagas, e também na revista *Psicologia Educacional*, nas bases da SciELO, da *Revista Brasileira de Educação*, da ANPEd, entre outras fontes (incluindo seu Currículo Lattes). Não poderíamos deixar de fora alguns livros de Bernardete, os quais se constituem em fontes permanentes de referência para quem estuda a formação de professores, a avaliação e a pesquisa.

Os estudos da pesquisadora indicam seu comprometimento com a escola, com a formação humana, com a possibilidade de uma sociedade mais letrada e inclusiva. Bernardete aprendeu a ler em casa; um meio letrado e com certeza instigador, promotor de sua curiosidade e busca do saber. Tal fato não é uma realidade para grande

parte dos brasileiros e brasileiras, que vivem em condições precárias de subsistência.

Aquela menina atenta, perspicaz, afetiva desenvolveu um modo de vida coerente com seus princípios. Seus conhecimentos e relações produziram e transformaram nossa história educacional recente. Em suas palavras, em entrevista a Walter Garcia:

Aprendi a pensar que escrever cientificamente na área de Ciências Humanas é uma questão muito delicada porque cada termo que você usa pode estar carregado de muitos significados e que deixar clara a perspectiva da investigação é essencial.

## ■ Referências

COMUNIDADE FEUFF. A formação de professores e a pesquisa educacional. **YouTube**, fev. 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=cQHFhpf2gqw&t=7386s>.

DRE METROPOLITANA. Políticas públicas de formação: formação continuada no contexto da pandemia – Bernardete Gatti. **YouTube**, dez. 2020. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=5J\\_uuQOV7-Q](https://www.youtube.com/watch?v=5J_uuQOV7-Q).

GARCIA, W. E. (org.). **Bernardete A. Gatti**: educadora e pesquisadora. Porto Alegre: Editora Autêntica, 2016.

GATTI, B. A. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. 1. ed. Brasília, DF: Plano Editora, 2002. v. 1. 87 p.

GATTI, B. A. **Formação de professores e carreira**: problemas e movimentos de renovação. 1. ed. Campinas: Autores Associados, 1997. 135 p.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, v. 31, n. 113, p. 1.355-1.379, 2010.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. S. **Professores do Brasil**: impasses e desafios. 1. ed. Brasília: Editora da Unesco, 2009.



GATTI, B. A.; ALMEIDA, P. A.; TARTUCE, G. L.; SOUZA, L. B. de. **Práticas pedagógicas na educação básica do Brasil**: o que evidenciam as pesquisas em educação. Unesco Brasil, 2021.

GATTI, B. A.; GUIMARÃES, L. V. S.; PUIG, D. F. **Uma cartografia na formação de professores para a educação básica**: práticas e soluções inovadoras em propostas curriculares. São Paulo: Instituto de Estudos Avançados, Universidade de São Paulo, 2022.

GATTI, B. A.; SILVA JUNIOR, C. A.; MIZUKAMI, M. da G. N.; PAGOTTO, M. D. S.; SPAZZIANI, M. L. (org.). **Por uma revolução no campo da formação de professores**. 1. ed. São Paulo: Editora da Unesp, 2015. v. 1. 264 p.

OSHIMA, F. Y. Bernardete Gatti: “Nossas faculdades não sabem formar professores”. **Época**, 6 nov. 2016. Disponível em: <https://epoca.globo.com/educacao/noticia/2016/11/bernardete-gatti-nossas-faculdades-nao-sabem-formar-professores.html#:~:text=Bernardete%20Gatti%20%E2%80%93%20problema%20da,n%C3%A3o%20aprenderam%20como%20fazer%20isso>.

PAIVA, E. V. de. Notas de leitura. **Revista Brasileira de Educação**, n. 24, dez. 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/wrVbFyFvxvBWrd6gM7MDHdm/?lang=pt#>.

PIERRO, B. de. Bernardete Angelina Gatti: Por uma política de formação de professores. **Revista Pesquisa Fapesp**, n. 267, p. 25-29, maio 2018.

SCHLINDWEIN, L. M. **Relatório de pesquisa**. 2018.

TV IFBA. Importância da pesquisa em educação para a prática pedagógica – Bernardete Gatti. **YouTube**, mar. 2021. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=\\_36YaOquKeQ](https://www.youtube.com/watch?v=_36YaOquKeQ).

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

VIGOTSKI, L. S. **Teoria e método em psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

## ■ Anexo – Cronologia

- 1941: Nasce Bernardete Angelina Gatti, em Matão, estado de São Paulo.
- 1947: Ingressa no Grupo Escolar Estadual José Inocêncio da Costa – Matão.
- 1954: Ingressa na Escola Normal Estadual de Matão e na Escola Técnica de Comércio.
- 1959: Assume cadeira efetiva no magistério estadual de São Paulo no ensino primário.
- 1961: Conclui bacharelado e licenciatura em Pedagogia na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (FFCL) da Universidade de São Paulo (USP).
- 1962-1963: Faz especialização em Educação e Estatística na FFCL da USP.
- 1962-1969: Trabalha como orientadora educacional no Colégio de Aplicação da USP.
- 1964-1984: Atua como professora de Estatística no Instituto de Matemática e Estatística da USP.
- 1967-1970: É aceita no doutorado em Psicologia na Universidade de Paris VII – Denis Diderot, na França, como bolsista do governo francês, onde realiza créditos em Psicologia, Educação e Estatística.
- 1972: Defende tese de doutorado na Universidade de Paris VII.
- 1971-2011: É pesquisadora, depois coordenadora do Departamento de Pesquisas Educacionais e superintendente de Educação e Pesquisa da Fundação Carlos Chagas.
- 1973: Realiza pós-doutorado na Universidade de Montreal, Canadá.
- 1974: Realiza pós-doutorado na Universidade do Estado da Pensilvânia, nos Estados Unidos.
- 1975-1979: Atua como professora adjunta da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar).
- 1978-1978: Atua como professora visitante na Universidade de Paris I.
- 1982-1984: Torna-se membro da Comissão Especial do CNPq para a área de Desenvolvimento Social e Educação.
- 1984-1987: Torna-se membro e presidente do Comitê Científico – Área de Educação do CNPq.
- 1986-2007: Atua como professora do Programa de Pós-Graduação em Educação – Psicologia da Educação na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP).
- 1988-1989: Atua como consultora do International Development Research Center (IDRC) – Canadá.
- 1988-1992: Torna-se membro do Conselho Curador da Fundação para o Desenvolvimento do Ensino de Ciências (Funbec).
- 1988-1990: Assessora o Ministério da Educação (MEC) para delineamento e pré-teste de avaliação do desempenho de estudantes da educação básica.





1989-1993: Torna-se presidente da Área de Educação da Capes.

1989: Recebe distinção como Pesquisador Emérito do Inep.

1991-1992: É consultora da Unesco – Metodologias de disseminação do conhecimento derivado de pesquisas em educação.

1994: Recebe a Ordem Nacional do Mérito Educativo no Grau de Cavaleiro – Ministério da Educação.

1996-1999: Torna-se membro da Comissão Consultiva da Avaliação da Educação Básica do Ministério da Educação.

1996-2001: Torna-se membro do Conselho Estadual de Educação de São Paulo, presidente da Câmara de Educação Superior e presidente do Conselho.

2000: Recebe a Ordem Nacional do Mérito Educativo no Grau de Comendador – Ministério da Educação.

2003: IIPE – Unesco – Buenos Aires – Membro da Comissão do Prêmio Latino-americano de Pesquisa Educacional.

2006-2010: Torna-se membro do Conselho Consultivo do Inep.

2006-2009: Torna-se membro eleito do Conselho Fiscal da Diretoria da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPEd).

2007: É eleita membro titular para a Academia Paulista de Educação, da qual é atual vice-presidente.

2008-2009: Torna-se consultora da Unesco para projeto de pesquisa.

2008: Atual coordenadora da Editoria Científica da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP).

2009 e 2011: Torna-se presidente da Comissão Científica do XXIV e XXV Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação.

2010: É eleita para compor o Conselho Científico da Diretoria da Associação Brasileira de Avaliação da Educação (Abave) – mandato 2010-2012.

2010: Torna-se coordenadora do Comitê Científico da Revista de Estudos em Avaliação Educacional da Fundação Carlos Chagas.

Cronologia retirada do livro: GARCIA, W. E. (org.). **Bernardete A. Gatti:** educadora e pesquisadora. Porto Alegre: Editora Autêntica, 2016.



## CAPÍTULO 3

# Denice Catani: notas de leitura sobre memória, história e formação docente

Luana Priscila Wunsch  
Flavia Wegrzyn Magrinelli Martinez  
Valeska Oliveira

### ■ Introdução

A história da docência e os processos de formação docente podem ser revisitados pelo trabalho da memória. Uma memória que não reconstrói lembranças de forma linear, mas como uma ressignificação do vivido a partir do presente.

Como disse Le Goff (2013, p. 435), “a memória é um elemento essencial do que se costuma chamar identidade, individual ou coletiva, cuja busca é uma das atividades fundamentais dos indivíduos e das sociedades de hoje, na febre e na angústia”, e essa conexão entre memória e história desempenha um papel importante para a educação, a pedagogia e a formação, pois a memória coletiva é reconhecida no cruzamento de temas comuns e identidade das narrativas individuais (Le Goff, 2013).

A memória da docência refere-se à experiência pessoal de cada professora(or), ao percorrer a sua trajetória profissional, registrando os



desafios enfrentados, os momentos de sucesso e de aprendizagens e também os insucessos e fracassos que nos constituem como profissionais ao longo de uma carreira. Essas memórias não só ajudam a projetar a identidade de uma (um) professora(or), como influenciam seu estilo de ensino e abordagem pedagógica. Logo, essa dimensão pessoal da memória da docência é valiosa, pois permite às (aos) educadoras(es) aprenderem com suas experiências e a olharem suas práticas num trabalho de reconstrução, acionando o trabalho reflexivo e possibilitando o que Marie-Christine Josso chamou de experiência formadora.

O Grupo de Estudos Docência, Memória e Gênero (GEDOMGE - FEUSP), coordenado por Denice Barbara Catani, Belmira Oliveira Bueno, Cyntia Pereira de Sousa e Maria Cecilia C. C. de Souza, já nos anos 1990, aponta que “a memória é um trabalho, o que significa pensar que o passado, uma vez levantadas as forças que o oprimem, seja passível de ser resgatado na sua inteireza e verdade” (Bueno et al., 1993, p. 304). Esse grupo de mulheres e pesquisadoras marcou por propor também, na época, o que chamaram de contra-memória, entendida como uma tentativa no estudo das histórias de vida de professores, propondo a estes “um trabalho de pesquisa e de reflexão a respeito de suas próprias histórias de vida e de formação intelectual” (Bueno et al., 1993, p. 307), criando uma cultura da formação de professores. A contra-memória possibilitaria rever preconceitos, estereótipos, até mesmo atuando no modo como os professores concebem a relação teoria-prática no seu trabalho; “demolindo as ideias que lhes foram sendo impostas pela memória oficial e pelos próprios manuais e livros didáticos, eles reconstróem uma nova concepção” (Bueno et al., 1993, p. 309).

Por outro lado, a história da docência e da formação se estende além do indivíduo, abrangendo o desenvolvimento da educação ao longo do tempo e em diferentes contextos sociais e culturais. Contribui, dessa forma, para que o passado não seja totalmente esquecido. A memória nos acena para conquistas importantes já alcançadas, nos permite lembrar que tais conquistas são frutos de embates travados no cenário educacional brasileiro por professoras(es) que não mediram esforços na reivindicação de direitos para o coletivo docente.

A história nos oferece elementos que nos permitem analisar como o contexto político, social, econômico, as teorias educacionais, as demandas sociais e os avanços tecnológicos influenciaram a educação e a formação no linear do tempo. Ela permite compreender o caminho trilhado pelas(os) professoras(es) em busca da constituição identitária.

Essa consciência histórica também ajuda a preservar memórias educacionais valiosas, de modo a compreender e a enfrentar as demandas contemporâneas. Neste artigo, faz-se um exercício analítico de memória, ao discorrer sobre a trajetória da educação brasileira e sua influência na formação de professoras(es), a partir das lentes, das bases da professora e pesquisadora Denice Barbara Catani, a qual apresenta um legado para a formação docente no Brasil. Um dos legados de Catani é o grupo GEDOMGE - USP, que organizou eventos no país e mobilizou colegas brasileiros(as) e de outros países a também pensar a memória com a inscrição de gênero. A pergunta que trazem as pesquisadoras num artigo intitulado “Docência, memória e gênero: estudos alternativos sobre a formação de professores” é assim explicitada: “Existe especificidade na memória feminina?”.

Mobilizadas pela produção de Michelle Perrot (1989), a partir do que intitulou “práticas da memória feminina”, apostam na relação com o tempo e o espaço numa memória profundamente sexuada.

Dessa feita, examina-se a contribuição da citada autora, bem como os desafios e as conquistas desse campo por meio de uma análise bibliográfica na qual são abordados aspectos que mostram a construção e transformação da educação.

Refletir sobre as escritas de Catani, em uma linha do tempo acerca das suas publicações, é pensar sobre a memória e a história da docência, com destaque de como a formação se entrelaça para se tornar uma parte da narrativa mais ampla da educação. Afinal, à medida que a educação se expressa a partir de um contínuo, a memória e a história da docência desempenham um papel fundamental na promoção da reflexão crítica sobre práticas educacionais e em como a formação enfrenta os desafios atuais. Ao olhar para trás, podem-se avaliar o caminho percorrido e os direitos conquistados (e os perdidos), reconhecer desafios persistentes e identificar caminhos para o enfrentamento no campo formativo.



Denice Barbara Catani é uma pesquisadora de destaque na área da Educação no Brasil. Sua carreira acadêmica e suas contribuições à educação brasileira são amplamente reconhecidas. Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP) e professora titular na mesma instituição, sua formação acadêmica é marcada pela dedicação ao estudo, à pesquisa e à prática docente, o que a tornou uma das autoridades da área da Educação. Além de sua atuação na USP, também contribuiu para a formação de diversas(os) pesquisadoras(es) e educadoras(es) ao longo de sua carreira.

Sua produção abrange a Educação, sendo os principais campos de interesse a história da educação, a memória, a formação e as políticas educacionais. Seu trabalho é conhecido por sua abordagem interdisciplinar e por sua capacidade de articular teoria e prática.

Sob tal perspectiva, este capítulo está organizado em duas partes. Inicialmente, discorreremos sobre o percurso metodológico trilhado. Na sequência, discutimos sobre as categorias de análise “docente” e “memórias”, com base na obra de Catani, e finalizamos com alguns apontamentos.

## ■ Metodologia

Para estruturar uma linha do tempo sobre a contribuição bibliográfica de Catani para a educação brasileira, opta-se por uma coleta de dados por meio da revisão sistemática de literatura, definida como exploração e síntese de evidências, a fim de extrair significados, padrões e *insights* (Webster; Watson, 2002). E, nesse processo, a amplitude das informações sobre Catani é acolhida e analisada, permitindo a identificação de padrões, expressões e termos que a autora utiliza, de modo a construir uma ponte entre o passado e o presente, a direcionar o olhar tanto para as suas bases vanguardistas como para seu pensamento atual. Logo, é possível fazer uma conexão com as especificidades e necessidades pedagógicas e sociais demarcadas historicamente.

Nesse processo de revisão, não ocorre apenas uma exploração do que já foi feito, mas é uma maneira de estender a exploração ao que pode ser feito na área da formação docente com base em sólidas

evidências, afinal o “valor da revisão sistemática de literatura não está apenas no que revela, mas nas brechas que aponta, nas perguntas que suscita” (Kuhn, 1962).

Esse tipo de investigação pode ser tido como vasculhar um vasto depósito de informações, o qual permite construir um próprio edifício de conhecimento sobre alicerces sólidos (Wunsch; Leite; Bottentuit Junior, 2023). Isso lembra que o conhecimento é um processo contínuo e inacabado. Aqui, portanto, as pesquisas, as ideias e palavras de Catani se tornam a matéria-prima da pesquisa.

Quando se empreende nessa esfera, está, de fato, sendo em última instância um esforço colaborativo, de uma coisa certa: a qualidade da fonte, pois para Prezenszky e Mello (2019) é preciso nunca subestimar o valor de fontes confiáveis, da credibilidade das fontes selecionadas, organizando-as e não as tratando apenas como informações, e sim fontes armazenadas de forma acessível e gerenciável. Assim, o que aqui se apresenta é um sistema de organização enquanto espinha dorsal sobre a produção da pesquisadora brasileira Denice Barbara Catani.

Sob este cenário, a pesquisa, realizada no segundo semestre de 2023, segue a seguinte trilha metodológica:

- Passo 1 - plataforma de busca. Utilizou-se o Google Scholar. Se colocarmos a *string* “Denice Barbara Catani”, obtêm-se 2.610 resultados gerais.
- Passo 2 - recortes e critérios. Pela intensa quantidade de publicações, optou-se pelas linhas de corte: (a) temporal - “a qualquer momento”, para, assim, entender as perspectivas de Catani desde o início da sua carreira até a atualidade; (b) relevância acadêmica - ou seja, a partir dos textos mais citados; (c) idioma - apenas textos em português; (d) autoria - apenas artigos que têm Catani como única autora. Foram excluídos os textos nos quais aparece em parcerias e em citações; (e) tipologia - apenas artigos publicados em periódicos.

Com esses recortes e critérios, obteve-se a quantificação de 24 produções, conforme quadro 1.



**Quadro 1** – Artigos de Denice Barbara Catani – 1979-2022

<b>Título</b>	<b>Ano</b>	<b>Periódico/Editora</b>
Ideologia e educação brasileira: católicos e liberais	1979	Revista Administração de Empresas
Introdução à história da educação brasileira	1979	Revista Administração de Empresas
COSTA, A escola na República Velha	1984	Revista Administração de Empresas
Giannotti, J.A. A universidade em ritmo de barbárie	1986	Revista Administração de Empresas
Resenha: Lyotard, Jean-François. O pós-moderno	1987	Revista Administração de Empresas
Universidade, escola e formação de professores	1987	Em Aberto
Os movimentos libertários em questão: a política e a cultura nas memórias de Fernando Gabeira	1989	Revista Administração de Empresas
Pedagogia e museificação	1990	Revista USP
A participação das mulheres no movimento dos professores e a imprensa periódica educacional (1902-1919)	1994	Projeto História: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados de História
Lutas pela profissionalização do magistério no Brasil: a participação das mulheres (1900-1920)	1994	CIDM
Movimento das(os) professoras(es) e a organização do campo educacional em São Paulo	1995	Revista ANDE
Informação, disciplina e celebração: os Anuários do Ensino do Estado de São Paulo	1995	Revista da Faculdade de Educação

Continua...

Continuação do quadro 1

<b>Título</b>	<b>Ano</b>	<b>Periódico/Editora</b>
Perspectivas de investigação e fontes para a história da educação brasileira: a imprensa periódica educacional	1995	Inep
A imprensa periódica educacional: as revistas de ensino e o estudo do campo educacional	1996	Educação e Filosofia
A memória como questão no campo da produção educacional: uma reflexão	1998	Revista História da Educação
Dicionário de educadores no Brasil: da Colônia aos dias atuais	2003	Revista Brasileira de Educação
As leituras da própria vida e a escrita de experiências de formação	2005	Revista da FAEEDBA
As leituras da própria vida e a escrita de experiências de formação	2007	TREA
A educação por Bourdieu - excertos bourdieusianos	2007	Revista Educação
A educação como ela é	2007	Revista Educação
O lugar dos clássicos na escrita da educação: a metáfora das raízes	2008	Revista USP
Por uma pedagogia da pesquisa educacional e da formação de professores na universidade	2010	Educar em Revista
Ler no quarto, ler na sala, ler no ônibus, ler nas bibliotecas públicas e pessoais: refazer efeitos?	2021	Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) biográfica
Compreender e compreender-se: o campo educacional brasileiro num itinerário de leituras de Pierre Bourdieu	2022	Revista Educação e Pesquisa

Fonte: as autoras (2023)

- Passo 3 - análise dos dados. A análise dos dados da pesquisa foi realizada por meio da ferramenta de análises qualitativas Voyant, uma plataforma *online* de código aberto para análise de textos gravados digitalmente; “usando algoritmos computacionais, a plataforma extrai informações linguísticas e estatísticas de textos de diferentes tamanhos. O processo permite transformar





metadados complexos em visuais facilmente interpretáveis” (Alhudithi, 2021, p. 44). Foi estruturado o seguinte *corpus* de pesquisa: para os artigos com mais de cinco páginas, consideraram-se os títulos, as palavras-chave e o resumo. Para resenhas, análises, apresentações e prefácios, o texto foi incluído completo.

Assim, o *corpus* está constituído por um documento; 8,151 formas únicas de palavras com densidade vocabular: 0.267; *readability index*: 14.719; média de palavras por frase: 30.1; as mais frequentes foram: docente (85) e memórias (69), as quais se constituem categorias de análise.

## ■ Catani: educação, docência e memórias

Ao analisar as publicações selecionadas, o primeiro ponto que chama atenção é a preocupação que a pesquisadora teve (tem) em explorar diversas temáticas que influenciam ou impactam a produção educacional no Brasil.

Entre essas questões, uma que se destaca e permeia muitos dos seus estudos é a memória.

Para ela, a memória desempenha um papel crucial na construção do conhecimento, na identidade profissional das(os) professoras(es) e na compreensão das práticas educacionais ao longo do tempo. Nesta análise veem-se a complexidade e a importância da memória e seu impacto e relevância em diferentes áreas de pesquisa e práticas pedagógicas. E, sendo esta uma referência da linha da história da educação, percebe-se que o ato de recuperar e registrar eventos passados, por meio de documentos, relatos e testemunhos, é fundamental para pensar o futuro educacional.

No entanto, em suas escritas, Catani descreve que a memória não é um registro imparcial e estático, e sim um campo fértil de análise e interpretação. À medida que exploramos as memórias registradas, somos confrontados com a subjetividade dos relatos e as lacunas na documentação. Isso leva a questionar como as memórias são construídas, selecionadas e interpretadas e como apoiam nossa compreensão da história da educação.

Catani também afiança que a memória é alicerce das perspectivas, crenças docente, das

quais permanecem intocadas: de um lado a pressuposição quanto à eficiência de um “saber” pedagógico a ser simplesmente incorporado à formação teórica dos professores, e de outro a crença na figura de um “bom professor” como ideal de excelência, para o qual a posse de certos atributos (em termos de informação e regras de conduta) deve ser garantia de êxito na atuação, ideia esta que direciona também a própria produção de pesquisas sobre o Ensino (Catani, 2010, p. 80).

À medida que as (os) professoras(es) refletem sobre suas próprias experiências educacionais e práticas pedagógicas, fortalecem suas narrativas profissionais. As memórias dos docentes influenciam suas crenças, seus valores e suas abordagens de ensino. Além disso, a memória coletiva da profissão docente gera a cultura escolar e a identidade.

A figura 1 demonstra a relevância de se pensar em memórias docentes para Catani. Quando se vê o *link* das duas categorias mais frequentes, “docente” e “memórias”, percebem-se dois conectores: “promoção” e “qualidade”.

**Figura 1** – Análise categorias Catani



Fonte: as autoras (2023)



Ao verificar a figura 1, nota-se a intensa conexão entre “docente” e “memórias” nos textos de Catani, pois a docência é fortalecida pela memória, que por sua vez contribui para que o docente compreenda a sua prática pedagógica. Afinal, professoras(es) trazem consigo suas próprias memórias de aprendizado e experiências escolares, que influenciam ou são base de resiliência das suas escolhas. Além disso, a memória coletiva da comunidade escolar, incluindo tradições, rituais e eventos significativos, contribui para a construção de um ambiente de aprendizado enriquecedor, segundo Catani.

Com base em fontes documentais para investigar questões educacionais, é possível verificar um elo entre “docência” e “memórias” para a autora: a pesquisa. Sob essa perspectiva destacam-se duas fontes utilizadas: os documentos escolares, representados pelos anuários, e a imprensa educacional, tais como jornais, revistas, resenhas.

É fundamental para entender tal processo conectivo que a autora as representa como mina de informação, como parte de seu trabalho de pesquisa em educação, reconhecendo a riqueza que esses textos contêm nos seguintes aspectos:

- Informação: funcionam como registros históricos abrangentes, com detalhes sobre escolas, currículos, estatísticas, desempenho dos estudantes e políticas. Os dados fornecem uma visão abrangente ao longo do tempo, permitindo a análise de tendências, desafios e conquistas, reconhecendo que servem como uma fonte para pesquisadoras(es), historiadoras(es) e formuladoras(es) de políticas, contribuindo para uma compreensão mais profunda do sistema nas diferentes modalidades de ensino;
- Padrões: estabelecem critérios para a coleta e apresentação de dados, o que ajuda a garantir a consistência e a confiabilidade das informações. Ao fornecer uma estrutura organizada para a apresentação de dados, tais documentos promovem a transparência e a prestação de contas no campo. A professora enfatiza como isso é essencial para o funcionamento do sistema e para a tomada de decisões;
- Celebração: estruturam possíveis realizações, reconhecendo (boas) práticas, histórias de trajetória docente, descobertas no campo da educação (e fora dele), incentivando o reconhecimento

das conquistas e a busca contínua por melhorias e por outros movimentos que avançam no que já conhecemos em outros períodos históricos.

À luz da análise sobre Catani, no que diz respeito à imprensa periódica, é suporte de uma pesquisa que evidencia compreensão mais profunda da história e da dinâmica do planejamento, da prática e da avaliação perante a ação docente, podendo promover a transparência e a responsabilidade. Afinal, as fontes para a história da educação têm sido um campo de interesse nas perspectivas para além da história da educação. Oferecem uma janela para entender as tendências teóricas, práticas e políticas ao longo do tempo. Os artigos, ensaios e editoriais publicados nesses periódicos refletem as preocupações e os debates de diferentes épocas.

Para Catani, a imprensa periódica é um repositório de ideias que expressa o pensamento e a prática pedagógica no Brasil. Investigar essas fontes permite uma análise mais profunda das influências e da recepção de correntes pedagógicas estrangeiras, refletindo, muitas vezes, as reformas de seu tempo, fornecendo *insights* sobre as decisões governamentais e as iniciativas de reforma que afetaram a educação no Brasil.

Sobre essa base de pesquisa, Catani também destaca sua relevância em evidenciar a participação das mulheres nas lutas e conquistas da profissionalização do magistério no Brasil, sendo ela uma das pesquisadoras que propôs, junto com o GEDOMGE, eventos relacionando as narrativas de formação de professoras(es) com as questões de gênero.

As pesquisas de Catani mostram que o século XX foi um período de agitação e transformação social em todo o mundo, que uma das áreas em que tais mudanças foram mais evidentes foi na educação e que a participação das mulheres desempenhou um papel fundamental no processo. Além disso, a imprensa periódica teve um papel crucial ao fornecer um meio de comunicação e expressão para essas mulheres educadoras.

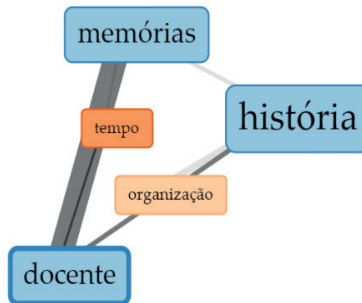
O movimento das(os) professoras(es), nesse período, estava envolvido em questões relacionadas a melhores condições de trabalho, salários dignos e promoção da educação pública. As mulheres que atuavam como professoras enfrentavam desafios específicos, incluindo a discriminação de gênero, salários mais baixos e falta de reconhecimento profissional.



Os estudos sobre esses fatos servem como fonte para entendermos o papel da mulher na docência nesta terceira década do século XXI; ainda há o desafio da promoção da educação pública e a melhoria das condições de trabalho.

Um ponto que chama atenção é, quando se aprofunda a análise da subcategoria “história”, que sempre está conectada às categorias “memórias” e “docente”, dois termos sobressaem como elo: organização e tempo; este apresenta conexão bastante intensa entre “memórias” e “docente”, como se observa na figura 2:

**Figura 2** – Análise subcategoria “história”



Fonte: as autoras (2023)

O tempo é um conceito multifacetado e profundamente enraizado na experiência humana, com implicações que transcendem fronteiras disciplinares. Ao longo da história, Bergson (1998) argumentou que o tempo é um fluxo contínuo, é uma duração vivida, uma realidade que destaca a complexidade do tempo como algo que vai além de uma simples sucessão de momentos cronológicos.

Por outro lado, Husserl (2006) sugeriu que o tempo é correlato à consciência humana, está sempre enraizado no passado, operando em um fluxo temporal que é retido e projetado à medida que avança. Já no contexto atual, teorias da psicologia da percepção temporal, como a da Percepção Ativa (Eagleman, 2008), exploram como o cérebro humano constrói representações temporais. Essa abordagem sugere que a percepção do tempo é influenciada por vários fatores, incluindo a experiência sensorial.

Assim, ao relacionar a história e as memórias, pode-se verificar que a docência se faz pela complexidade do tempo como uma experiência humana. Essas visões complementares demonstram a riqueza das discussões sobre o tempo e a importância de uma abordagem interdisciplinar para compreender a vida e o papel do docente em uma sociedade.

Já sobre a organização, crê-se que Catani a descreve como política e sua estrutura, da governança até as interações de grupos, instituições e atores que influenciam o sistema educacional de um país ou região. Essa organização desempenha um papel fundamental na formulação de políticas educacionais, na implementação de programas, na definição de metas e na promoção de valores e objetivos no campo da educação.

Os documentos analisados e escritos por Catani trazem temas como autonomia, democratização, ensino público e a questão da cultura, como simbologias do alcance da ação da(o) professora(or) hoje, fornecendo simultaneamente dados sobre a vida e argumentos para que se pense na transformação de si e da sociedade, como se fosse escrever um clássico, pois

é impossível negar que esse trabalho sobre si, de criação e seleção e de configuração mesmo de um modo de estar na realidade, é [...] aquele trabalho de “fazer algo com o que fizeram de nós”. Nenhuma inocência aqui. Não se quer levar a pensar que se afirma a independência dessa ação individual sobre si como se sobrepondo à ação da sociedade (Catani, 2008, p. 153).

No entanto a organização do tempo docente enfrenta desafios significativos. Um deles é a crescente carga de trabalho administrativo, que muitas vezes consome um tempo valioso que poderia ser dedicado ao ensino e ao planejamento de aulas. Outro desafio é o equilíbrio entre o tempo dedicado ao ensino e à formação profissional. Professoras(es) precisam de oportunidades formativas, de condições para o desenvolvimento profissional.

A organização do tempo docente tem implicações diretas para o sistema educacional como um todo. Quando os professores são sobrecarregados, isso afeta a qualidade e a adaptação (a novos e



já costumeiros) métodos e abordagens pedagógicas. Afeta, ainda, a saúde física e mental das(os) professoras(es), que têm manifestado, cotidianamente, situações de desistência e de adoecimento.

## ■ Considerações finais

As contribuições de Catani ao longo dos últimos 45 anos à educação brasileira são inegáveis. É uma voz respeitada no campo educacional; suas análises críticas têm sido fundamentais para o avanço do debate sobre a educação no Brasil. Seu legado perdura (perdurará) como um farol de referência para futuras gerações de pesquisadoras(es) e educadoras(es) interessadas(os) em compreender e aprimorar o sistema educacional brasileiro.

Denice Catani é uma acadêmica cujo compromisso com a educação e cujas contribuições valiosas influenciam o cenário educacional no Brasil. Seu trabalho é um testemunho do poder da pesquisa e da dedicação à educação.

A memória é uma questão central no campo da produção educacional para Catani, permeando a pesquisa, a prática pedagógica e a identidade profissional. Ela desempenha um papel dinâmico na construção da história da educação, na formação da identidade e na influência das práticas pedagógicas. Buscou, junto com um coletivo de mulheres, pensar no que chamaram na época de “Estudos alternativos sobre a formação de professores”, a partir do trabalho com as histórias de vida e o trabalho da memória, pensando também na contra-memória de gênero.

Todavia a memória não é estática; ela é construída, interpretada e reconstruída ao longo do tempo. Torna-se fundamental reconhecer a importância da memória e abraçar a complexidade e a subjetividade que ela envolve. A memória é uma lente poderosa que nos permite entender o passado e prospectar o presente tendo o futuro como desafio. A memória auxilia nos processos de avaliação do que já se vive e não gostaríamos de ver novamente retomado como projeto de sociedade e de educação. Possibilita também trazer à tona narrativas inviabilizadas historicamente que hoje temos a oportunidade de incluir nos nossos repertórios pessoais e coletivos como sociedade.

As perspectivas de investigação nessa área têm permitido a construção de uma narrativa mais abrangente sobre a história da educação e suas complexas relações com a sociedade e as políticas públicas.

A autora diz que é importante reconhecer que as memórias podem ser seletivas e subjetivas, por isso, como pesquisadoras(es) da temática, devemos ser sensíveis às complexidades da memória e aos desafios de trabalhar com fontes de memória na produção de conhecimento educacional.

E para tais afirmativas, Catani, ao longo dos seus estudos, olha para a própria jornada na área de formação de professoras(es). Sua formação começou em um contexto desafiador. As memórias iniciais ainda ecoam em suas escritas e práticas atuais, lembrando da importância de criar espaços seguros e encorajadores para o desenvolvimento profissional.

Portanto, as memórias não são apenas relíquias do passado; elas são guias para o presente. Lembram a responsabilidade que temos não apenas de transmitir conhecimento, como também de criar um ambiente educacional que nutra memórias necessárias de serem reconstruídas para todos os envolvidos.

À medida que sua carreira avançou, buscou por significância, que se estendeu para além da sala de aula, destacando também a questão da memória coletiva da/na/para formação de professoras(es) como um arquivo vivo de experiências compartilhadas, um repositório de histórias que conta como a educação é transmitida de geração em geração. Ao abraçar essas memórias coletivas, reconhecemos que somos herdeiros de uma tradição que carrega as conquistas e os desafios de todos os que nos precederam com Catani.

## ■ Referências

ALHUDITHI, E. Review of voyant tools: see through your text. **Language, Learning & Technology**, v. 24, n. 3, p. 43-50, 2021.

BERGSON, H. **Ensaio sobre os dados imediatos da consciência**. Lisboa: Edições 70, 1998.





BUENO, B. O.; SOUSA, C. P.; CATANI, D. B.; SOUZA, M. C. C.C. Docência, memória e gênero: estudos alternativos sobre a formação de professores. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 4, n. 1-2, p. 299-318, 1993.

CATANI, D. B. A educação como ela é. **Educação**, v. 5, p. 16-25, 2007a.

CATANI, D. B. A educação por Bourdieu – excertos bourdieusianos. **Educação**, v. 5, p. 66-73, 2007b.

CATANI, D. B. A imprensa periódica educacional: as revistas de ensino e o estudo do campo educacional. **Educação e Filosofia**, v. 10, n. 20, p. 115-130, 1996.

CATANI, D. B. A memória como questão no campo da produção educacional: uma reflexão. **História da Educação**, v. 2, n. 4, p. 119-129, 1998.

CATANI, D. B. A participação das mulheres no movimento dos professores e a imprensa periódica educacional (1902-1919). **Projeto História: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados de História**, v. 11, p. 129-138, 1994a.

CATANI, D. B. As leituras da própria vida e a escrita de experiências de formação. **Revista da FAEEBA**, v. 14, n. 24, 2005.

CATANI, D. B. As leituras da própria vida e a escrita de experiências de formação. **TREA**, p. 273-288, 2007c.

CATANI, D. B. Compreender e compreender-se: o campo educacional brasileiro num itinerário de leituras de Pierre Bourdieu. **Educação e Pesquisa**, v. 48, p. 1-17, 2022.

CATANI, D. B. COSTA, A escola na República Velha. **Revista Administração de Empresas**, p. 59-60, 1984.

CATANI, D. B. Dicionário de educadores no Brasil: da Colônia aos dias atuais. **Revista Brasileira de Educação**, n. 22, p. 176-177, 2003.

CATANI, D. B. Giannotti, J.A. A universidade em ritmo de barbárie. **Administração de Empresas**, p. 66-67, 1986.

CATANI, D. B. Ideologia e educação brasileira: católicos e liberais. **Revista Administração de Empresas**, p. 135-136, p. 1979a.

CATANI, D. B. Informação, disciplina e celebração: os Anuários de Ensino do Estado de São Paulo. **Revista da Faculdade de Educação**, p. 9-30, 1995a.

CATANI, D. B. Introdução à história da educação brasileira. **Revista Administração de Empresas**, p. 101-102, 1979b.

CATANI, D. B. Ler no quarto, ler na sala, ler no ônibus, ler nas bibliotecas públicas e pessoais: refazer efeitos? **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) biográfica**, v. 6, p. 21-33, 2021.

CATANI, D. B. Lutas pela profissionalização do magistério no Brasil: a participação das mulheres (1900-1920). In: COMISSÃO para a igualdade e para os direitos das mulheres: resumos das conferências e comunicações. 1994b. **Anais** [...]. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/002251440>. Acesso em: 20 out. 2023.

CATANI, D. B. Lyotard, Jean-François. O pós-moderno. **Revista Administração de Empresas**, p. 64-65, 1987a.

CATANI, D. B. Movimento das(os) professoras(es) e a organização do campo educacional em São Paulo (1890-1919). **ANDE**, v. 14, n. 21, p. 5-10, 1995b.

CATANI, D. B. O lugar dos clássicos na escrita da educação: a metáfora das raízes. **Revista USP**, v. 76, p. 149-156, 2008.

CATANI, D. B. Os movimentos libertários em questão: a política e a cultura nas memórias de Fernando Gabeira. **Revista Administração de Empresas**, p. 84-84, 1989.

CATANI, D. B. Pedagogia e museificação. **Revista USP**, n. 8, p. 23-26, 1991.

CATANI, D. B. **Perspectivas de investigação e fontes para a história da educação brasileira**: a imprensa periódica educacional. Brasília: Inep, 1995c.

CATANI, D. B. Por uma pedagogia da pesquisa educacional e da formação de professores na universidade. **Educar em Revista**, v. 37, p. 77-92, 2010.

CATANI, D. B. Universidade, escola e formação de professores. **Em Aberto**, v. 6, n. 34, 1987b.

EAGLEMAN, D. M. Human time perception and its illusions. **Current Opinion in Neurobiology**, v. 18, n. 2, p. 131-136, 2008.



HUSSERL, E. **Ideias para uma fenomenologia pura e para uma filosofia fenomenológica**: introdução geral à fenomenologia pura. Tradução de Márcio Suzuki. Aparecida: Ideias e Letras, 2006.

KUHN, T. S. **The structure of scientific revolutions**. 2. ed. London: The Un of Chicago Press, 1962.

LE GOFF, J. **História e memória**. 7. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2013.

PREZENSZKY, B. C.; MELLO, R. R. de. Pesquisa bibliográfica em educação: análise de conteúdo em revisões críticas da produção científica em educação. **Revista Diálogo Educacional**, v. 19, n. 63, p. 1.569-1.595, 2019.

WEBSTER, J.; WATSON, R. T. Analyzing the past to prepare for the future: writing a literature review. **MIS Quarterly**, v. 26, n. 2, p. 13-23, 2002.

WUNSCH, L. P.; LEITE, S. F. A.; BOTTENTUIT JUNIOR, J. B. Planejar a formação inicial docente: revisão sistemática de normativas no cenário pós-março de 2020. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, v. 13, n. 39, p. 324-343, 2023.



CAPÍTULO 4

## Iria Brzezinski: relações entre docência, militância e pesquisa

Susana Soares Tozetto  
Camila Macenhan  
Elizabete Volkman  
Franciele Stefanello

### ■ Palavras iniciais...

Este capítulo apresenta elementos da caminhada profissional da professora doutora Iria Brzezinski. Externamos a trajetória de vida e da obra da autora enfatizando seus aspectos biográficos como professora, pesquisadora e militante. Escrever sobre uma pesquisadora da área da formação de professores torna-se sempre um desafio, pois se corre o risco de deixar de lado pontos importantes e significativos de seu percurso acadêmico; inicialmente, porque envolve escolhas e, como não é possível escrevermos “tudo” sobre a vida e a obra de determinado autor, temos de selecionar o que julgamos mais importante de ser dito. Isso envolve o receio em reforçar ou dar maior ênfase a determinados acontecimentos e conceitos em razão de outros.



O texto tem, portanto, como objetivo o processo de revisitar a história de Iria Brzezinski, olhando para seu caminhar; assim, diante da pesquisa no campo educacional, a relação entre ser docente, ser investigadora e ser militante fica em evidência. Percebemos a afirmação pela seguinte frase: “Minha história de pesquisadora se cruza cotidianamente com a militância política em movimentos de defesa da formação do professor” (Brzezinski, 2006a, p. 190). Toda a biografia da referida professora é permeada pelo misto entre a carreira docente e o contexto histórico vivenciado pela sociedade, a partir de um olhar mais amplo.

Ademais, julgamos necessário escrever sobre a trajetória de vida e sobre as pesquisas da professora Iria Brzezinski ressaltando três aspectos que se complementam: os eventos da vida da autora; a relação de sua história de vida com o contexto histórico em que iniciou suas pesquisas; e a relação entre suas pesquisas, sua militância política e sua defesa pela formação dos profissionais da Educação.

Escrever sobre a trajetória profissional de Iria Brzezinski é discorrer sobre uma parte da história e da luta dos educadores em defesa da profissão e da formação docente. A identidade profissional de Iria Brzezinski é pautada na luta em defesa da educação. Como afirma a autora: “[...] me atrevo a revelar minha identidade profissional, uma identidade desenhada, construída e forjada de dentro para fora da categoria profissional, com participação intensa nos movimentos sociais de educadores em defesa da profissão docente” (Brzezinski, 2006a, p. 193).

Conhecer a história de vida da autora como professora, pesquisadora e militante leva-nos a compreender a perspectiva histórica dos movimentos epistemológicos, culturais e políticos que contribuíram para a definição de conceitos, de lutas e de embates no campo da formação de professores. Suas contribuições para a área da Educação são evidentes. Iria Brzezinski formulou definições, como o conceito de docência, que colaboraram para a reformulação do curso de Pedagogia e, conseqüentemente, dos demais cursos de licenciatura; e defendeu ideias e conceitos que marcaram a trajetória da educação no Brasil. Assim sendo, neste capítulo, procuramos descrever tais conceitos e suas contribuições para a área da formação dos professores.

## ■ Trajetória de vida e contexto histórico do início da carreira como pesquisadora e como militante

Iria Brzezinski nasceu em 21 de outubro de 1945, na cidade de Mallet, no estado do Paraná, Brasil. Em 1967, graduou-se em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Atuou como professora no Complexo de Ensino de 1.º e 2.º Graus do Colégio Estadual do Paraná. Brzezinski (2006a) relembra, em autobiografia, que nessa época a sociedade brasileira sofria com a repressão militar, pois, “[...] com o Golpe de 1964, calavam as vozes dos cidadãos, entre esses, os estudantes e, notadamente, daqueles que se preparavam para atuar como cientistas sociais e sociólogos” (Brzezinski, 2006a, p.193). Foi nesse contexto que Iria Brzezinski deu seus primeiros passos como pesquisadora, atuando como bolsista de iniciação científica.

Nas décadas de repressão militar, “[...] marcada pela hegemonia do conservadorismo” (Brzezinski, 2006a, p. 195), a autora relembra que a UFPR “[...] tolhia qualquer iniciativa de pesquisadores filiados ao movimento de transição dos paradigmas da lógica formal para a lógica dialética e da pesquisa quantitativa para a pesquisa qualitativa” (Brzezinski, 2006a, p. 195). Em contraposição a essas normas, ela conta que começou “[...] a se fortalecer um grupo de resistência ao instituído” (Brzezinski, 2006a, p. 194). O grupo, ainda que clandestinamente e ameaçado pelo regime, atuava para defender as ciências humanas como “[...] fenômeno humano tão *sui generis* que necessitava de método próprio” em relação às ciências naturais (Brzezinski, 2006a, p. 194). Importante destacarmos que foi nesse contexto que Iria Brzezinski iniciou suas pesquisas, que começou “[...] a tatear o labirinto da Ciência” e a interiorizar a necessidade de resistência e de luta (Brzezinski, 2006a, p. 195).

Entre 1972 e 1974, Iria Brzezinski cursou graduação em Pedagogia – Orientação Educacional, também na UFPR. Em 1979, a autora realizou uma Especialização em Educação pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Em 1984, deu um grande passo como pesquisadora ao ingressar no Mestrado em Planejamento Educacional pela Universidade de Brasília (UnB), sob orientação de Valnir Chagas. Ele foi um dos principais autores da Reforma Universitária de 1968 e um dos fundadores da UnB. A dissertação de Mestrado de Iria Brzezinski foi



intitulada *Formação do professor para as séries iniciais de escolarização*. A pesquisadora auferiu o título de mestre em 1986.

Em 1991, Iria Brzezinski iniciou o Doutorado em Administração Escolar na Universidade de São Paulo (USP). A tese de doutoramento recebeu o título de *Pedagogia, pedagogos e formação de professores: busca e movimento*. A tese, mais tarde, foi transformada em livro e é considerada uma das principais obras da pesquisadora. Iria Brzezinski cursou Pós-Doutorado pela Universidade de Aveiro, em Portugal (2000-2002).

A trajetória profissional de Iria Brzezinski é marcada pela defesa da Educação e sempre esteve vinculada aos movimentos sociais. No campo dos movimentos sociais, foi Presidente da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope) nos períodos de 1996-1998, 2008-2012 e 2014-2016. Ao longo da formação e da construção de sua carreira como pesquisadora, lutou em defesa dos profissionais da Educação.

Além disso, ela assumiu diversas funções importantes na área da Educação como membro de comitês e entidades científicas: membro do Comitê Científico do GT Formação de Professores da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e vice-coordenadora do Comitê Científico da 38.<sup>a</sup> Reunião Anual ANPEd 2017; membro do Corpo Editorial e consultora *ad hoc* de diversas revistas/periódicos científicos nacionais e estrangeiros; cientista visitante na Universidade de Aveiro; consultora integrante da Comissão Assessora de Avaliação da Área de Pedagogia do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes - Enade (2008-2014). Atua também como coordenadora do Grupo de Pesquisa registrado no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) de Políticas Educacionais e Gestão Escolar e como pesquisadora bolsista produtividade CNPq.

A autora atuou como docente e pesquisadora na área de Educação e Sociologia, com ênfase em políticas e gestão educacional, planejamento e avaliação institucional, formação de profissionais da educação, movimentos sociais e currículo, exercendo seu papel social como professora, pesquisadora e militante do movimento dos educadores. Com mais de 200 obras publicadas, entre livros, artigos e capítulos de livros, Iria Brzezinski destaca-se pela coerência entre

as ideias defendidas nas suas pesquisas e na sua atuação política militante. Os escritos da pesquisadora são direcionados para os seguintes temas: políticas da formação de professores; condições salariais; avaliação de programas da formação de professores; e diretrizes curriculares nacionais da formação docente.

Durante décadas, a pesquisadora dedicou suas investigações sobre o curso de Pedagogia, que foi mais tarde sua tese de doutoramento. No entanto é importante a descoberta do objeto de estudo sobre formação de professores que coincidiu com o ingresso de Iria Brzezinski como militante nos movimentos sociais de educadores. Isso mudou a sua história e a colocou como protagonista de muitas mudanças que contribuíram para o campo da formação de professores no Brasil. As pesquisas, as ideias e os conceitos defendidos por Iria Brzezinski exerceram um papel primordial nas mudanças conceituais que atingiram a formação de professores.

A seguir, abordaremos os acontecimentos que marcaram a trajetória de vida e da obra da autora e, conseqüentemente, da formação de professores no Brasil.

## ■ As descobertas como pesquisadora e o movimento dos educadores

Iria Brzezinski iniciou sua caminhada como pesquisadora ainda na graduação. Atuando na iniciação científica, no curso de Ciências Sociais da UFPR, em meados de 1967, vivenciou suas primeiras experiências na pesquisa. Brzezinski (2006a) destaca dois estudos que ocorreram na época: o primeiro deles consistiu em identificar lugares na zona rural do norte do estado do Paraná que mais necessitavam de classes de alfabetização; o outro tratou de um estudo comparativo entre o salário de professores que atuavam na rede pública e o salário alcançado por trabalhadores informais. A autora relembra o impacto causado por ambas as pesquisas. Com a primeira, houve a possibilidade de identificar os locais com maior necessidade de implantação de classes de alfabetização. O segundo estudo demonstrou que “[...] o valor/mês recebido pelos trabalhadores da economia informal era em torno de 50% maior do que o salário dos professores ‘primários’” (Brzezinski, 2006a, p. 196).





Nas décadas de 1980 e 1990, Iria Brzezinski iniciou suas pesquisas sobre o curso de Pedagogia. Para seus estudos sobre a “Cadeira Pedagógica”, desenvolveu uma investigação sobre a formação de professores primários na Escola Normal de nível médio. Nesse estudo, a autora pesquisou a trajetória do Instituto da Educação de Goiás como escola-modelo na formação de “professores primários”. Foi com essa investigação que a autora desvelou “[...] uma multiplicidade de níveis de formação do professor para o início da escolarização, determinada, notadamente, pelas disparidades do desenvolvimento socioeconômico e cultural brasileiro e goiano” (Brzezinski, 2006a, p. 199). O estudo constituiu, segundo a autora, a primeira etapa de pesquisas posteriores sobre o curso de Pedagogia, que revelou a gênese do curso no Brasil.

A investigação sobre o curso de Pedagogia culminou na pesquisa sobre a “[...] controvertida identidade do curso de Pedagogia e do pedagogo” (Brzezinski, 2006a, p. 199), que gerou sua obra mais conhecida: *Pedagogia, pedagogos e formação de professores*. Nessa obra, a autora defende ideias e conceitos sobre a pedagogia que se tornaram referência na área da formação de professores e que serão discutidos e analisados na próxima seção. O livro em questão retrata e analisa a trajetória do curso de Pedagogia com seus retrocessos e avanços. Além disso, discute sobre o movimento dos educadores na busca da identidade do pedagogo e da Pedagogia e defende ideias e conceitos, inclusive o conceito de docência como a base da formação do pedagogo.

Desde o início de sua caminhada como professora e pesquisadora, Iria Brzezinski nunca se afastou dos movimentos sociais e das entidades científicas do campo da Educação, o que a levou a “[...] conhecer, debater e analisar as decisões que foram delineando as tendências nacionais para a formação dos profissionais da educação” (Brzezinski, 2006a, p. 199). A participação nesses segmentos instigou a autora a desenvolver um estudo histórico e documental para identificar as abordagens referentes à formação do pedagogo. O estudo revelou que as definições curriculares no curso de Pedagogia seguiam orientações diversas e regionais.

Sua participação em entidades como a Anfope e a ANPEd possibilitou o desenvolvimento de várias pesquisas no âmbito nacional, como a produção de pesquisadores que apresentam trabalhos no GT8 da formação de professores da ANPEd e a produção discente em teses, dissertações e artigos e periódicos científicos na

área da Educação. As discussões de Iria Brzezinski foram cruciais para conhecer e analisar a produção científica na área da formação de professores no Brasil. As pesquisas revelaram dados surpreendentes, como as temáticas mais estudadas no campo da formação de professores: a tipificação das metodologias de pesquisas utilizadas e a complexidade dos aspectos que envolvem a pesquisa educacional no Brasil (Brzezinski, 2006a).

## ■ Pesquisas publicadas

As publicações realizadas pela pesquisadora investigam: políticas, avaliação de programas e diretrizes curriculares nacionais referentes à formação de professores; condições salariais dos profissionais da educação; e apresentação do estado do conhecimento sobre a formação dos profissionais da área. No ano de 2020, em participações em eventos, a autora focou suas discussões sobre o Plano Nacional da Formação de Professores, as políticas da formação de professores e a gestão democrática nas escolas públicas.

As produções científicas redigidas em artigos contemplaram, nos dois últimos anos, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) e a Educação Profissional para o século XXI, analisando a informalidade e a flexibilização como horizontes para a formação do trabalhador. O Programa Residência Pedagógica também é contemplado em suas reflexões sobre a formação de professores e o acompanhamento de egressos da primeira e da segunda licenciatura do Plano Nacional da Formação de Professores.

Conforme dados extraídos do Currículo Lattes de Iria Brzezinski<sup>1</sup>, dentre seus livros recentemente publicados, estão:

- BRZEZINSKI, I. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores**. Campinas: Papyrus, 2020.
- BRZEZINSKI, I.; BELLE, H. B. de M. **Escola de civismo e cidadania: ethos do Colégio Beta da Polícia Militar de Goiás**. Goiânia: Espaço Acadêmico, 2019.
- BRZEZINSKI, I. **Políticas de formação do magistério: Anfope em movimento**. Goiânia: Espaço Acadêmico, 2018.

<sup>1</sup> Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/6603959142820263>. Acesso em: 10 mar. 2022.



- BRZEZINSKI, I. **LDB/1996 vinte anos depois**: projetos educacionais em disputa. São Paulo: Cortez, 2018.
- BRZEZINSKI, I.; RODRIGUES, R. M. **A captura da educação pelo capital**: movimento social de professores e intelectuais orgânicos em ação. Curitiba: Appris, 2018.
- BRZEZINSKI, I.; MENEZES JUNIOR, A. S. **Educação médica e políticas curriculares**. Curitiba: Appris, 2018.
- BRZEZINSKI, I.; MENEZES JUNIOR, A. S.; LIMA, L. C. E. S. (org.). **A pluralidade nas políticas educacionais**: da educação básica à educação superior. Goiânia: Espaço Acadêmico, 2018.

Vários estudos foram desenvolvidos pela pesquisadora e causaram impactos na área da formação de professores no Brasil. Os mais citados são:

- ALMEIDA, G. C. F.; BRZEZINSKI, I. Unesco e a Educação Profissional para o século XXI: informalidade e flexibilização como horizontes para a formação do trabalhador. **Educativa**, Goiânia, v. 23, p. 1-23, 2020.
- ARAÚJO, D. S.; BRZEZINSKI, I.; SÁ, H. G. M. Políticas públicas para formação de professores: entre conquistas, retrocessos e resistências. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 29, p. 1-26, jan./dez. 2020.
- BRZEZINSKI, I. Princípios da carta de Goiânia/IV CBE na Constituição Federal “cidadã” (CF/1988): participação da sociedade civil nas políticas educacionais. **Formação em Movimento**, Seropédica, v. 1, n. 1, p. 109-128, 2019.
- BRZEZINSKI, I.; FERREIRA, A. M. Parfor e formação de professores para educação básica: obstáculos e potencialidades. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 26, p. 1-18, 2020.
- BRZEZINSKI, I.; MENEZES JUNIOR, A. S. Uma ponte para o futuro e o encontro com o futuro: a persistente tensão entre a normatividade e o mundo vivido habermasiano. **Fronteiras: Journal of Social, Technological and Environmental Science**, Anápolis, v. 8, n. 1, p. 131-150, 22 fev. 2019.
- LEAL, M. M.; BRZEZINSKI, I. A constituição da profissionalidade e do profissionalismo docente – percepções a dos egressos do curso de pedagogia – CCSEH – UEG. In: CONGRESSO DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS, 4., 2017, Anápolis. **Anais eletrônicos** [...]. Anápolis: UEG, 2017. Disponível em: <https://www.anais.ueg.br/index.php/cepe/article/view/10150/7547>. Acesso em: 10 mar. 2022.

- LIMA, M. E.; BRZEZINSKI, I.; MENEZES JUNIOR, A. da S. Militarizar para educar? Educar para a cidadania? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 41, p. 1-16, 2020.

As pesquisas de Iria Brzezinski contribuíram de modo significativo para a área da formação de professores, tanto no debate para as diretrizes para os cursos de licenciatura como nas reflexões sobre os conceitos de docência, de formação inicial, de formação continuada, de formação tecnocrata e ainda para as concepções de identidade do pedagogo e da pedagogia, conceitos que detalharemos na próxima seção.

Em consulta ao Google Acadêmico, obtivemos os índices de impacto das pesquisas da autora. Como podemos observar na figura 1, Iria Brzezinski mantém-se nos últimos 20 anos como uma referência nos estudos sobre formação de professores e políticas educacionais. Evidenciamos que, no ano de 2012, houve um maior número de citações de suas obras. A publicação mais citada é *Pedagogia, pedagogos e formação de professores*, lançada em 1996 pela editora Papyrus. De acordo com o levantamento, o livro alcançou o número de 600 citações.

**Figura 1** – Citações das produções de Iria Brzezinski



Fonte: extraída de Google Acadêmico em 2022<sup>2</sup>

A segunda obra mais utilizada como referência é *Estado da arte da formação de professores no Brasil*, a qual se trata de uma publicação de 1999, realizada em parceria com outros autores: Marli André, Regina Simões e Janete M. Carvalho. Esse trabalho foi citado 559 vezes e aborda uma síntese do conhecimento sobre a temática da formação

<sup>2</sup> Disponível em: <https://scholar.google.pt/citations?user=csQKXuUAAAAAJ&hl=pt-PT>. Acesso em: 11 mar. 2022.



de professores, tendo como alicerce a análise de dissertações e de teses defendidas nos Programas de Pós-graduação em Educação do país (de 1990 a 1996), artigos publicados em periódicos da área (entre 1990 e 1997), além de pesquisas apresentadas no Grupo de Trabalho Formação de Professores da ANPEd, nos anos de 1992 até 1998.

## ■ Conceitos que perpassam os estudos sobre formação de professores e docência

A compreensão da indissociabilidade entre contexto interno e externo da carreira profissional é assim apresentada por Iria Brzezinski: “[...] uma identidade desenhada, construída e forjada de dentro para fora da categoria profissional, com participação intensa nos movimentos sociais de educadores em defesa da profissão professor” (Brzezinski, 2006a, p. 193). Fica explícita a indissociabilidade entre o atuar no campo educacional e sua relação recíproca com o contexto macrosociológico dos estudos da autora. Nesse sentido, a concepção de profissional fundamenta-se na intensa atuação política para a formação docente, que resulta em disputas político-ideológicas nas orientações legais dos modelos de educação, de escola, de formação e de valorização do professor. Para Brzezinski (2008), é aparente a tensão entre dois projetos em disputa de poder nas políticas da formação de professores. De um lado, está o projeto de sociedade defendido pelos tecnocratas; de outro, encontra-se o projeto defendido pelo movimento nacional dos professores.

De acordo com Brzezinski (2008), a ideologia tecnocrática tem como base o economicismo monetarista, com o comprometimento no desenvolvimento econômico. Os princípios de racionalidade, de produtividade e de eficiência foram resgatados da teoria economicista e adaptados à educação (Brzezinski, 2006a). Nessa perspectiva, a educação passa a ser um elemento imprescindível para atender ao mercado de trabalho e ao processo de urbanização.

Para a formação do professor, a ideologia tecnocrata enfatiza a qualidade social, com base nos princípios da qualidade total. O entendimento de qualidade encontra-se vinculado aos aspectos produtivos, em que se acentua a educação para a formação do

trabalhador orientado por princípios mercadológicos. Fica claro o privilégio da capacitação em serviço e das modalidades a distância em detrimento da formação inicial no sistema superior de ensino em universidades. Assim, o projeto dos tecnocratas destina-se a uma formação de professor medíocre, acrítico, que favorece o processo de alienação (Brzezinski, 2008).

Contrário ao modelo ideológico tecnocrata, o projeto de formação defendido pelo movimento dos professores realiza esforços históricos de valorizar o processo da formação docente nos espaços universitários, na perspectiva de reconhecer o estatuto epistemológico de ciência da educação. Trata-se de uma luta constante, visto que as reformas políticas vêm descaracterizando o profissional da educação, reduzindo seus saberes a uma dimensão técnica e tarefaira.

Para analisarmos a política voltada à formação de professores atuantes nos anos iniciais do ensino fundamental, Brzezinski (1999) traz duas terminologias que proporcionam reflexões a respeito desse cenário. O primeiro termo enunciado pela pesquisadora é o mundo do sistema, que representa as decisões do âmbito oficial, simbolizando, portanto, o mundo ideal. O segundo termo é o mundo vivido e, nesse caso, ele é representado pelos profissionais da educação básica. Por ser o espaço em que as ações concretas dos profissionais do campo educacional acontecem, esse último viés carrega, em sua gênese, o *status* de mundo real. Ressaltamos, ainda, que a singularidade é elemento central desse segundo espaço, conforme a autora destaca, a partir das particularidades e das originalidades advindas dos saberes que são próprios dos profissionais da educação.

Os embates do mundo ideal redimensionam constantemente o mundo vivido quando a defesa é de que o mundo real seja o centro das decisões. A perspectiva defendida em cada um dos mundos (ideal x real) gera um jogo de interações, sendo recheado de dicotomias. A sociedade política, pertencente ao mundo ideal, e a sociedade civil, integrante do mundo real, fazem parte de uma dinâmica alicerçada na coerção, com luta densa entre o ato de colocar em prática um sistema (atribui padrões) e o de exercer a cidadania. No que diz respeito à formação de professores no Brasil, temos dois projetos residindo atualmente. Brzezinski (2008, p. 1.151) destaca:



Há, pois, de um lado, o projeto de formação que tem as bases epistemológicas na concepção histórico-social, fundamenta-se no conhecimento como eixo da formação, tem como paradigma a qualidade social da educação. Do lado de lá, existe um projeto de sociedade e de formação de professores que se inscreve em uma determinada concepção de economia de mercado, baseada na ideologia neoliberal e na refuncionalização do Estado para mínimo. Este projeto propugna a cultura da produção de saberes instrumentais e utilitários para a preparação de mão de obra tal como exigida pelo sistema capitalista. [...]. Sendo assim, a tendência neo-tecnicista da educação e a teoria do neo-capital humano são seus ancoradouros e as competências consistem o eixo da formação inicial e continuada de professores.

O modelo de produção capitalista exige maior qualificação de mão de obra e de produção de lucro, o que tem gerado um saber fragmentado e apenas visando atingir, cada vez mais, a produtividade. A formação do professor, nesse contexto, transformou-se em treinamento, emergindo um projeto pragmático com uma ideologia tecnocrata, elaborado pelos técnicos do Ministério da Educação e definido, de modo global, para atender a interesses econômicos: “Os princípios de racionalidade, eficiência e produtividade foram transplantados da teoria econômica e adaptados à educação” (Brzezinski, 1996, p. 64). Assim sendo, o currículo dos cursos da formação de professores acaba por atrofiar os conteúdos e valorizar as técnicas, promovendo um intenso retrocesso nas políticas da formação e impedindo a sólida formação teórica defendida por Iria Brzezinski.

A visão neotecnicista da educação e a teoria do neocapital humano mantêm, portanto, pousos das competências e passam a fazer parte do eixo da formação inicial e continuada de professores. Por isso, trazem à tona o desenvolvimento de conhecimentos e de saberes práticos, assumindo um viés menos teórico e entendendo a aprendizagem da docência com um fundamento utilitário, pragmático, como um conjunto de capacidades que permite ao docente resolver rapidamente as dificuldades do cotidiano da escola. A formação do

professor, em uma perspectiva crítica, não entra em debate, fica ausente das discussões dos currículos dos cursos de Pedagogia, pois o docente assume a função de aplicador de métodos e de técnicas, uma vez que perde a identidade do profissional emancipado e reflexivo que Iria Brzezinski apregoa.

O movimento de configuração da(s) identidade(s) do pedagogo acompanha as incertezas ainda existentes sobre a convivência dos dois projetos: concepção histórico-social e concepção de economia de mercado, visto que o estatuto epistemológico da Pedagogia como ciência está em jogo. A luta pela formação do educador de caráter sócio-histórico e a concepção da docência como base da sua formação indicam a necessidade de superação tanto da fragmentação na formação, não separando a formação do professor da formação dos especialistas, quanto para a superação da dicotomia entre formação do licenciado e do bacharel, construindo a concepção da formação do professor e do especialista no educador (Anfope, 1996). Nessa perspectiva, apresentamos os princípios norteadores da formação de professores, conforme a Anfope (2021), os quais Iria Brzezinski também defendem:

- 1.º a formação inicial, presencial e em nível superior, e a continuada devem ser examinadas de forma contextualizada na sociedade brasileira ainda marcada pela permanência de desigualdades sociais;
- 2.º a transformação do sistema educacional exige e pressupõe sua articulação com a mudança estrutural e conjuntural visando à construção de uma sociedade democrática, justa e igualitária;
- 3.º a gestão democrática da educação deve ser presente na escola e demais instituições educativas, em todos os níveis, como parte integrante da democratização da sociedade brasileira;
- 4.º a autonomia universitária como expressão da afirmação da liberdade acadêmica, científica e administrativa nos diversos espaços institucionais;
- 5.º a reformulação dos cursos de formação de professores como processo constante e contínuo, próprio ao desenvolvimento dos conhecimentos científicos e tecnológicos e das demandas socioculturais;
- 6.º a defesa da Universidade e de suas Faculdades de Educação como locus prioritário para a formação dos profissionais da





educação que atuam na educação básica; 7.º a formação de professores para a educação básica nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia deve compor o sistema nacional de formação e valorização dos profissionais da educação no interior do Sistema Nacional de Educação; 8.º a superação do caráter fragmentário e dicotômico da formação do pedagogo e dos demais licenciandos, que se materializa na organização curricular, reafirmando a docência como a base da identidade de todos os profissionais da educação; 9.º a extinção gradativa da formação de professores em nível médio; 10.º os princípios da base comum nacional que dão ancoragem epistemológica e prática aos currículos de formação de professores (Anfope, 2021, p. 25).

A formação do pedagogo é abrangente e complexa; entretanto é necessário assegurá-la de modo continuado, crítico, reflexivo e calcado na Pedagogia como ciência. Exige-se, inegavelmente, a ressignificação de muitos conceitos e práticas no processo formativo do professor que ainda repousam na racionalidade instrumental da idade moderna, com total neutralidade social e política, sendo necessária a reconfiguração da formação docente (Brzezinski, 2007).

Considerando os conceitos anfopeanos arraigados pela professora Iria Brzezinski, há também a formação continuada, que deve ser articulada à formação inicial, à valorização e à profissionalização dos professores, sendo um requisito para o desenvolvimento profissional docente, partindo do pressuposto de que a “[...] formação do professor é uma prática pedagógica, na qual se articulam teoria e prática e, por isso, é práxis” (Brzezinski, 2008, p. 1.141).

A formação docente na perspectiva da práxis, sendo esta capaz de transformar a realidade com a postura emancipadora, envolve planejamento para que a unidade entre teoria e prática esteja presente na atuação do professor. No posicionamento de Iria Brzezinski, fica nítido o questionamento sobre a formação que ocorre de modo tecnicista, em que teoria e prática estão distanciadas. A formação dos professores a partir da perspectiva da práxis é, portanto, aquela que se volta para a compreensão crítico-emancipadora. A essência dessa concepção para formação é a indissociabilidade entre teoria e prática.

Quando defendemos a presença do conceito de práxis na concepção do que é tornar-se professor, associamos o conhecer (atividade teórica) com o transformar (atividade prática), uma vez que o processo é caracterizado pela indissociabilidade entre as duas atividades citadas. Somente o ser humano é capaz de realizar a práxis e, nela, a atividade materializa-se sem deixar de produzir conhecimentos, sendo estes característicos da atividade teórica. A práxis, por sua vez, possibilita o conhecer a realidade e o ato de estabelecer finalidades para que sua transformação aconteça. Desse modo, fica expressa a indissociabilidade entre as atividades práticas e teóricas. Ressaltamos que toda práxis é considerada uma atividade, mas nem toda atividade ou prática adquire a amplitude da práxis.

Ao defender a formação docente que ultrapassa a dimensão meramente instrumental e que não apenas se focaliza na prática, quer dizer, no fazer e no executar tarefas, a configuração dos cursos da formação docente é indagada para que o alicerce não seja o neotecnismo. Quando a formação para a docência é atrelada somente ao domínio dos conteúdos da educação básica e com forte ênfase na resolução de questões provenientes do cotidiano escolar, ocorre a fragmentação entre teoria e prática, impossibilitando condições para a realização da práxis, e, assim, oferta-se a formação apenas instrumental.

Perante a defesa por uma formação consistente e coerente com a realidade, sem aderir a um caráter estritamente utilitário e pragmatista, Iria Brzezinski corrobora com as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) da formação dos professores – Resolução nº 2, de 1.º de julho de 2015 (Brasil, 2015) –, que apontam a escola e os centros de formação estaduais e municipais como lócus da formação continuada. Sob esse olhar, as escolas são vistas como espaços de formação, de investigação e de reflexão articuladas às instituições formadoras de professores.

A formação continuada é pautada em cinco teses:

[...] a) alimentar-se de perspectivas inovadoras; b) valorizar as atividades de autoformação participada e de formação mútua; c) alicerçar-se a uma reflexão na prática e sobre a prática; d) incentivar a participação de todos os professores em programas e em redes de colaboração; e) capitalizar as experiências inovadoras e as redes de cooperação existentes nos sistemas (Brzezinski, 2008, p. 1.149).



Opondo-se a uma visão tecnicista, com foco em resultados quantitativos e dentro de uma métrica neoliberal, a formação continuada não pode ser vista como treinamento, tampouco como reciclagem, mas sim em uma perspectiva coletiva e de cooperação entre os sistemas de ensino. Trata-se de uma oportunidade de promover uma reflexão contextualizada sobre o conhecimento produzido, “[...] visando ao aprimoramento do desempenho profissional aliado ao atendimento das demandas da escola” (Anfope, 2021, p. 25). Brzezinski defende, assim, uma formação denominada como construtivista, com a participação docente em vez de depositários de técnicas e de práticas de ensino, em um movimento dialético para formar o eu professor e transformar o sujeito coletivo em uma perspectiva de reflexividade, isto é, com capacidade de reflexão, como papel emancipatório de despertar a consciência e de recuperar significações persistentes atuantes em nós.

A reflexividade provoca um esforço de desvendamento de modalidades ideologicamente mascaradas de dominação e de exploração que levam à inteligibilidade do mundo. O processo formativo do professor deve contribuir para a desnaturalização das relações de dominação, arbitrariedades históricas falsamente travestidas como ordenamentos naturais das coisas. Assim, busca-se promover um comportamento racionalmente controlado no nível da consciência com capacidades operativas formadoras da sensibilidade e do entendimento dos agentes.

Para Brzezinski (2001, p. 69), desenvolver uma cultura reflexiva requer momentos processuais e coletivos de avaliações e de formação dos agentes envolvidos no processo educacional, “[...] de modo que todos conheçam, vivam, critiquem e assumam essa cultura”. De acordo com a autora, as instituições escolares vivem um cotidiano contraditório, conflituoso e permeado por lutas pautadas no domínio do poder e do saber. Brzezinski (2001) aponta, ainda, que a escola é dinâmica e dela são exigidas respostas. Disso decorre a importância de os processos reflexivos irem além da individualidade dos docentes, pois é necessário que haja uma consciência coletiva para a luta de interesses convergentes.

Brzezinski (2001) menciona que é por meio da criação da consciência coletiva nas instituições que as transformações são

possíveis, em um processo de reflexão-ação-criação. Entretanto a pesquisadora enfatiza que a transformação de instituições historicamente conservadoras e racionais em escolas reflexivas e emancipadoras ocorre a partir de um processo com rupturas, pois “[...] não é tarefa fácil romper com a ordem estabelecida, tampouco é fácil ultrapassar as molduras imóveis do definitivo e acabado” (Brzezinski, 2001, p. 79). Apesar disso, os agentes reflexivos necessitam acreditar nas possíveis transformações que são resultados dos esforços contínuos, científicos, éticos, solidários, coletivos e, sobretudo, constantes.

É necessário reafirmarmos que a concepção da formação de professores, sob o escrutínio crítico de disposições e de esquemas interpretativos que levam os atores a perceberem como legítimas a sua própria dominação, está balizada em ferramentas críticas e emancipatórias. Trata-se de um modelo com base na docência a partir dos cursos de formação, à luz do trabalho coletivo e interdisciplinar. Assim, vinculamos a proposta da formação inicial e/ou continuada do professor para a garantia de aprendizagens da docência em uma perspectiva crítica, já que, conforme Brzezinski (2007), a docência constitui a base da identidade do pedagogo. Assim, a docência como ação educativa, amplamente ancorada em conhecimentos científicos e culturais, em valores éticos e estéticos, torna-se aspecto fundante da formação dos profissionais da educação.

A identidade do pedagogo também se alicerça nos saberes específicos, pedagógicos, culturais, políticos e transversais, sendo o conhecimento e a cultura os eixos epistemológicos fundamentais da formação do docente. Tendo o conhecimento como regulador e promotor da emancipação, a pesquisa passa a ser um atributo indiscutível, como componente para garantir o exercício da docência de modo autônomo. Na materialidade das instituições da formação de professores, é importante destacarmos que, para a efetivação da pesquisa de qualidade, se faz necessária a formação em universidades, com modelos decorrentes de uma instituição com caráter científico, ancorada no ensino, na pesquisa e na extensão.

Ante esse contexto, repudiam-se o aligeiramento e o reducionismo da formação às competências e às habilidades, expressando uma indisfarçável visão tecnicista para formar pedagogos.



Convém destacarmos a preferência por cursos presenciais e em instituições públicas com ações voltadas à investigação científica.

Iria Brzezinski faz críticas aos modelos da formação aligeirada que reduzem a complexa formação docente a um modelo de treinamento. A autora relata em aceitar que

[...] as atuais práticas de formação que, por preceito da LDB/1996, têm retomado procedimentos de “reciclagem” e de “treinamento em serviço”, tão usados nos anos de 1970. Agora seu maior foco tem sido a educação a distância (EaD). Esses procedimentos são utilizados não para complementar os processos formativos presenciais dos professores, mas sim para substituir a formação inicial (Brzezinski, 2008, p. 1.146).

A pesquisadora destaca a aceleração da formação docente por meio de instituições que não possuem responsabilidade sobre a realização de pesquisas e cita como exemplo a Escola Normal Superior. De acordo com Iria Brzezinski, instituições como essas se preocupam em fornecer uma formação pouco sólida e em treinar professores para que sejam capazes de transmitir conhecimentos em sala de aula, o que julga ser insuficiente diante da complexidade da profissão docente. Entretanto, para Brzezinski (1986, p. 12):

[...] é necessário que o professor: [...] tenha domínio do conteúdo e a compreensão crítica daquilo que ensina e faz [...], conheça as novas tecnologias e que as utilize de acordo com o projeto político de emancipação das classes menos privilegiadas; de um educador que tenha na sua formação, uma especificidade que contribui para o trabalho coletivo e interdisciplinar na escola; que tenha a compreensão das relações entre a escola e a sociedade [...].

A docência é entendida de maneira abrangente, e isso acarreta alguns desafios como a formação de, no mínimo, quatro anos e de modo presencial. As práticas docentes “[...] definem-se e realizam-se mediadas pelas relações socioculturais, políticas e econômicas do contexto em que se constroem e reconstroem” (Brzezinski, 2006b, p. 830), assim, são complexas e demandam tempo e aprofundamento.

O que Brzezinski (2006b) propõe para os cursos de Pedagogia é que propiciem uma formação que possibilite a percepção da complexidade da instituição escolar e sua estrutura, que oportunize a pesquisa no campo educacional, incluindo a gestão educacional em todos os níveis de ensino.

A formação proposta para o profissional da educação do curso de Pedagogia é abrangente e exigirá uma nova concepção da educação, da escola, da pedagogia, da docência, da licenciatura. Uma nova compreensão que situe a educação, a escola, a pedagogia, a docência, a licenciatura no contexto mais amplo das práticas sociais construídas no processo de vida real dos homens, com o fim de demarcar o caráter sócio-histórico desses elementos (Brzezinski, 2006b, p. 832).

Percebemos a posição de Brzezinski (2006b) sobre um modelo da formação de professores que contemple em seu cerne a complexidade social e os múltiplos contextos de atuação do pedagogo. Entretanto o que temos visto, atualmente, são frequentes ameaças a esse ideal da formação, bem como propostas retrógradas e que pressionam o campo educacional, colocando-o em situações que vêm sendo problematizadas pela autora, como é o caso da militarização das escolas.

Em artigo recente, Iria Brzezinski, em parceria com Maria Eliene Lima e Antonio da Silva Menezes Junior, expõe a difusão de Colégios Militares em Goiânia. No estudo, os autores relembram situações vivenciadas pelos profissionais da educação no governo do presidente Jair Messias Bolsonaro:

[...] a administração do Presidente Bolsonaro suscita instabilidade na educação, visto que há cortes de verbas, valorização do setor privado em detrimento da escola pública, desvalorização da carreira do magistério e desprezo às disciplinas alimentadoras da criatividade e do senso crítico, as quais auxiliam na formação cidadã e participativa, necessária para uma sociedade mais justa (Lima; Brzezinski; Menezes Junior, 2020, p. 6).



Os autores relembram que Bolsonaro defende a ideologia militar, e isso levou à expansão do número de colégios militares no Brasil. De acordo com Lima, Brzezinski e Menezes Junior (2020, p. 8), esse modelo de educação gera o “[...] aprisionamento intelectual de sujeitos que se tornarão passivos diante do capitalismo e das mazelas existentes no sistema não democrático atual. Incapazes de pensar, o agir virá apenas sob ordens expressas”.

Destarte, a militarização do sistema público de ensino é apontada pelos autores como uma maneira autoritária e hierárquica que acaba simplificando as realidades sociais dos sujeitos, como se os problemas da educação pudessem ser sanados por meio de regras que visam à disciplina mediante punições. Para Lima, Brzezinski e Menezes Junior (2020, p. 8), o maior dos problemas vai além da imposição de comportamentos, em razão de que há, ainda, o “[...] aprisionamento intelectual de sujeitos que se tornarão passivos diante do capitalismo e das mazelas existentes no sistema não democrático atual”.

Identificamos, assim, que a pesquisadora Iria Brzezinski se faz presente nos debates mais atuais da educação brasileira. Militando, estudando e demonstrando em suas publicações os problemas e as ameaças ao campo, entende que “[...] somente de forma coletiva, solidária e crítica será possível enfrentar aqueles desafios que ainda não estão ao nosso alcance e na esfera de nossa decisão” (Brzezinski, 2006b, p. 836).

A autora posiciona-se contrária às atuais DCNs para a formação de professores – Resolução n.º 2, de 20 de dezembro de 2019 (Brasil, 2019) –, uma vez que tal proposta não foi amplamente debatida com os pares, e problematiza as implicações dessas diretrizes para o curso de Pedagogia. Além disso, questiona as concepções e os fundamentos teóricos, práticos e epistemológicos que perpassam a legislação, a qual propõe a organização dos cursos da formação de professores. Desse modo, há uma defesa por uma concepção de educação e de formação crítico-emancipatória, mas percebemos que as DCNs atuais (Brasil, 2019) vão na contramão dessa proposta.

Assim sendo, a docência deve ser concebida como a base da identidade dos profissionais da educação, bem como a unidade da teoria com a prática deve estar presente em todo processo formativo do docente. Há também a necessidade de promover o sentido

unitário, organicamente articulado com a concepção democrática e emancipadora da educação. Sendo assim, reafirmamos a necessidade da construção coletiva do projeto societário para formar os educadores no Brasil e, principalmente, considerar o cotidiano da escola pública.

## ■ Palavras finais...

As relações entre docência, militância e pesquisa emergem continuamente no decorrer da biografia da professora Iria Brzezinski. Na análise sobre tais vínculos, fica-nos evidente a ocorrência da aproximação entre formação inicial e continuada para a carreira docente, considerando uma visão praxiológica. Em tal perspectiva, a dimensão interna e externa aos agentes está sempre em interação. O movimento que ocorre, a partir de um intercâmbio individual com o campo que o agente faz parte, fica explícito na seguinte afirmação de Iria Brzezinski (2006a, p. 190):

Ao longo da formação e construção da carreira de pesquisadora tive a rara experiência de viver minha condição humana dedicando-me aos estudos individualmente, ao mesmo tempo em que aceitei e respeitei a marcante presença do coletivo de pesquisadores, mais experientes, que me auxiliaram descobrir pistas da investigação.

A professora ressalta características da relação entre visão individual e desenvolvimento das ações coletivas. O sentimento de solidão também é expresso da mesma forma que a fase da presença de um grupo de pesquisadores experientes, em uma espécie de misto entre os períodos na caminhada da pesquisadora aqui analisada.

A trajetória apresentada de Iria Brzezinski está permeada de densos conceitos, como a formação na perspectiva da emancipação, a influência da reflexividade na identidade do pedagogo e a compreensão sobre a práxis na formação docente. Tais conceitos são basilares para a contextualização histórica do curso de Pedagogia e a compreensão dos princípios defendidos por entidades como a Anfope e a ANPEd.





Assim sendo, realizar os escritos sobre a caminhada de Iria Brzezinski, docente, militante e pesquisadora do campo educacional, oportuniza às escritoras e aos leitores deste texto o contato com conceitos fundantes da docência e a compreensão histórica sobre processos de lutas e de resistências que perpassam nossa profissão. Trata-se de um modo de fortalecer nossos princípios a serem percorridos e defendidos em nossa categoria profissional.

## ■ Referências

ANFOPE – ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO, 8., 1996, Belo Horizonte. **Documento final**. Disponível em: <http://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2018/05/8%C2%BA-Encontro-Documento-Final-1986.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2022.

ANFOPE – ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO. **Políticas de formação e valorização dos profissionais da educação**: resistências propositivas à BNC da formação inicial e continuada. [S. l.]: Anfope, 2021. Disponível em: <http://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2021/04/20%E2%81%B0-ENANFOPE-%E2%80%93-Documento-Final-2021.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2022.

BRASIL. **Resolução n.º 2, de 1.º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília: Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Conselho Pleno, 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 10 mar. 2022.

BRASIL. **Resolução n.º 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília: Conselho Nacional de Educação, Conselho Pleno, 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 10 mar. 2022.

BRZEZINSKI, I. **A formação e a carreira de profissionais da educação na LDB**. Campinas: Papirus, 1986.

BRZEZINSKI, I. Embates na definição das políticas de formação de professores para a atuação multidisciplinar nos anos iniciais do ensino fundamental: respeito à cidadania ou disputa pelo poder? **Educação & Sociedade**, Campinas, ano XX, n. 68, p. 80-108, dez. 1999. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73301999000300005>.

BRZEZINSKI, I. Formação de professores para a educação básica e o curso de Pedagogia: a tensão entre instituído e instituinte. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - RBP AE**, Porto Alegre, v. 23, n. 2, p. 229-251, maio/ago. 2007.

BRZEZINSKI, I. Fundamentos sociológicos, funções sociais e políticas da escola reflexiva e emancipadora: algumas aproximações. In: ALARCÃO, I. (org.). **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 65-82.

BRZEZINSKI, I. História de vida: como tornei-me pesquisadora. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 25, n. 11, p. 190-205, jan./ abr. 2006a.

BRZEZINSKI, I. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores: busca e movimentos**. 6. ed. Campinas: Papyrus, 2006b.

BRZEZINSKI, I. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores**. 3. ed. Campinas: Papyrus, 1996.

BRZEZINSKI, I. Políticas contemporâneas de formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 105, p. 1.139-1.166, set./dez. 2008. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302008000400010>.

LIMA, M. E.; BRZEZINSKI, I.; MENEZES JUNIOR, A. da S. Militarizar para educar? Educar para a cidadania? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 41, p. 1-16, 2020.

## Madalena Freire: testemunho de formação e de docência

Marta Nörnberg  
Patrícia Pereira Cava  
Gilceane Caetano Porto

### ■ Introdução

A escolha em escrever sobre Madalena Freire foi motivada por alguns elementos que justificam e mobilizam nossas ações de pesquisa e de ensino. Um deles envolve certo esforço em materializar o trabalho pedagógico realizado, que tem sido enriquecedor, entre colegas na universidade e na escola básica, em razão de que os escritos da autora constituem um testemunho de formação e de docência e também de exercícios de democracia. Temos entendido que para testemunhar é preciso cuidar da formação intelectual, o que pede por exemplos de docência e por uma formação pautada por preceitos ético-estéticos, científicos e culturais. Acreditamos ser fundamental essa reflexão na formação de professores.

Outro elemento que nos movimenta em torno da produção de Madalena é a forma como a ação educativa se transforma em fio condutor das suas reflexões. Seus escritos apresentam uma constante

busca e aprimoramento da educação como gesto democrático direcionado para a produção e a socialização do conhecimento. O seu pensamento e escritos podem ser considerados anárquicos, se os compararmos aos modelos que circulam na academia. Madalena organiza suas ideias fora do cânone científico, sem deixar de ser e de fazer, densamente, ciência, arte e pedagogia. O diálogo que estabelece com a educação, a arte, a literatura e a política desperta emoção, prazer e paixão!

Mobilizadas por tais posições, neste texto apresentamos a trajetória de vida profissional de Madalena Freire e sistematizamos um conjunto de ideias por ela oferecidos e por nós assumidos em nosso agir como docentes que trabalham com a formação de professores. Madalena nos inspira: professora, pedagoga e arte-educadora dedicada à formação de educadoras, à alegria de ensinar e à paixão de conhecer o mundo. Ao longo desta escrita, dialogamos com as principais contribuições de seu pensamento pedagógico, tomando como referência, especialmente, quatro livros que lemos e compartilhamos com as estudantes do curso de Pedagogia e as professoras da educação básica<sup>1</sup> envolvidas com o estágio curricular, programas de formação ou projetos conduzidos pelo grupo de pesquisa aos quais nos filiamos. Ao escrever este capítulo entendemos que, além de divulgar o pensamento de Madalena Freire com a geração mais jovem, também estamos testemunhando o modo como o estudo de suas obras vem forjando nossas práticas de formação e docência.

Madá, como carinhosamente é chamada, testemunha a paixão de viver e de conhecer o universo das relações nas quais e com as quais estamos implicados, *compaixão* obstinada. Madalena traz do já vivido uma sabedoria pedagógica que nos coloca em movimento para vislumbrar futuros e ensaiar cenários no campo educativo. Uma sabedoria que se fez a partir da e com a pedagogia freireana, a qual foi vivida desde o coração de seu lar por meio de intensos diálogos críticos realizados com seu pai. Uma sabedoria que também é expandida em

---

<sup>1</sup> A linguagem constrói entendimentos no âmbito da política e da justiça de gênero. Com essa posição, e considerando que o magistério nos anos iniciais é realizado preponderantemente por mulheres, assumimos o feminino como padrão. O masculino será usado para referir o campo da pesquisa, como: formação de educadores, formação de professores.



razão das incursões de estudo em uma diversidade de referências, como Piaget, Vigotski, Wallon, Freinet, Lacan, Pichon-Rivière, Ana Mae Barbosa, entre tantos outros.

A história de vida de Madalena ajuda-nos a compreender a sua caminhada. Madalena Freire nasceu em Recife, em 1946, em uma família de educadores e cresceu em meio aos estudos, debates e projetos dos pais, Elza Maria Costa de Oliveira e Paulo Freire. A primogênita do casal construiu uma importante trajetória na educação e se constituiu uma das principais defensoras do legado de Paulo Freire. Por certo que seu contexto familiar a aproximou da educação. Madalena cresceu pulsando educação e docência. Sua iniciação aconteceu no início dos anos de 1960 por meio de sua participação nas experiências de alfabetização de adultos, no Nordeste brasileiro, lideradas por seus pais. As suas vivências a levaram ao curso de Magistério e, posteriormente, ao curso de Pedagogia da Universidade de São Paulo (USP).

No início dos anos de 1970, Madalena foi professora da escola Criarte, em São Paulo. Lá desenvolveu projetos de arte-educação e de alfabetização de crianças. Essa experiência foi registrada no livro *A paixão de conhecer o mundo* (Freire, 1983). No fim dos anos 70 e início dos anos 80, ela ajudou a fundar a Escola da Vila, que se tornou uma importante referência em todo o país por apresentar uma proposta de educação pautada no convívio democrático, na valorização do pensamento crítico e no entendimento do conhecimento como agente de transformação e justiça social.

Sentindo-se desafiada a desenvolver a sua experiência com crianças de classe popular, Madalena foi trabalhar na Vila Helena, bairro periférico do município de Carapicuíba, na grande São Paulo. Seu vínculo era com a paróquia local e ela atendia 35 crianças de 3 a 6 anos. Essa experiência contribuiu para que se interessasse pela formação de professores. Com essa mudança de foco, a partir da década de 1980, Madalena passou a dedicar-se intensamente à formação de professores, atuando principalmente na coordenação de grupos de estudos e reflexão dos quais participavam profissionais de diferentes realidades sociais e educativas. Desde então, dialoga cotidianamente com professoras e gestoras de escolas públicas e privadas. O ponto de intersecção é sempre a análise crítica e pedagógica das práticas

desenvolvidas nas escolas, entre professoras e crianças, em parceria com as famílias e a comunidade local.

Recuperar situações de trajetória pessoal e profissional de Madalena, estudando e escrevendo sobre seu pensamento pedagógico, especialmente em um momento marcado por crises e desafios, no Brasil, seja no campo da saúde e da segurança pública ou das relações políticas e sociais, cada vez mais crivadas por polarizações ideológicas, disseminação de mentiras, negacionismo científico e por violências de natureza física e simbólica que adentram diferentes instituições sociais, entre elas, a escola e a universidade, é uma forma de arejar visões e tonificar posições ético-políticas e pedagógicas. A capacidade de Madalena de fazer a defesa de uma sólida formação intelectual, como base de todo processo educativo, sustentada pelo domínio conceitual e teórico-metodológico do fazer arte, ciência e política, reaviva nossa esperança de que é possível seguir a luta, com amorosidade, por educação, saúde e justiça social como bens republicanos.

O processo de escrita deste texto se deu no contexto da pandemia da covid-19. Em encontros mediados pelas telas, compartilhamos leituras, histórias e reflexões envolvendo os textos estudados, as escritas e as experiências feitas em decorrência do isolamento social. Nem mesmo a separação física nos impediu de brindarmos a vida, a água, o café e o companheiro chimarrão. Entre resistências e persistências, criamos no espaço planejado das telas digitais um lugar para pensar a pedagogia e a formação docente animadas com Madalena Freire.

O contexto pandêmico criou condições e oportunidades de ouvir Madalena em diferentes palestras proferidas no formato de *live*<sup>2</sup>, especialmente em atividades comemorativas ao centenário de Paulo Freire. O processo de pesquisa também nos permitiu localizar entrevistas antigas de Madalena e um vídeo com uma preciosidade: uma filmagem, do ano de 1985, de Madalena trabalhando com as crianças da Vila Helena. Assistir ao vídeo, com base em nossa

---

<sup>2</sup> Nas referências, relacionamos um conjunto de *lives* realizadas com Madalena Freire durante o período de isolamento social em decorrência da pandemia de covid-19. Também indicamos outros vídeos com palestras ou entrevistas que são de acesso e domínio público e estão disponíveis em plataformas digitais e sites da internet.



experiência, dá ainda mais sentido às reflexões que Madalena apresenta em suas produções ao longo de sua trajetória profissional.

Para a organização deste texto, analisamos quatro obras escritas por Madalena Freire, a saber: *A paixão de conhecer o mundo* (1983; 1988); *Observação, registro, reflexão. Instrumentos metodológicos I* (1996); *Avaliação e Planejamento: a prática educativa em questão. Instrumentos metodológicos II* (1997); e *Educador, educa a dor* (2017). As obras foram selecionadas por serem mediadoras de diálogos entre nós e as estudantes do curso de Pedagogia e também com professoras de escolas públicas. Além disso, entendemos que são obras-testemunho do pensamento pedagógico de Madalena, pois nelas são trazidos elementos teóricos e metodológicos que ao longo dos anos vão sendo reelaborados e aprofundados pela autora. Trataremos de cada uma delas em seções específicas.

Nosso primeiro movimento de estudo foi a releitura desses quatro livros buscando neles identificar os elementos que caracterizamos como ideias-força da obra de Madalena, isto é, posições e entendimentos que reconhecemos como alicerce e acabamento do seu pensamento pedagógico. Desse movimento de estudo e diálogo, sistematizamos quatro ideias-força: i) a escuta e o cuidado com a presença das crianças e a aposta em sua capacidade de conhecer o mundo e construir conhecimentos; ii) a prática do registro e da reflexão; iii) a posição de que a docência e o ensino são atos políticos e pedagógicos e a escola lugar de exercício da democracia; iv) a disciplina intelectual que se faz com estudo, leitura e escrita.

Para desenvolver as ideias em torno dessas quatro ideias-força, organizamos o texto em quatro seções. Na seção “Nós e Madalena: encontros de formação e docência compartilhada”, contamos sobre como aconteceram nossos encontros com Madalena Freire e como estabelecemos vínculos com sua obra ao longo da nossa trajetória acadêmica e profissional, desde as primeiras experiências como estudantes e professoras iniciantes até o trabalho com a formação de professores na universidade. A segunda seção, “Conhecer o mundo: ardor e dedicação ao ensinar”, traz contribuições do livro *A paixão de conhecer o mundo*, destacando, em diálogo com as ideias-força, aspectos da materialidade do livro e sua importância para o contexto político, social, cultural e pedagógico. Na terceira seção, denominada

“Instrumentos metodológicos: ferramentas do pensar”, resgatamos aspectos conceituais e metodológicos da e para a prática pedagógica com base nos livros *Observação, registro, reflexão. Instrumentos metodológicos I* e *Avaliação e planejamento: a prática educativa em questão. Instrumentos metodológicos II*. Na quarta seção, “Educador: dialogar e formar-se com a pedagogia democrática”, consideramos tópicos decorrentes do estudo do livro *Educador, educa a dor* e resgatamos e aprofundamos posições e elementos conceituais discutidos pelo conjunto das quatro obras. Por fim, em “Madalena Freire: testemunho de formação e de docência”, resgatamos a alegria do encontro para a concretização da lição, destacamos as ideias-força discutidas ao longo do texto e reconhecemos nossa admiração por Madalena Freire, mestra que inspira a todas nós a vivermos a paixão da docência, da formação e da luta pela escola pública.

## ■ Nós e Madalena: encontros de formação e docência compartilhada

A leitura dos escritos de Madalena tem sido uma identidade do trio. Na verdade, nos tornamos um quarteto: nós e Madalena. Em torno de suas ideias nos encontramos, dividimos reflexões, projetamos ações educativas, compartilhamos a docência e a sala de aula. Ao quarteto já agregamos algumas dezenas de estudantes e docentes que, provocadas para o exercício de estudar, passam a refletir a própria prática e a tomar consciência de que a educação é um ato político que pede por nosso compromisso social e responsabilidade com a tarefa de ensinar.

O convite para a escrita de um artigo sobre Madalena Freire encheu-nos de alegria sem, no entanto, deixar de vir carregado de desafios. Alegria pela possibilidade do estudo, da partilha e do diálogo entre parceiras que se fazem parceria no trabalho e na escrita acadêmica. Desafios porque é preciso revirar os guardados da memória e retomar estudos, o que, inevitavelmente, nos coloca perante angústias, inseguranças, realizações e os sentimentos refletidos de nostalgia ou indignação ante o sonhado e ainda não vivido, especialmente no campo educativo brasileiro. O desafio parte da tarefa. No sentido atribuído por Madalena Freire, a tarefa é o que





“possibilita a apropriação do que já se sabe (e pensava que não sabia) e a construção do que ainda não se conhece” (Freire *et al.*, 1997, p. 122). Assim, o convite nos reafirmou como autoras e como um grupo, permitindo que, mais uma vez, nos reuníssemos com o objetivo de desenvolver uma tarefa em comum.

Para que os leitores possam compreender como nos vinculamos aos escritos e ao pensamento pedagógico de Madalena, discorreremos sobre breves espaço-tempos da trajetória acadêmico-profissional de cada uma de nós. Apresentar um pouco da nossa história acadêmica e o modo como foram se dando nossos encontros com os textos e as ideias de Madalena foi a forma que encontramos para relacionar os desafios impostos pelos contextos sociais e políticos que pluralizam a nossa trajetória e singularizam a formação e o trabalho de ensino e pesquisa que desenvolvemos como docentes na universidade pública.

**Patrícia:** Fui apresentada aos textos de Madalena Freire ainda na graduação em Pedagogia, no fim da década de 1980. Lembro que fiquei encantada, primeiramente, com o título de um de seus livros, *A paixão de conhecer o mundo* (1983), pois anunciava o que eu vivia naquele período da formação inicial, de reabertura política, de paixão pela educação e por conhecer o mundo e suas possibilidades. A leitura do livro revelou outra surpresa: a forma como era escrito e apresentado. Era um livro que trazia relatos de uma professora, desenhos de crianças, fotos da sala de aula. Um texto caracterizado pela fluidez e leveza. E era também a primeira vez em que eu via o relato de uma professora sobre seu fazer cotidiano, com as crianças participando de todo o processo, de fazer a aula e de registrá-la. “*Isso é possível?*” era a frase que expressava a euforia e a empolgação que vivia enquanto seguia sua leitura. Encantamento e paixão são as palavras iniciais...

No início de 1992, ao ingressar como professora na rede municipal de ensino de Pelotas (RS), deparei com outros três textos de Madalena, na *Revista Paixão de Aprender*<sup>3</sup> (1996); coincidentemente a *paixão* se fazia presente no título do periódico também. Era o espírito da época: paixão, esperança, coragem, vontade de mudar, transformar a sociedade. Dessa vez o texto tratava sobre os grupos. Outra surpresa: pensar em grupos na sala de aula e seus diferentes

<sup>3</sup> A *Revista Paixão de Aprender* era uma realização da Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre. Iniciou sua publicação durante o período em que Esther Grossi foi secretária de Educação, na administração popular de Olívio Dutra (Partido dos Trabalhadores).

papéis e denominações. Com essas reflexões em mãos, disponho-me a organizar grupos em minha classe, numa turma de 1.<sup>a</sup> série do ensino fundamental, no ano de 1993. Desafios e responsabilidades são as palavras da vez...

Em 1998 ingresso na carreira do magistério superior, na Universidade Federal de Pelotas (RS), atuando como docente na área de Psicologia da Educação, na Faculdade de Educação, trabalhando em diversos cursos de licenciatura e, principalmente, no de Pedagogia. Ao atuar na formação inicial de professoras e professores sou apresentada, por algumas colegas de trabalho, a outros dois livros: *Instrumentos metodológicos I e II* (1996; 1997), obras organizadas por Madalena Freire e outras professoras que desenvolviam cursos de formação de educadores, no Espaço Pedagógico<sup>4</sup>. Dessa vez os temas versavam sobre observação, registro, reflexão, avaliação e planejamento, assuntos tão caros ao cotidiano escolar, principalmente porque atuávamos junto aos estágios dos anos iniciais, provocando os e as estudantes a registrarem e refletirem sobre suas práticas. Provoações e ideias são as palavras desse momento...

Enfim, em 2021, recebo o convite de minha parceira de estudos, pesquisa e docência, professora Marta Nörnberg, para escrever um capítulo sobre a obra e as ideias de Madalena Freire, juntamente com outra colega, também parceira de estudos, a professora Gilceane Porto. Quanta ansiedade e responsabilidade! Mas, como a própria Madalena tem nos ensinado com os seus depoimentos, partilhar saberes e experiências alimenta o nosso fazer pedagógico. Gratidão e satisfação são as palavras do momento...

**Marta:** Foi na época da primavera juvenil, precisamente em 1987, que ouvi pela primeira vez o nome Madalena Freire. No plano político-social, o Brasil vivia tempos de reconstrução da democracia e de fortalecimento das lutas sociais e dos movimentos de educadores em favor da educação pública, debatendo e elaborando sua Carta Constitucional. No plano cultural, vivíamos ao som da efervescência das bandas e nomes do *pop rock* nacional: Renato Russo (da Legião Urbana), Cazuza (do Barão Vermelho), Arnaldo Antunes (do Titãs), Humberto Gessinger (dos Engenheiros) e a irreverência contagiante de Rita Lee. Nesse tempo de intensas transformações, eu migrava de

<sup>4</sup> O Centro de Formação Espaço Pedagógico, situado em São Paulo, coordenado por Madalena Freire entre os anos de 1992 e 2003, contava com a colaboração de várias profissionais, entre elas as professoras Mirian Celeste e Juliana Davini.



Pedro Osório, extremo sul do Rio Grande do Sul, para Novo Hamburgo, região metropolitana de Porto Alegre, onde iria estudar e trabalhar como estagiária na creche de uma associação beneficente. Foi nessa creche que uma educadora leiga colocou em minhas mãos *A paixão de conhecer o mundo*, “o livro azul da baleia”, como era chamado pelas crianças. Ela compartilhava ideias do livro mostrando-me com euforia as várias experimentações pedagógicas que fazia com as crianças em idade pré-escolar, dizendo-me com típico entusiasmo pedagógico que Madalena Freire era sua inspiração. Lembro-me da sala em que trabalhava diferenciar-se das demais pela riqueza de elementos lúdicos e artísticos, pela organização das mesas em pequenos grupos, outras vezes em círculo, num grande V ou U, pela variedade de registros das crianças (esculturas, desenhos e escritas) dispostos sobre prateleiras ou fixados nas paredes, e as cordas presas como varais para suportar panos que formavam tendas e barracas. Com essa educadora, que se inspirava em Madalena, aprendi que o espaço é um segundo educador e que a docência envolve educar as crianças, cuidar delas e com elas brincar e rir.

Eram tempos de grandes efervescências, não só no âmbito da política, como também do ideário pedagógico. Época da unificação da Alemanha e da queda do muro, que demarcava até então oposições políticas, separando, simbólica e fisicamente, nações, povos e famílias. No Brasil de 1988, celebrávamos a promulgação da Constituição Federal e, como nação, nos preparávamos para a primeira eleição presidencial. E eu seguia meus estudos de nível médio, no curso do magistério, momento em que “o livro azul da baleia” passava a ser objeto e conteúdo de estudo e reflexão. Sua leitura, tarefa proposta pela professora de Artes, acontecia na biblioteca da escola porque havia um único exemplar, que ficava disposto sobre a estante dos livros recém-adquiridos. Como se pode imaginar, o livro *A paixão de conhecer o mundo* circulava de mão em mão e na maior parte do tempo era lido de forma coletiva. À época, talvez fosse uma tarefa escolar que nos deleitava pelo fato de poder ser lido em voz alta, dentro da biblioteca, naquele tempo marcado pela exigência do absoluto silêncio; hoje vejo nessa experiência coletiva uma formação vivida entre jovens estudantes que se preparavam para ingressar na carreira do magistério.

Em 1992, inicio a carreira profissional como educadora popular, levando comigo vários textos de Madalena, assumidos como fonte e base teórica para realizar o trabalho como coordenadora pedagógica e como formadora de educadoras leigas numa creche comunitária, na periferia de Novo Hamburgo. Nesse período, milito no Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua, participando de um coletivo de educadores que, de forma autônoma, organizava encontros de estudo sobre obras e textos e, sempre que possível, articulava debates com seus autores, que eram convidados para dialogar com o grupo em seminários e encontros ou mesmo por correspondência. Madalena Freire foi uma das convidadas para um desses seminários; infelizmente não pode vir, mas enviou uma carta, por fax, a qual foi apreciada e debatida, demoradamente, pelo coletivo de educadores. O foco da carta era o registro e a reflexão crítica como forma de sistematizar e produzir conhecimento sobre nossas práticas.

Entre 1994 e 1999, já em Porto Alegre, trabalhando numa creche conveniada com a Prefeitura, as ideias de Madalena seguiam sendo referência, especialmente pela riqueza de detalhes que oferecia sobre o seu jeito de olhar e envolver as crianças nas situações pedagógicas, em torno dos diferentes objetos de estudo, e pelo modo como realizava a escuta e a atenção interessada às falas, aos gestos e às expressões das crianças. Seus textos eram lidos com as educadoras leigas com o objetivo de neles buscar exemplos de como podiam conduzir e qualificar as interações realizadas com as crianças. Por certo que ao pensamento pedagógico de Madalena eu já agregava outras referências, várias delas construídas por meio da participação em seminários e encontros organizados pela Secretaria Municipal de Porto Alegre e pelo Conselho Municipal de Direitos das Crianças e dos Adolescentes<sup>5</sup>.

Na virada do milênio, minha vida acadêmica e profissional volta-se para a formação de professores, especificamente no curso

---

<sup>5</sup> Na década de 1990, sob a Administração Popular do Partido dos Trabalhadores, Porto Alegre organizava sua rede de proteção à infância e colocava em ação a Escola Cidadã. Além disso, promovia vários encontros e seminários voltados para a formação dos profissionais da rede municipal, das instituições da rede conveniada e do movimento social. Esses eventos ocorriam em espaço central (geralmente no Salão de Atos da Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS) ou de forma descentralizada, em escolas da rede básica ou centros de referência, conforme as regiões administrativas da cidade. Paulo Freire e Madalena Freire participaram de algumas dessas atividades.



de Pedagogia de uma instituição comunitária de ensino superior. Na segunda década, inicio a carreira como docente na Faculdade de Educação da UFPel e retomo com mais sistematicidade as obras e as ideias de Madalena Freire por meio da parceria estabelecida, no âmbito das práticas de orientação de estágio, com as colegas Patrícia Cava e Gilceane Porto. Desde então, as ideias de Madalena têm nos colocado em diálogo e ação; ousar dizer que com Madalena também temos reinventado nossa forma de pensar e fazer pedagogia com os e as estudantes e também com os e as docentes da escola básica.

**Gilceane:** Conheci Madalena Freire e sua produção a partir da prática de uma colega. Eu era uma jovem professora em formação, ainda no curso de magistério, e atuava como monitora em uma escola de educação infantil com uma turma de maternal, com crianças de 3 anos de idade. A professora da turma que eu acompanhava tinha uma relação fantástica com os pequenos e, não raras vezes, propunha atividades questionadoras para as crianças com uma intencionalidade que demonstrava o interesse real em escutar o que os pequenos pensavam e sentiam com base no que experienciavam na escola.

Essa prática constituía uma relação pedagógica que não fazia parte do meu repertório de estudos no curso de magistério, tampouco das minhas vivências escolares. Eu acompanhava o desenvolvimento das aulas e os registros da professora e das crianças de forma atenta e interessada. Minha curiosidade me fez indagar de onde vinham essas referências tão ricas para o trabalho com as crianças daquela faixa etária. Sua indicação do livro *A paixão de conhecer o mundo* me fez recorrer a uma tia, professora do ensino superior, que o emprestou e me entusiasmou para a sua leitura. Durante vários dias, os trajetos de ônibus, de casa para o Instituto de Educação Assis Brasil, e depois para a escola em que eu trabalhava, foram acompanhados pelas experiências e reflexões dos relatórios que Madalena Freire compartilhava de forma tão generosa. Hoje reconheço que tal leitura também fortaleceu, naquele tempo, os laços com a professora da turma. A parceria que firmamos por intermédio do estudo e das práticas desenvolvidas me conduziu a olhar para os alunos de forma mais atenta, a sentir seus interesses e a escutar as suas formas de pensar o mundo.

Na continuidade da caminhada, ingressei na licenciatura em Pedagogia, no ano de 1996. Carregava comigo um conjunto de leituras e de vivências docentes que fui construindo no trabalho e na formação em nível médio e um inseparável desejo de aprender. Nesse mesmo ano herdei toda a biblioteca da minha tia. Como um rito de passagem, minha casa passava a abrigar um conjunto de livros da área da educação. Fui conhecendo-os aos poucos, de acordo com meu interesse ou necessidade a partir da formação em Pedagogia.

No fim do primeiro semestre do ano de 1998, tendo o desafio de escrita de um projeto para atuação em classes de alfabetização, me reencontrei com Madalena Freire por meio de um dos livros da minha biblioteca: Madalena prefaciou o livro *Didática da alfabetização* (volume 2), de autoria da professora Esther Grossi (1990). As reflexões que apresenta no prefácio foram fundamentais para que eu compreendesse, desde o início dos meus estudos no campo da alfabetização, que a constituição de uma prática alfabetizadora é feita por muitas idas e vindas, em um movimento de constante diálogo entre os conhecimentos das crianças e os da professora. Nessa perspectiva, a alfabetizadora é impulsionada a exercitar a sua pesquisa cotidiana, a estar atenta às características do grupo e a instrumentalizar as crianças em seu processo de construção do conhecimento.

No mesmo ano, uma professora do curso de Pedagogia, da área de matemática, leu para a nossa turma o texto “História de Tom-Tom”, publicado no periódico *Cadernos de Pesquisa*, da Fundação Carlos Chagas, em 1986. Leitura marcante, profunda e geradora de intensas reflexões e emoções. O pertencimento construído no trabalho com o grupo fez o menino escolher a escola. Cada vez mais eu entendia que os relatos e os registros da trajetória de um grupo são extremamente formativos na constituição da docência.

O ano seguinte foi marcado por mais aproximações com a obra de Madalena Freire. No primeiro semestre de 1999, em uma atividade da disciplina Alfabetização II, colegas de semestres mais adiantados socializaram um estudo feito sobre a biografia e principais ideias da autora. As colegas haviam feito contato com o Espaço Pedagógico, coordenado por Madalena, e haviam conseguido novas publicações. Foi assim que conheci o livro *Observação, registro, reflexão. Instrumentos*



*metodológicos I* (1996), que mais adiante orientou a organização de práticas pedagógicas desenvolvidas pelas autoras deste texto no curso de Pedagogia da UFPel.

É interessante pensar que seus escritos foram entrando na minha vida por meio da partilha feita em diferentes grupos que foram me constituindo professora. Não foi diferente quando conheci o livro *Educador, educa a dor* (Freire, 2017). O livro foi apresentado por uma estudante de Pedagogia durante uma reunião de orientação de estágio. Meses depois ganhei o livro de presente da minha ex-professora, hoje colega de trabalho, parceira de muitos encontros e tarefas pedagógicas, incluindo a escrita deste texto, Patrícia Cava.

## ■ Conhecer o mundo: ardor e dedicação ao ensinar

A obra inaugural do pensamento de Madalena Freire é, definitivamente, *A paixão de conhecer o mundo*, primeira edição publicada em 1983. Nela são exibidas descrições ricas e detalhadas sobre as minúcias da sala de aula e das práticas e interações dialógicas que Madalena realizava com as crianças, em idade pré-escolar, sempre colocando em primeiro plano suas falas, curiosidades, conhecimentos, indagações. O próprio formato dos textos, no livro, mesclando fontes tipográficas e caligráficas, com desenhos das crianças e também seus, assim como o gênero textual – relatório de atividades –, emoldurados por pequenos escritos<sup>6</sup>, revela a pretensão primordial da educadora: “[...] sem saber se deveria ou não publicar estes relatórios, decidi fazê-los, fundamentalmente como tentativa de ampliar meu diálogo com outros educadores” (Freire, 1988, p. 15). Após os relatórios de 1978 e de 1981, seguem outras duas seções: o Livro de Histórias e o Caderno de Lições. Sua pretensão alcançou êxito! O livro tem lugar na mesa de trabalho de educadores e educadoras de diferentes segmentos da educação básica e do ensino superior. Expressão disso foi o fato de que, ao fim do século XX, já havia mais de uma dezena de edições.

<sup>6</sup> Os pequenos textos que emolduram os relatórios, no livro, são: “Carta prefácio”, elaborado por Ana Mae Barbosa; uma pequena e densa “Introdução”, de autoria da própria Madalena Freire; ao final, o texto “A paixão de conhecer com a vida”, de José Miguel Wisnik, publicado originalmente na *Folha de São Paulo*.

Curiosidades e descobertas são as palavras-força que permeiam os relatórios escritos por Madalena, que testemunha e acompanha os ritmos da paixão e do pulsar das crianças em seus desejos de conhecer o mundo. Sua escrita se caracteriza como uma declaração reflexiva e estética que mostra o esforço de uma educadora atenta aos movimentos e às necessidades das crianças. Madalena empenha-se em transmitir a vivacidade do envolvimento das crianças consigo mesmas, entre si e com a professora, sem descuidar-se de demonstrar as ações cognitivas empreendidas por meio de práticas coletivamente realizadas para explorar o mundo, com seus objetos, conteúdos, fatos, valores, sensações, culturas, intencionando construir, juntos, entendimentos e conhecimentos. Afinal, como afirma no texto de introdução, “se a prática educativa tem a criança como um de seus sujeitos, construindo seu processo de conhecimento, não há dicotomia entre o cognitivo e o afetivo, e sim uma relação dinâmica, prazerosa de conhecer o mundo” (Freire, 1988, p. 15).

*A paixão de conhecer o mundo* revela a potência e a fragilidade da escola e, ao mesmo tempo, a pujança da imprevisibilidade e irrepitibilidade de cada ato educativo como forma demasiado humana de estar e aprender juntos. Madalena testemunha algo dessa força e limite, que podem estar na escrita, assim como na própria Pedagogia: “Gostaria de poder passar o vivo de nosso envolvimento, esta constatação óbvia, mas intensamente forte, de que nós estamos vivendo juntos. Nós estamos habitando, construindo esse espaço da sala. Ele é um pedaço de cada um de nós, ele é nosso” (Freire, 1988, p. 53).

Ao longo dos relatórios que compõem *A paixão de conhecer o mundo*, a autora descreve várias experimentações que dizem do corpo e da presença das crianças, e também da sua, no espaço da sala e no mundo. Como uma dessas experimentações, Madalena reflete sobre o processo em que as crianças localizavam o seu corpo no espaço da sala, que se alongava até a parede do parque, para nele se projetar por meio do desenho da baleia Anequim; o qual, como corpo-grupo, seguia alongando-se pelo corredor da escola, com a Naja, para, finalmente, ganhar o espaço público da rua, do bairro, da casa dos colegas de sala, num movimento contínuo de sair da escola para ver, sentir, pensar o mundo e nele pulsar como corpo coletivo.





Com esse experimento pedagógico, entre tantos outros contados por Madalena, pode-se acompanhar não somente seu esforço reflexivo no sentido de resguardar “‘a educação como um ato de conhecimento’, que nunca se esgota, que é permanente e vital” (Freire, 1988, p. 54), como também de defender a educação como exercício de democracia:

Tenho tido sempre a preocupação de marcar bem para as crianças que estamos descobrindo, conhecendo, aprendendo. E tudo o que vamos aprendendo, socializamos. Isso tanto para as descobertas e conquistas individuais, quanto para as descobertas do grupo (Freire, 1988, p. 55).

Madalena parece desejar, e com ela seguimos desejando, a educação “como um corpo de um gigante que vai conquistando, aos poucos, o todo espacial da escola...” (Freire, 1988, p. 55) e também da rua, da cidade, do mundo!

As propostas educativas realizadas por Madalena com o grupo de crianças revelam que as suas curiosidades e as suas necessidades são as condutoras e mobilizadoras das escolhas e da seleção de objetos culturais para o trabalho pedagógico. Curiosidades e necessidades são tomadas como meio e conteúdo de reflexão, de análise, de investigação, de exercícios corpóreo-mentais, de registro. No entanto não se trata unicamente de fazer algo porque se precisa aprender algo, mas sim de alimentar o desejo das crianças para investigar, construir conhecimentos, conhecer. “Vamos estudar amanhã no livro, pra gente saber? Vamos” (Freire, 1988, p. 55) é uma das formas de interação em que se vê esse movimento de comunicação e de mobilização pedagógica por meio do qual Madalena interpela as crianças para o ato de investigar e conhecer. No contexto dessa interpelação, a tarefa é buscar informações no livro para saber mais sobre os ovos grudados na parede da sala e sobre a borboleta morta, igualmente presa à parede, encontrados pelas crianças. Com tal movimento, conhecer algo sobre o ciclo de vida e de morte e explorar a palavra geradora OVO em diferentes campos, como o da alfabetização, das ciências, das artes, da matemática, evidencia que “as descobertas abrangem, invadem todas as áreas” (Freire, 1988, p. 61).

Em outra situação, Madalena trata do gesto de estudar não apenas como tarefa das crianças, como também, igualmente, dela, como professora: “Todos os livros que as crianças traziam, eu separava para estudar”. E, mais, assume a responsabilidade de ser arauto: “No outro dia expunha resumidamente o que havia estudado” (Freire, 1988, p. 94). Assim como depois do estudo de um livro, também após uma visita ao museu ou à casa de um colega, da conversa com um pai ou uma mãe que vem à escola contar algo sobre sua profissão, Madalena e as crianças, e às vezes com os visitantes, sentavam-se em roda para socializar as descobertas e, como grupo, faziam um registro<sup>7</sup> do que foi a essência da aula: localizar os desafios ou o “fogo” (em referência a um assunto que gerava grande empolgação entre as crianças), expor sobre o que se aprendeu e o que ainda seguia como curiosidade ou hipótese de estudo.

O que se acompanha, em seus relatórios, é a sistematização não apenas de uma atividade pedagógica, como também de uma prática pedagógica científica. Pedagógica porque carrega uma reflexão sobre a ação educativa em vista de melhorá-la, de explicitar a dialética teoria-prática na qual identifica e trabalha as resistências das crianças e também as suas. Científica porque se estrutura com e a partir de elementos típicos da pesquisa: definição de um objeto e problema de estudo; estabelecimento de hipóteses; seleção de instrumentos ou meios para observar, coletar dados, testar hipóteses; demarcação de critérios para analisar e discutir o que se investiga; socialização e registro do processo realizado; comunicação e divulgação dos resultados alcançados.

Sua pedagogia atenta investe tanto nas relações intrageracionais (entre as crianças) quanto nas relações intergeracionais (delas com adultos, pais e mães, e com a própria Madalena). No livro, ainda podemos acompanhar um processo de reconhecimento intrageracional entre adultos, isto é, dos pais que

---

<sup>7</sup> No contexto do estudo sobre as borboletas e seus ovos, Madalena reconhece e projeta outras formas de comunicação social do que se aprende como grupo: “Foi com essa experiência de registrar a estória da borboleta que me deu o ‘estalo’! Nós poderíamos escrever, registrar todas as nossas experiências como um diário da vida do grupo. E foi assim que nasceu NOSSO LIVRO DE ESTÓRIAS DO PRÉ...” (Freire, 1988, p. 55). Na segunda parte da obra *A paixão de conhecer o mundo* há um conjunto de textos, do tipo narrativo, sobre situações observadas ou feitas pelas crianças, assim como suas falas e suas descobertas. Cada história acompanha um ou dois desenhos, ilustrando-a ou destacando um aspecto interessante.



admiram a desenvoltura da professora Madalena, em sala de aula, com as crianças: “Madalena coordena as atividades com maestria admirável, movendo-se sem aparente resistência naquele campo altamente energético e vibrante”<sup>8</sup> (in Freire, 1988, p. 61). Ou quando valorizam a capacidade técnica de saber como conduzir uma classe, de organizar o trabalho em torno de um objetivo comum, o que acompanhamos no registro feito por outro pai, que tentava explicar às crianças sobre micróbios, vírus e a importância das vacinas, e sua estratégia não estava funcionando:

E daí veio a coisa mais emocionante, e eu queria só ficar observando. Foi quando a Madá botou as crianças para desenharem. [...] Eu estava achando as coisas meio confusas, mas a Madá conseguiu organizar, fazendo com que as crianças desenhassem. É de cair o queixo (in Freire, 1988, p. 63).

O livro, além de apresentar um rico conjunto de registros das práticas com as crianças, traz elementos teóricos em visível luta combativa aos modelos prescritivos, regulatórios, padronizados, tão em voga nos anos 1980 e, infelizmente, em plena profusão em 2022, com novas roupagens (atividades, jogos, extratos de textos em apostilas físicas ou digitais, em plataformas ou aplicativos). Como exemplo dessa luta, há a contínua aposta de Madalena Freire na capacidade infantil de observar e representar. Ao longo do livro, um conjunto de conceitos do campo do desenvolvimento gráfico-infantil é exposto por meio de argumentos armados em razão das experiências e dos experimentos feitos com as crianças, num esforço, igualmente contínuo, de situá-las no espaço e em sua relação com o mundo e as coisas nele dispostas. Para isso, Madalena as desafia por meio de diferentes formas de observar e registrar: olhar para cima, olhar de cima, olhar para baixo, olhar de lado; desenhar a mesa, a roda, a sala; fazer um mapa com o caminho até a casa de uma colega.

<sup>8</sup> No livro, há vários registros escritos pelos pais ou visitantes que vieram à escola para conversar e trabalhar com as crianças em torno de algum conteúdo ou prática. O registro em questão foi feito por Gogui, pai de um dos alunos, que trabalhava como padeiro e veio conversar com elas sobre micro-organismos que fermentam e são importantes para a produção de certos alimentos, como o pão, o qual foi amassado e assado com as crianças durante uma tarde de trabalho coletivo.

Enfim, “[...] nosso trabalho está centrado na conquista do início do realismo – onde a criança entre muitas coisas descobre que pode apresentar a ilusão ótica de que o céu vem até a terra – descobre o fundo. [...] Paralelo a isso temos trabalhado técnicas de IMPRESSÃO que ressaltam FIGURA-FUNDO” (Freire, 1988, p. 65).

Outro exemplo é quando ressignifica dispositivos didáticos, alguns deles colocados em processo de descrédito, como o entendimento da lição:

A lição é o “diário” do que as crianças vivem em classe, todos os dias. Assim como eu, todos os dias, paro e escrevo o meu diário, o que fiz, reflito sobre o que vivemos e, assim, aproprio-me do meu FAZER cotidiano, a lição para as crianças é o registro do que VIVERAM OU ESTÃO VIVENDO, é o apropriar-se da sua prática diária. E por isso a lição “não cai do céu” não é pura repetição de exercícios mecânicos – alienados da vida das crianças. Todas as lições têm a ver com alguma coisa (Freire, 1988, p. 68).

Madalena vibra com as descobertas que ela própria faz com as crianças, como uma, em que ao montar uma mulher de plástico identificavam os órgãos e verificavam onde eles ficavam em seu corpo, no de um tio de uma criança, que trabalhava com o grupo, bem como no corpo de cada uma delas: “[...] essa experiência foi muito bonita. Até então eu só tinha vivido esse ‘despir-se’ como mulher em casa, com minhas filhas, e vivê-lo em classe foi enriquecedor como mulher, mãe e professora” (Freire, 1988, p. 64). Reconhece o valor da parceria, do olhar do outro (dos estagiários, por exemplo) para ver diferente – “[...] tive a possibilidade de ter a visão de uma pessoa, que, por não estar envolvida com o processo vivido por mim e as crianças, viu coisas que eu sozinha não teria visto” – e, ainda, para qualificar e ampliar a capacidade de elaborar a justificativa pedagógica sobre o que faz como educadora e o que propõe como tarefa – “foi um período rico, cujo desafio – na minha relação com eles, eu professora, e eles ‘observadores’ – foi tentar sempre explicitar ali, na hora, na minha atuação com as crianças, que eles ‘observavam’, o que queria com aquele encaminhamento, como ele surgiu, ou o que pretendia com esta ou aquela forma de trabalhar, etc.” (Freire, 1988, p. 104).



No pensamento pedagógico *madaleano*, o mundo e o outro estão dispostos como desafios e impulsos do ato de conhecer! Madalena testemunha o ato de conhecer o mundo como uma atitude de aproximação e de contato com o outro; testemunha o ato de conhecer o mundo como um gesto de reconhecimento do outro e, com o outro, de reconhecer o próprio mundo. Ela testemunha a docência como um ato de pedagogia, o que requer uma aposta no outro e na sua capacidade de conhecer e saber algo; testemunha o ensinar como forma de esperar o fazer escola e viver a educação:

Gostaria de frisar aqui a importância de, sem jamais cruzar os braços, dar tempo ao tempo, de saber esperar, de confiar nas crianças e em nós adultos. Confiar em que, juntos, poderemos descobrir as possíveis soluções para as questões que surgem (Freire, 1988, p. 110).

## ■ Instrumentos metodológicos: ferramentas do pensar

A Série Seminários desenvolve-se a partir de 1991, com o nascimento do Espaço Pedagógico e a proposta de Cursos de Formação de Educadores. A série, organizada por Madalena Freire, com contribuições de Fátima Camargo, Juliana Davini e Mirian Celeste Martins, envolve, entre outros estudos, as seguintes publicações: *Instrumentos metodológicos I* (1996) e *II* (1997) e *Grupo* (1993). Nesta seção abordamos as obras *Instrumentos metodológicos I e II*, os quais orientam trabalhos e estudos que desenvolvemos na formação de professores, no curso de Pedagogia (FaE/UFPel).

O livro *Observação, registro, reflexão. Instrumentos metodológicos I* traz em sua capa a obra *O falso espelho* (1928), do pintor belga René Magritte, provocando-nos, desde a sua abertura, ao exercício do olhar: olhar externo e interno. É também com essa intenção que se delinea o primeiro capítulo do livro, trazendo textos que discutem a aprendizagem do olhar, o desenvolvimento de um “sensível olhar-pensante”, capaz de provocar nas professoras e nos professores o desejo de observar a realidade que as/os envolve e, ao mesmo tempo, olhar para os movimentos internos. “Só podemos olhar o outro e sua

história se temos conosco mesmos uma abertura de aprendiz que se observa (se estuda) em sua própria história” (Freire et al., 1996, p. 10).

Em nossa experiência como professoras formadoras, no curso de Pedagogia, da Faculdade de Educação da UFPel, propomos a leitura dessa obra no oitavo semestre, quando as estudantes fazem observações nas escolas, acompanhando a docente da classe/turma com quem realizarão seu estágio. Posteriormente, a prática da observação segue durante o estágio de docência, momento em que desenvolvem registros sobre as suas próprias atuações como professoras de anos iniciais. Portanto, num primeiro momento, as estudantes fazem o exercício de olhar para a prática do outro (a professora titular na escola), buscando descrevê-la e sobre ela refletir com base nos recursos teóricos de que dispõem; num segundo momento, o desafio é olhar-se, ou seja, olhar para a sua própria experiência como professora, pensá-la, degustá-la, refleti-la e propor os encaminhamentos necessários. O que estimulamos é que as estudantes, por meio de “um olhar cuidadoso, silencioso”, em que vamos conhecendo e reconhecendo os perigos, as dificuldades e os medos que vêm com o novo, possam, além de olhar para a cena pedagógica, também exercitar uma visão sobre si mesmas, afinal, “a observação é, também, o espaço para ver seu mundo interno. Escolher um aspecto para analisar ajuda a sair do caos que muitas vezes está no todo e organizar as experiências” (Davini, 1996, p. 58).

No segundo capítulo da obra, são abordados os temas do registro e da reflexão do educador, atos fundamentais à sequência do exercício do olhar. Olhar o entorno, olhar a si próprio e, ao mesmo tempo, registrar o que se vê, registrar o que se sente, o que se pensa, afinal, o registro “dá concretude ao pensamento” (Freire et al., 1996, p. 41). Tentar organizar, por intermédio de ferramentas potentes, como a observação, o registro e a reflexão, o caos interno e externo com os quais as estudantes, muitas vezes, deparam.

O registro escrito é uma tarefa básica do professor porque é por meio dele que pode dar forma ao que foi realizado no interior da sala de aula, comunicar o que pensa sobre as atividades desenvolvidas, registrar as reações das crianças, para assim refletir, rever, aprofundar, construir o que ainda não conhece, enfim, o que necessita aprender para o exercício da prática docente (Freire et al., 1996). O registro também auxilia no processo de autoavaliação, levando-nos a questionar sobre: que atividades foram feitas; como as realizei; para que e por que as



escolhi; qual condução era para ter sido feita e não ocorreu durante a sua realização; por que não foi feita; como posso propor novamente a mesma atividade sem cometer os mesmos equívocos; qual é a forma mais proveitosa de fazer determinada atividade; o que as crianças estão construindo em termos de conhecimentos e conceitos.

O ato de refletir, por sua vez, permite o distanciamento necessário para tomar consciência do que se sabe (ou do que não sabia) e do que ainda não se conhece (ou do que se precisa conhecer); tecer um diagnóstico das hipóteses adequadas e inadequadas na prática pedagógica; sistematizar o estudo da realidade pedagógica, ao mesmo tempo em que possibilita o diálogo entre prática e teoria; instrumentalizar o processo de formação do educador e alicerçar o processo de transformação, de mudanças. A reflexão permite romper a anestesia do fazer rotineiro, acelerado, compulsivo, passivo, cego, enfim, significa um enfrentamento que tenta “[...] consertar os buracos do conhecimento, as falhas conceituais” (Davini, 1996, p. 58).

E como é difícil o processo de olhar-se, encarar seus medos e desassossegos, suas (nossas) faltas conceituais! É um processo que acompanha (ou deveria acompanhar) o educador desde sua formação inicial. Mas é justamente dessas faltas que nascem necessidades de aproximações, de novos estudos, de novos registros, de novas reflexões, de novas práticas, num movimento contínuo e inacabado. É nessa perspectiva que se situa o terceiro capítulo do livro, cuja discussão está centrada no ato de “estudar-refletir”. Olhar-se no espelho e encarar suas fragilidades e faltas requer buscar o conhecimento, mas não “engolindo-o”, “triturando-o”, e sim “desgustando-o”, assimilando novas teorias e práticas, construindo novos significados e sentidos, com todas as dificuldades e potencialidades daí advindas. O ato de estudar envolve uma relação dialógica com o texto, recriando as ideias “com a marca da nossa identidade” (Camargo, 1996, p. 56).

Com o estudo dessa obra, nossa pretensão tem sido provocar as estudantes a pensar sobre a sensibilidade necessária ao ato de olhar a cena pedagógica, extraíndo dela seus desafios e possibilidades. Além disso, nós, professoras formadoras, também pensamos e refletimos sobre a realidade da escola e a realidade da formação a partir do movimento de olhar o olhar do outro. “O olhar-pensante de um autor, qualquer que seja ele, registrado pelo desenho, assim como por qualquer outra linguagem artística, provoca um novo olhar naquele

que olha esta produção, seja também quem for” (Martins, 1996, p. 28).

Com base nessa experiência, temos sustentado que as escritas de nossas alunas em seus Registros Reflexivos<sup>9</sup> chegam como um espelho, que reflete as mazelas da educação pública, as dificuldades na formação e no trabalho das professoras, os desafios de conduzir práticas de ensino em classes marcadas pela diversidade e, sobretudo, reflete os nossos próprios limites nessa formação. A partir do momento em que as estudantes estagiárias entram na sala de aula da universidade, trazendo seus registros sobre as aulas de suas colegas professoras (muitas das quais já foram nossas alunas) ou sobre as suas atividades como docentes, e passam a fazer a sua leitura ao grupo, nós, formadoras, somos provocadas a repensar a escola e seus processos e, assim, desafiadas a reconsiderar o percurso formativo por elas vivido na universidade e, ao mesmo tempo, os percursos de aprendizagem e produção da nossa docência como formadoras de futuros professores.

Na sequência da Série, vem a obra *Avaliação e planejamento: a prática educativa em questão. Instrumentos metodológicos II*. Já na sua apresentação, Madalena retoma a importância do pensar, do duvidar, do questionar como atos do educador que possibilitam o “exercício disciplinado de reflexão sobre a prática e a teoria; juntamente com o exercício da observação, da avaliação e do planejamento” (Freire et al., 1997, p. 5).

O título da primeira parte do livro nos chama ao sentido dramático da aprendizagem, porque somos humanos, sujeitos de conhecimento, imaginação, desejos, precisamos abrir-nos a essas tramas, ao pensarmos e lidarmos com os processos de ensinar e aprender. “*Amar la trama, más que el desenlace*” (Drexler, 2009).

No início da seção, Madalena Freire apresenta uma tríade provocadora: ver – escutar – falar. De alguma maneira retoma aspectos essenciais discutidos no volume anterior (*Instrumentos metodológicos I*): observar, “olhar o outro e a si próprio”; escutar

<sup>9</sup> Ao longo do período de pré-estágio e estágio, no curso de Pedagogia da UFPel, os e as estudantes são mobilizados a elaborar um diário sistematizando as atividades de observação ou docência. Para refletir sobre o visto e vivido, estimula-se que se faça o necessário exercício de evocar leituras e teorias estudadas para estabelecer uma visão crítica, problematizadora e propositiva para o fenômeno enfocado. Esse conjunto de escrita, em formato de diário, denominamos de Registro Reflexivo.





com a atenção e a presença necessárias ao acolhimento do outro; falar, “ter um desejo para comunicar”, a partir dos dramas e tramas presentes no cotidiano da docência.

Na sequência traz outra tríade fundamental ao ensino: intervir – encaminhar – devolver. Na concepção democrática de educação, defendida e vivida por Madalena Freire, a educadora inicia seu processo de ensino (primeiro movimento) propondo questões, problematizando os temas, com intervenções que impulsionam o processo de aprendizagem. “São as intervenções que vão alicerçando o ‘desembrulhar’ do objeto em estudo, do conteúdo” (Freire et al., 1997, p. 10).

No segundo movimento de construção da aula estão os encaminhamentos das atividades, as rotinas, as propostas de trabalho ao grupo, feitas a partir desse “desembrulhar” do conteúdo. O conteúdo precisa ser visto e explorado de diversos ângulos para que os educandos possam dele se aproximar e dar seus sentidos, construindo seus entendimentos e conceitos.

O terceiro movimento envolve a sistematização das ideias produzidas nos momentos anteriores, aquietando os desassossegos, trazendo respostas e direções aos processos de ensinar e aprender as quais, ao serem compartilhadas, abrem novas oportunidades de atuação pedagógica. Esses três movimentos são cíclicos; sem fim nem começo absolutos; ocorrem num processo dialógico entre educandos e educadores movidos pela *paixão de conhecer o mundo*.

Ainda na primeira parte do livro, Madalena brinda-nos com outra tríade, como se brincasse com as imagens dos triângulos: pensar – aprender – conhecer. “Para pensar e aprender tem-se que admitir e aceitar, em certos momentos, que se está ‘perdido’. Ver-se numa avalanche de dúvidas, hipóteses e ignorâncias” (Freire et al., 1997, p. 17). Amar as tramas que vão se configurando nos caminhos do conhecer, observar atentamente as falhas conceituais, as dinâmicas envolvidas nos processos, “enfrentar-se com o caos criador” (Freire et al., 1997, p. 18), abrir-se ao novo e ao inusitado, desembrulhar os objetos.

Nessa dinâmica de provocações, Madalena desafia-nos a educar o fogo do desejo que move educadores. No livro, localizamos um quadro em que a autora apresenta, paralelamente, características do que chama “educador bombeiro pedagógico”, pessoa acelerada,

compulsiva; “educador militante pedagógico”, pessoa dinâmica; e, por fim, “eu e meu processo atual”, para ser preenchido pelo leitor, com suas próprias percepções (Freire et al., 1997, p. 25). Mais uma ferramenta de reflexão aos professores sobre sua atuação docente.

Na segunda parte do livro, Juliana Davini, uma de suas parcerias de estudos, compartilha seus entendimentos e práticas com os instrumentos metodológicos sistematizados por Madalena. Por fim, na terceira e quarta parte do livro, são tratados os temas da avaliação e do planejamento. Na concepção democrática de educação, “[...] a avaliação é vivida como processo permanente de reflexão cotidiana. É neste sentido que o ato de avaliar é processual. [...] Aprender a avaliar é aprender a modificar o planejamento” (Freire et al., 1997, p. 37). Portanto, nessa concepção, a avaliação não se dá no final, como forma de encerramento de um tempo vivido, mas pode e deve acontecer durante toda a prática docente como resultado do acompanhamento, registros e reflexões dos processos de ensinar e aprender de educandos e educadoras.

Madalena Freire sinaliza dois movimentos na ação de planejar. No primeiro, de *idealização*, situa-se a capacidade de imaginar, idear, projetar fantasias, planejar ideias a serem executadas. No segundo movimento, de *desilusão*, está o enfrentamento do idealizado, do fantasiado, do imaginado, com o real e a própria realidade. Nessa direção, indica cinco momentos do planejamento: 1) avaliação; 2) levantamento do processo das hipóteses do planejamento (especificando objetivos gerais e específicos das atividades, envolvendo materiais, tempo e espaço); 3) acompanhamento do desenvolvimento da ação planejada: conferindo sua adequação ou não, suas possíveis mudanças etc.; 4) avaliação reflexiva do produto conquistado; 5) replanejamento (Freire et al., 1997, p. 56).

O planejamento, portanto, leva em conta todos os momentos anteriores: o de observar-olhar o entorno; o de registrar as situações vividas; o de refletir/pensar sobre os diferentes momentos, sentimentos, sofrimentos; o de avaliar as diferentes possibilidades e enfrentamentos e, assim, o de propor e planejar caminhos, ações, num processo contínuo, característico da ação docente.



Na sequência do capítulo, Madalena Freire reafirma sua concepção democrática de educação:

É nesta concepção que o planejamento é um processo ininterrupto, processual, organizador da conquista prazerosa dos nossos desejos onde o esforço, a perseverança, a disciplina, são armas de luta cotidiana para a mudança pedagógica (Freire, 1997, p. 58).

O planejamento não deve ser algo burocrático, mecânico, repetitivo, e sim embalado pelos nossos desejos, sonhos, imaginação; de fato, um ato criador de práticas pedagógicas e de atitudes democráticas.

Os processos de observação, registro, reflexão, avaliação e planejamento são instrumentos metodológicos do trabalho docente e geram uma atitude investigativa quanto à prática docente em uma perspectiva cíclica e produtiva. Os dois livros disponibilizam às educadoras, de forma geral, ferramentas essenciais ao seu cotidiano que ajudam a se olharem no espelho, não se confundindo com a própria imagem, mas desenvolvendo o distanciamento necessário para as compreensões dos processos com os quais estão envolvidas e implicadas, desenhando suas tramas e, ao mesmo tempo, delas se afastando para observar e projetar seus desenlaces.

## ■ Educador: dialogar e formar-se com a pedagogia democrática

O primeiro contato com o livro *Educador, educa a dor* (Freire, 2017) já é um anúncio do que está por vir. A capa é uma obra de arte. A cada capítulo e nova seção, vamos conhecendo mais as produções de Francisco Brennand, artista recifense que Madalena conheceu na infância ao frequentar a Escolinha de Arte do Recife. A sensibilidade estende-se nos escritos e no conjunto de poesias potentes, todas de sua autoria, o que nos faz pulsar, emocionar, ler e reler com gosto e desejo de guardar cada palavra como tônico vital. A autora nos conduz, por meio de sua narrativa, a percorrer o livro e a visitar os

seus registros e reflexões, apresentados com profundidade intelectual e generosidade pedagógica, típicas da forma de compartilhar, por escrito, o seu pensamento.

No livro, Madalena Freire aprofunda conceitos estruturantes de sua pedagogia pensada para o trabalho com a formação de educadoras, sejam elas professoras, coordenadoras pedagógicas ou diretoras. Dessa obra, destacamos três aspectos entendidos como guias de nossa formação e atuação docente. O primeiro refere-se à prática do registro e da reflexão. O segundo é o entendimento e a defesa da docência e do ensino como atos políticos e pedagógicos e a escola como lugar de exercício da democracia. O último refere-se à escuta e ao cuidado com a presença das crianças e a aposta em sua capacidade de conhecer o mundo e construir conhecimentos.

Os três aspectos são indissociáveis e constituem a pedagogia democrática, concepção base da educação emancipatória, com claros instrumentos metodológicos que alicerçam “o processo de apropriação e autoria” (Freire, 2017, p. 31). Os instrumentos metodológicos são a observação, o registro, a reflexão, a avaliação e o planejamento. Todos operam de forma articulada, em movimentos espiralados no processo educativo, e são considerados pela autora como “armas de luta para a construção da disciplina intelectual” (Freire, 2017, p. 178).

Para incorporar na rotina uma prática reflexiva, é preciso disciplina, reconhecer e enfrentar seus limites e constituir-se como sujeito de liberdade. Madalena Freire reconhece que “construir uma disciplina intelectual não é tarefa fácil” (Freire, 2017, p. 37). Ela insiste que é fundamental esforço e persistência. É com a reflexão que tomamos consciência dos nossos desejos e sonhos e que estabelecemos o diálogo entre a prática e a teoria.

As práticas da reflexão e do registro são fios condutores das discussões. É a reflexão que vai articular os demais instrumentos metodológicos. Essa centralidade tem um sentido especial, pois o pensar e o refletir são atos que nos diferenciam de outros seres no universo; é o pensar-refletir que possibilita enxergar nossos *erros* e *acertos*. No entanto a prática reflexiva, para ter sentido, precisa ser registrada. Não há um modelo de registro, o importante é que no processo, que vai sendo aprendido e incorporado a uma rotina de



trabalho, a professora faça os registros da forma que permita maior fluidez, seja por meio de uma frase, de um desenho, de uma narrativa ou de uma poesia. Esses registros reflexivos, ao serem compartilhados em grupo, nos espaços de formação, vão se constituindo em instrumentos potentes de transformação das práticas pedagógicas.

A reflexão faz a costura, a sistematização entre esses três movimentos: da observação para avaliação e desta para o planejamento, e outra vez se reinicia a observação, a avaliação e o próximo planejamento. É neste exercício disciplinado que conseguimos sintonizar com os significados e faltas do grupo, tendo oportunidade de construir uma aprendizagem significativa, tanto com nossos alunos como com nós mesmos, no nosso ensinar (Freire, 1997, p. 176).

A construção de uma prática pautada em uma perspectiva democrática pressupõe um olhar e um escutar atentos, em que nas falas e nos silêncios dos sujeitos envolvidos no processo educativo os educadores e educandos sejam capazes de conhecer a si e aos outros na busca da constituição de um grupo.

É importante salientar que, para Madalena, a prática pedagógica começa pelo processo de avaliação. Conhecer o que o sujeito já sabe sobre o que será ensinado, sobre o que será objeto de aprendizagem é ponto central. A reflexão e o registro relativos a essa avaliação vão impulsionar o processo de planejamento. Nessa perspectiva, a professora planeja com base naquilo que conhece dos seus estudantes.

Um dos primeiros desafios no processo de construção de uma prática alicerçada em uma concepção democrática de educação é a reflexão sobre a trajetória de educação autoritária a que os e as estudantes e os e as docentes foram submetidos ao longo de sua vida escolar. Não há como mudar o que está cristalizado se não for a partir de um profundo processo de reflexão e registro acerca de aspectos sociais, políticos, pedagógicos e ideológicos que são vivenciados como docentes. É importante que o educador em formação tenha clareza ao lado de quem está enquanto ensina, pois “toda a pedagogia está engajada a uma concepção de sociedade e à política sempre” (Freire, 2017, p. 63).

A concepção democrática de educação sustenta as práticas pedagógicas desenvolvidas por Madalena Freire ao longo de sua trajetória. Para a autora, o processo de ensinar e aprender é sempre coletivo, pois precisamos do outro para conhecer, aprender e refletir. A reflexão e a exposição dos pensamentos individuais no grupo expressam a forma como cada sujeito está construindo conhecimentos.

Pensar em uma concepção democrática de educação significa pensar a sala de aula como espaço de escuta, de diálogo e de reflexões individuais e coletivas, em que professoras e estudantes “educam sua reflexão dentro do cotidiano, no aqui e agora para assim transformá-lo” (Freire, 2017, p. 55). Essas reflexões têm como ponto de partida o olhar atento para a realidade na qual as crianças e as professoras estão inseridas.

Em razão dessa posição, a formação de um educador, em uma perspectiva democrática, pressupõe espaço para a leitura, escrita, pesquisa, indagações de sua prática a partir dos registros socializados no grupo. É uma concepção que perpassa toda a prática pedagógica, desde a avaliação dos conhecimentos iniciais do grupo, o planejamento das ações, os registros das histórias individuais até a socialização de suas reflexões no grupo.

O planejamento é entendido, em uma concepção democrática, como um “processo ininterrupto permanente, cujo desafio é lançar-se na reelaboração diária de novos planejamentos” (Freire, 2017, p. 173). Nessa perspectiva, os planejamentos nunca são neutros; pelo contrário, estão comprometidos com a opção política e pedagógica assumida, construída no processo reflexivo. A intencionalidade da reflexão e do registro caracteriza o agir de professoras militantes pedagógicas.

Madalena destaca a importância da observação para a construção de um processo reflexivo da prática pedagógica e enfatiza que não se trata de descrever o que se vê. Observar é muito mais do que isso. É se colocar no lugar do outro, é buscar conhecer a si mesmo enquanto conhece o grupo. No processo de construção de conhecimentos acerca de si e do grupo é que se abre o espaço para que emergam as convergências e divergências de pensamento, elementos que fortalecem e constituem as relações pedagógicas. Não há como



fugir do conflito. É preciso que haja espaço para conhecer como o outro pensa, quais as suas hipóteses acerca do que está em pauta no processo de conhecer. “Olhar que envolve atenção e presença” (Freire, 1997, p. 45).

Ainda é preciso realçar a ênfase que Madalena dá ao cultivo da alegria no espaço educativo. Não há como construir cumplicidade, parceria, lugar de escuta e fala em um ambiente carente de risos. Despertar a sensibilidade do grupo, rir de si permite resgatar a criança interior e cuidar dela; e esse é um desafio imposto a todos os sujeitos envolvidos na prática educativa e com a construção da escola pública. Por isso a importância de espaços que agucem a sensibilidade do grupo. Manifestar o vivido, o observado, o refletido por meio de uma música, de uma escultura, de uma poesia, enfim, por meio das mais variadas formas de expressão são como pontes para a construção coletiva da alegria de conhecer, de estudar, de viver conjuntamente.

## ■ Madalena Freire: testemunho de formação e de docência

Embaladas por nosso testemunho pedagógico e nossas reflexões sobre algumas das obras e ideias de Madalena Freire chegamos ao fim deste texto. Um texto escrito a seis mãos é sempre um desafio, uma escrita que se faz com trocas, sugestões, fervilhar de ideias, movimentos do pensar. Ao longo da tarefa de escrita, fomos experimentando, de forma singela, a força das parcerias que tanto enriquecem a obra de Madalena, inspirando-nos a seguir cultivando-as em nossos percursos como formadoras de professoras.

As ideias-força do texto articulam-se em torno de quatro aspectos: a escuta e o cuidado com a presença das crianças e a aposta em sua capacidade de conhecer o mundo e construir conhecimentos; a prática do registro e da reflexão; a posição de que a docência e o ensino são atos políticos e pedagógicos e a escola lugar de exercício da democracia; a disciplina intelectual em torno do estudo, da leitura e da escrita.

Quanto ao primeiro aspecto, a escuta e o cuidado com a presença das crianças têm sido experienciados por nós também como docentes.

Todas atuaram com crianças antes de ingressar na universidade e, inspiradas por Madalena, desenvolvemos nossa capacidade de escuta sensível aos gestos, silêncios, falas, pensamentos, indagações das crianças em seu estar-fazer cotidiano. Atenção e presença para perceber seus jeitos próprios de ver e compreender o mundo, construindo seu conhecimento. Cuidado e zelo que nos acompanham nos processos de formação das educadoras, ao mesmo tempo em que procuramos despertar nelas esse olhar cuidadoso para com as crianças.

Nosso testemunho pedagógico: encantamento e paixão inspirando ações de criação no fazer pedagógico, despertando curiosidades e descobertas nas crianças e nas próprias educadoras.

O segundo aspecto – a prática do registro e da reflexão – desafia-nos ao exercício cotidiano de todas as formas possíveis de escrita e registros do nosso estar-fazer na sala de aula, nos diferentes espaços de formação; no exercício do pensar anárquico e organizado, ao mesmo tempo. Pensar que, como a própria Madalena diz, “vagabundeia” em certos momentos, foge, se dispersa, fantasia, vagueia, nos desacomoda de nossas certezas; mas, por outro lado, nos impele a retomar teorias, anotações, organizando nossos argumentos e ações em outros patamares, num movimento espiralado, sem fim nem começo absolutos.

Nosso testemunho pedagógico: desafios e responsabilidades unem-se nos processos de criar e recriar, de interromper e propor fluxos educativos.

O terceiro aspecto – a posição de que a docência e o ensino são atos políticos e pedagógicos e a escola lugar de exercício da democracia – convida-nos a mantermos sempre vivo nosso compromisso social, nossa capacidade reflexiva sobre a trajetória educativa que educandos e educadores foram experienciando e testemunhando ao longo de sua vida escolar; a ter clareza sobre nossas concepções sociais e políticas, educando nossa capacidade vital de perguntar sobre as razões que mobilizam nosso pensar e agir educativos, de modo a ampliar nossos referenciais pessoais e culturais e apurar nosso ser sensível (Freire, 1996).

Nosso testemunho pedagógico: esperançar a educação e a escola pela docência.





Por fim, quanto ao quarto e último aspecto, a disciplina intelectual necessária em torno do estudo, da leitura e da escrita, provoca-nos em direção ao pensar livre e ao agir próprio, na perspectiva de olhar para nossas falhas conceituais, buscando refleti-las a fim de planejarmos novos percursos de estudo, de produção de ideias, de incursões teóricas, de leituras diversas, de diálogos profícuos, de escritas reveladoras, de movimentos em direção a um estudo que nos retira do lugar comum, do lugar “sossegado” das certezas e nos abastece de novos conhecimentos, indagações, dúvidas, práticas.

Nosso testemunho pedagógico: a escola, espaço-tempo para estudar!

Vivemos tempos de muitos desafios para a educação e a docência. Inspiradas nas ideias de Madalena, trazemos algumas perguntas aos tempos atuais. O que fazer num cenário de retorno ao ensino presencial em contexto de pós-pandemia? O que é possível? O que é urgente? O que é fundamental? Como podemos estimular a representação simbólica do que vivemos nestes tempos de pandemia, de guerras, de instabilidades econômicas e políticas? Que representações para simbolizar e criar significação sobre o que as crianças estão fazendo? Que relações as crianças têm estabelecido com a cultura da escrita e da leitura? De que disponibilidade necessitamos para a leitura da realidade (também em tempos de pandemia e de retorno à escola e ao ensino presencial)? Essas questões nos falam de urgências, fragilidades e demonstram a potência da escola, dos processos formativos e das professoras que a cada dia criam pedagogias.

Gratidão e satisfação são as palavras finais. Gratidão em poder contribuir com o compartilhar das ideias e práticas de Madalena e suas parceiras de estudo e sonhos. Satisfação em enfrentar o desafio da escrita e chegar até aqui. Escrita que se constrói em parceria faz-se num outro tempo, tempo do outro, tempo da espera, tempo da escuta, tempo da degustação de ideias, da surpresa, da presença. Seguimos inspiradas com Madalena Freire na paixão de conhecer o mundo, na paixão de ensinar e aprender com o outro, na certeza da imprevisibilidade e irrepetibilidade de cada ato educativo.

## ■ Referências

ACADEMIA CAXAMBUENSE DE LETRAS. Depoimento de Madalena Freire, na I FLALC 2021. **YouTube**, 30 out. 2021. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=b\\_sg\\_9QfUmc](https://www.youtube.com/watch?v=b_sg_9QfUmc). Acesso em: 2 nov. 2021.

ARTE AÇÃO BRASIL. Papo com Oficina III com Madalena Freire. **YouTube**, 28 nov. 2018. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=zbtORsXwfH8>. Acesso em: 16 set. 2021.

CAMARGO, F. A propósito do ato de estudar. In: FREIRE, M. et al. **Observação, registro, reflexão**. Instrumentos metodológicos I. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1996. (Seminários).

CARANDÁ EDUCAÇÃO. Histórias e memórias com Madalena Freire. Congresso dos estagiários. Carandá Educação. **YouTube**, 2 dez. 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=y0Oaux0qNHY>. Acesso em: 21 abr. 2022.

DAVINI, J. Contribuições de uma diferença. In: FREIRE, M. et al. **Observação, registro, reflexão**. Instrumentos metodológicos I. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1996. (Seminários).

DREXLER, J. La trama y el desenlace. In: AMAR la trama. Produtora Morgan Britos. 2009. (Álbum).

FEUSP OFICIAL. Ano 100 com Paulo Freire na Faculdade de Educação. Entrevista com Madalena Freire. **YouTube**, 22 jun. 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ZazvCl2FBwQ>. Acesso em: 16 set. 2021.

FREIRE, M. **A paixão de conhecer o mundo** (1983). 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1988.

FREIRE, M. **Educador, educa a dor**. 6. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017.

FREIRE, M. Escola, grupo e democracia. In: GROSSI, E. P.; BORDIN, J. (org.). **Paixão de aprender**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 1996a. p. 152-159.

FREIRE, M. O que é um grupo? In: GROSSI, E. P.; BORDIN, J. (org.). **Paixão de aprender**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 1996b. p. 59-68.



FREIRE, M. O sentido dramático da aprendizagem. *In*: GROSSI, E. P.; BORDIN, J. (org.). **Paixão de aprender**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 1996c. p. 11-14.

FREIRE, M. Prefácio. *In*: GROSSI, E. P. **Didática da alfabetização**. v. 2, 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990. p. 9-10.

FREIRE, M. et al. **Avaliação e planejamento**: a prática educativa em questão. Instrumentos metodológicos II. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1997. (Seminários).

FREIRE, M. et al. **Grupo** – indivíduo, saber e parceria: malhas do conhecimento. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1993. (Seminários).

FREIRE, M. et al. **Observação, registro, reflexão**. Instrumentos metodológicos I. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1996. (Seminários).

MARTINS, M. C. O sensível olhar-pensante. *In*: FREIRE, M. et al. **Observação, registro, reflexão**. Instrumentos metodológicos I. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1996. p. 15-37. (Seminários).

MELLO, S. L. de; FREIRE, M. Relatos da (con) vivência: crianças e mulheres da Vila Helena nas famílias e na escola. **Cadernos de Pesquisa**, n. 56, p. 82-105, 1986.

PRÓ-SABER RJ. Pró-Saber 30 anos – Madalena Freire. **YouTube**, 30 ago. 2017. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=WlbXYTKv65A>. Acesso em: 19 set. 2021.

RICARDO RAMOS. Pré-escola, Vila Helena Carapicuíba 1985, nostalgia, professora Madalena Freire. **YouTube**, 22 abr. 2022. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=wK2y\\_I9V1KI&t=245s](https://www.youtube.com/watch?v=wK2y_I9V1KI&t=245s). Acesso em: 24 abr. 2022.

## Formação de professores e docência no ensino superior: contribuições de Maria Isabel Cunha

Simone Regina Manosso Cartaxo

### ■ Introdução

Escrever sobre a docência e a formação de professores é um ato de resistência diante do contexto vivenciado, com políticas que colocam em risco o futuro da formação docente e de uma nação, haja vista as diretrizes para os cursos de licenciatura, Resolução CNE/CP n.º 2, de 20 de dezembro de 2019, homologada pela Portaria n.º 2.167, de 19 de dezembro de 2019, que assume uma abordagem de formação preponderantemente instrumental com vistas ao desenvolvimento das competências dos estudantes demarcadas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Essas diretrizes restringem-se à formação do professor baseada em um currículo mínimo e “distante de uma base curricular que lhe propiciasse formação capaz de desenvolver sua autonomia e criticidade” (Bazzo; Scheibe, 2019, p. 673), além de constituir um elemento “estratégico para concretizar a reforma da educação básica



em curso, atendendo aos reclamos do mercado, que pugna pela formação do sujeito produtivo e disciplinado” (Aguiar; Dourado, 2019, p. 35).

Retomar percursos, histórias e conhecimentos produzidos pelas pessoas que, desde há muito tempo, vêm trabalhando e contribuindo para a constituição do campo da formação de professores é uma forma de dar sustentação aos movimentos de resistência. Muitas são as pessoas que têm contribuído para ocupar os espaços em defesa da educação, da escola, do ensino e da formação de professores de formas diversas e singulares; dentre elas, destacamos a professora Maria Isabel da Cunha, conhecida carinhosamente como Mabel.

Neste texto, apresentamos uma análise de entrevista realizada com a professora Maria Isabel Cunha, da Universidade Federal de Pelotas (UFPel), a fim de levantar contribuições de sua trajetória intelectual e profissional para a formação de professores e de professoras. Para atender a tal fim, delimitamos como objetivo relacionar elementos da biografia e da produção da pesquisadora com suas considerações sobre a formação de professores, expressas na entrevista.

Para compor o capítulo, desenvolvemos os seguintes tópicos: apresentação da professora e pesquisadora, destacando sua formação; procedimento metodológico; temas que emergiram da entrevista e de seus escritos: humanização, ensino, saberes da prática e profissionalização. Finalizamos com uma síntese que destaca os aspectos da intelectualidade da sua trajetória.

## ■ A professora Maria Isabel Cunha (Mabel)

Como a própria professora destaca, “é nossa obrigação trazer um pouco desse processo” (Cunha - entrevista, 2021), ao referir-se à sua constituição profissional e contribuição educacional. Em autobiografia escrita em 2015, diz: “me encontro com 70 anos de vida e 50 de magistério. O vivido por uma geração tem sentido quando serve para as que a sucederam. Mesmo assumindo que experiência não se transfere, reconhecemos que ela inspira e favorece novas perspectivas” (Cunha, 2015, p. 174), ou seja,

[...] estimular sínteses que favoreçam a compreensão da trajetória da formação de professores no Brasil, em uma perspectiva processual. Com isso, espera-se contribuir com os estudiosos do tema, especialmente as novas gerações, e auxiliá-los a inteirarem-se dos movimentos vividos nesse campo de estudos, no qual, certamente, há tensões e compreensões subjetivas em jogo (Cunha, 2013, p. 611).

Para Cunha (2013, p. 611), o conceito de formação de professores ancora-se nas pesquisas que acompanham os movimentos político-econômicos e socioculturais, na prática de formação estabelecida a partir de “uma amálgama de condições teórico-contextuais” e nos “diferentes contornos do papel docente, produzidos socialmente, em um tempo e lugar”.

Filha de professora, fez escola normal no Instituto de Educação Assis Brasil, em Pelotas, cursou Ciências Sociais na Universidade Católica dessa cidade e completou sua formação em Pedagogia, habilitação em Supervisão Escolar, também pela Universidade Federal de Pelotas (UFPeL). Teve acesso, desde cedo, a um repertório mais amplo de discussões sobre a educação, e diz que aprendeu “[...] com Paulo Freire que o diálogo cognitivo é precedido pelo diálogo afetivo, mas essa perspectiva já estava na base da minha formação escolanovista” (Cunha, 2015, p. 176). Iniciou a docência no Grupo Escolar Félix da Cunha, em 1965, em seguida teve uma longa experiência na Escola Técnica Federal de Pelotas, a partir de 1993. Concomitantemente, assumiu a docência na UFPeL, em julho de 1995.

Atuei por quinze anos nessa Escola Técnica. Posso dizer que nela amadureci profissionalmente, entendendo progressivamente o papel da teoria a partir da prática, da aplicação dos princípios da pesquisa na aprendizagem, da humildade frente ao trabalho coletivo, da importância do empoderamento dos professores para a sua profissionalização, do diálogo como referente da formação. [...] Na Faculdade, vivíamos num tempo em que o que valia era o pé no barro, isto é, sair do nosso conforto e ir para as periferias e desenvolver projetos sociais (Cunha, 2015, p. 178-179).



Seu doutorado, realizado na Unicamp, foi um marco; sua tese *O bom professor e sua prática* teve uma grande repercussão e é amplamente referenciada.

Hoje, passados quase 30 anos dessa pesquisa, é fácil observar que o paradigma nela presente transformou a pesquisa em educação, em especial com o campo da formação docente. São os estudos qualitativos que preponderam e vão se consolidando como uma poderosa ferramenta de compreensão do fenômeno educativo (Cunha, 2015, p. 180).

Como Pró-reitora de Graduação na UFPel, vivenciou a implementação proposta da indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão definida pela Constituinte de 1988. Priorizou a construção do Projeto Político-pedagógico da universidade nessa perspectiva. Protagonizou as discussões sobre os currículos da graduação e as relações teoria-prática que subsidiariam a concepção legalmente proposta, pois, no coletivo, analisavam que

[...] os currículos vigentes para o ensino são a antítese da ideia que preside a pesquisa, porque a pesquisa pressupõe a problematização da prática, do campo empírico, para depois ir à teoria. E nos currículos tradicionais, o conceito de prática é de que ela é a aplicação da teoria; portanto está no final das propostas curriculares dos cursos e, em geral, na forma de estágios. Como então compatibilizar ensino e pesquisa? (Cunha, 2015, p. 181).

Defendendo a pedagogia da pergunta, questionou e continua questionando a formação de professores priorizando discussões sobre a pedagogia universitária. Newton César Balzan (*in* Cunha, 1995, p. 11), seu orientador de doutorado, destaca, ao prefaciar a publicação da sua tese: “O trabalho de Mabel tem a marca do pesquisador inquieto que nunca para de se perguntar sobre como e por que as coisas se dão de uma determinada maneira e não de outra”.

## ■ Procedimentos metodológicos

O ponto de partida deste estudo foi o planejamento de uma entrevista com a professora Mabel, tendo como objetivo relacionar elementos da sua biografia e da sua produção como pesquisadora no campo da formação de professores.

Guiadas<sup>1</sup> por tal objetivo, desenvolvemos uma análise qualitativa dos dados encontrados no material disponível, por meio de procedimentos da pesquisa bibliográfica (Salvador, 1978; Bardin, 1977; Lima; Miotto, 2007).

De acordo com Creswell (2010), a pesquisa qualitativa emprega diferentes concepções filosóficas, estratégias de investigação, métodos de coleta, análise e interpretação dos dados e oferece etapas singulares na análise dos dados. No caso do emprego de entrevistas, os pesquisadores coletam pessoalmente os dados e, para isso, podem utilizar um protocolo, como instrumento para a coleta. A fim de garantir transparência quanto aos objetivos e encaminhamentos da pesquisa, a professora entrevistada recebeu o roteiro de questões após seu aceite para participar desta ação e, posteriormente, teve acesso a um roteiro de questões que seriam usadas na entrevista. Tal procedimento oferece segurança à pessoa entrevistada, pois indica um posicionamento ético das entrevistadoras.

Geralmente, a pesquisa qualitativa também se ancora em múltiplas fontes de dados, que são examinados em seus sentidos e organizados em categorias ou temas, por meio de unidades de informação, em um processo indutivo, que pode envolver a colaboração interativa com os participantes. Nesse processo de pesquisa, os pesquisadores focalizam na apreensão dos significados que os participantes dão ao problema em questão (Creswell, 2010).

Para identificar e estudar seus dados, os pesquisadores qualitativos utilizam lentes teóricas, que permitem o emprego de conceitos para a interpretação do que enxergam, ouvem e entendem. Essa interpretação pode ser compartilhada com os participantes para que seja revista, contribuindo para o desenvolvimento de um quadro mais complexo do problema investigado (Creswell, 2010).

---

<sup>1</sup> Embora este capítulo tenha somente uma autora, as entrevistas foram feitas com a contribuição de uma professora que optou por não dar continuidade à produção do artigo. Por tal motivo, o adjetivo está no plural.





Para o presente trabalho, a entrevista com a professora Maria Isabel da Cunha foi acordada e agendada por meio de correio eletrônico (*e-mail*) e realizada pela Plataforma Google Meet, com gravação consentida pela participante. A entrevistada foi informada de que a gravação seria confidencial, serviria somente para a escrita de um texto sobre suas contribuições à formação de professores(as) e que receberia o *link* da gravação, para que pudesse arquivá-la. Apesar de seguir um roteiro que pudesse guiar as reflexões e respostas, a entrevista ofereceu uma amplitude de temas que permitiram à entrevistada moldar seu conteúdo, sem rigidez, possibilitando a narração de uma história em termos pessoais. Sendo assim, atendendo aos objetivos deste trabalho, a entrevista se caracterizou como semiestruturada (Bogdan; Biklen, 1994).

As questões elaboradas para a entrevista exigiam a exploração de determinados temas contemplados em publicações realizadas pela entrevistada na sua trajetória. Entretanto, durante as interações, as entrevistadoras solicitavam clarificações de alguns aspectos sobre o assunto mencionado nas respostas, levantavam situações narradas em outros textos, estimulando que alguns momentos particulares fossem explorados, para que pudessem ser revividos (Bogdan; Biklen, 1994).

A entrevista teve a duração de uma hora e vinte minutos, que representou 18 páginas de transcrição, para revisão do texto. O texto construído com a transcrição da gravação foi revisto, por meio de nova escuta do vídeo da entrevista, para comparação de cada trecho (Lüdke; André, 1986). Posteriormente, nova leitura do texto foi feita para eliminação de vícios de linguagem e repetições desnecessárias de palavras e de expressões de uso oral, para efetuar correções de alguns problemas de concordância e de questões gramaticais, sem alterar o sentido das discussões narradas pela entrevistada. As correções se caracterizaram apenas como uma “limpeza” de termos que prejudicavam a fluência da leitura e o entendimento das relações entre as ideias. O texto corrigido foi encaminhado para a entrevistada, a fim de que pudesse passar por sua avaliação e validação.

Após essa etapa, procedemos aos processos de leitura definidos por Salvador (1978). No processo, realizamos uma leitura informativa para constatar as informações oferecidas, buscar relações entre elas

e os objetivos da proposição e analisar seus fundamentos. Essa leitura é de reconhecimento dos temas presentes no texto, localização e seleção de referências importantes, análise reflexiva e crítica de seus fundamentos (Salvador, 1978).

Essas sucessivas leituras fazem parte dos procedimentos utilizados nas pesquisas bibliográficas, que requerem rigorosidade no tratamento do objeto de estudo, por intermédio de um conjunto ordenado de etapas para atingir os objetivos propostos (Lima; Miotto, 2007). Usando as palavras de Minayo et al. (1994) e Lima e Miotto (2007), argumentamos que a objetivação só é possível em um processo de pesquisa pelo repúdio à neutralidade, exigindo do pesquisador a máxima redução dos juízos de valor. Nesse sentido, os métodos e as técnicas de coleta e tratamento dos dados adquirem grande importância.

Como a pesquisa bibliográfica tem sido um procedimento bastante utilizado nos trabalhos de caráter exploratório-descritivo, reafirma-se a importância de definir e de expor com clareza o método e os procedimentos metodológicos (tipo de pesquisa, universo delimitado, instrumento de coleta de dados) que envolverão a sua execução, detalhando as fontes de modo a apresentar as lentes que guiaram todo o processo de investigação e de análise da proposta (Lima; Miotto, 2007, p. 39).

Seguindo o objetivo proposto para este estudo do texto de transcrição da entrevista, buscamos seguir as técnicas de análise de conteúdo de Bardin (1977), realizando uma exploração do material, para estabelecimento de inferências e interpretações e, posteriormente, para elaboração de codificações, de acordo com uma análise quantitativa e categorial. A codificação auxilia na seleção, organização e categorização das unidades de registro (palavras-temas) e de contexto (segmento das mensagens necessárias à compreensão da significação da unidade de registro) relevantes para a sistematização de contribuições da pesquisadora entrevistada para formação de professores(as).

Na sequência, apresentamos os principais temas que emergiram da entrevista: a humanização; o ensino; os saberes da prática; e a



profissionalização. Esses temas foram abordados no diálogo com outras publicações de Mabel e de autores que são referenciados por ela.

## ■ A humanização

Professora Mabel destaca que vivemos para contar histórias e são elas a condição da nossa humanização, que transcende o agora, pois todo o fato humano não acontece aleatoriamente, é sempre produzido em circunstâncias históricas e culturais. Então, essas histórias estão sempre relacionadas com outras e pertencem às mesmas circunstâncias temporais. Estamos no mesmo mundo, mas envolvidos por diferenças e desigualdades; as diferenças de classe colocam obstáculos a alguns e oferecem oportunidades a outros. A experiência de uns pode ser transformadora para a trajetória de outras pessoas, ou seja, o passado como forma de compreensão do presente e construção do futuro.

Identificamos movimentos de críticas ao campo de formação de professores e a trajetória que a professora Mabel nos faz pensar; a sua biografia como parte do ser ontológico, que humaniza e que faz dos seres humanos sujeitos de seu percurso, na relação dialética subjetividade-objetividade. Como seres históricos, sociais e culturais, biografamo-nos assim como menciona Paulo Freire (2019), em *Pedagogia da esperança*.

*[...] atualmente trabalho apenas com a pós-graduação, porque como aposentada atuo como professora voluntária no Programa e não tenho mais a relação direta, por exemplo, com os alunos da graduação e formação inicial. Mas de qualquer forma nós estamos sempre no meio de professores e/ou de pessoas que têm muita intenção de atuar ou de aperfeiçoar seu trabalho na docência. E eu não sei se é em função da própria idade que eu digo que a gente vive para contar histórias e acho que a memória é uma coisa que nos torna sujeitos; pessoa que não tem memória pode ter vida biológica, mas não tem mais vida humana, com sentidos. [...] No campo de formação de professores, e da formação em geral, eu acho que esta é uma compreensão relativamente recente. Eu, em especial em função da minha idade e da minha trajetória, me constituí numa época em que a*

*racionalidade técnica ainda era muito preponderante; nós não tínhamos essa perspectiva de que havia um conhecimento teórico produzido com sentido universal que caberia para todas as pessoas e circunstâncias. E essa compreensão de conhecimento induzia a um tipo de formação humana e, portanto, de formação de professores (Cunha – entrevista, 2021).*

Ao reconhecer uma formação fundamentada na racionalidade técnica, estabelece uma crítica ao tipo de proposta que ignora o humano, o ser ontológico que se constitui no mundo, com o mundo e com os outros (Freire, 2005), e nos aponta um caminho.

## ■ O ensino

Dentre os temas tratados por Mabel, o ensino, objeto de estudo da Didática – área de que se ocupou em toda a trajetória profissional – é destaque, e seu posicionamento a respeito da relação entre professor-aluno-conhecimento constitui o ponto de partida para pensar o ensino. Parte da crítica de que o paradigma tradicional de ensino deu centralidade às respostas, produzindo uma prática escolarizada de punição da dúvida e dos questionamentos. Enfatiza, por outro lado, que *“as perguntas devem ser muito mais importantes do que as respostas. Ainda que muitas vezes a gente precise de respostas... mas a resposta tem que instituir uma nova pergunta”* (Cunha – entrevista, 2021). Ou seja:

Na perspectiva epistemológica, o conhecimento factual não pressupunha versões e subjetividades. Não se valorizava a dúvida como referente da aprendizagem. Ao contrário, a certeza era o prumo da qualidade do ensino e da aprendizagem e a dúvida sistematicamente punida pela liturgia escolarizada (Cunha, 2018, p. 7).

A compreensão de Mabel a respeito do ensino é ampla e está relacionada à pesquisa. Destaca que os estudos de Pedro Demo e Niuvenius Paoli foram os primeiros, na época pós-constituente, que no Brasil abordaram o tema da indissociabilidade e sua repercussão



no ensino de graduação. “Foram os primeiros que vieram sobre o ensino com pesquisa, que era mais uma forma metodológica, ainda não era tão epistemológica” (Cunha – entrevista, 2021). Na Unicamp, discutia-se a questão do ensino para a pesquisa e do ensino com a pesquisa.

*Os estudos afirmavam que a pós-graduação é o lugar do ensino para a pesquisa. Ou seja, este é o objeto que orienta o aluno, para que sejam pesquisadores, e o produto é uma pesquisa, onde há uma responsabilidade com o produto. Agora, a graduação é lugar do ensino com pesquisa, ou seja, a pesquisa é usada como processos de ensino, como compreensão do ensinar, como metodologia no ensinar, sem uma responsabilidade específica com o produto, enfatizando o processo. Ainda que até possa haver interessantes produtos... Muitos alunos fazem TCCs bem interessantes (Cunha – entrevista, 2021).*

Foi com o livro *Um discurso sobre a ciência*, de Boaventura de Sousa Santos, que Mabel compreendeu a dimensão da evolução da ciência a partir

*[...] dos paradigmas da ciência moderna, da transição de paradigmas e do que ele chama de ciência pós-moderna. E foi muito bom para mim ter um suporte teórico, para poder começar a justificar e a encontrar as categorias de análise, do que significava o ensino como produção e o ensino como reprodução do conhecimento (Cunha – entrevista, 2021).*

Esse referencial serviu também para sustentar a discussão sobre as inovações no ensino, compreendendo-as com base em uma ruptura epistemológica, uma mudança na concepção de conhecimento e não apenas nas metodologias de ensino. Então, afirma:

O que não sabemos é se os professores investigadores que atuam na educação superior constroem processos investigativos com seus alunos, e se desenvolvem a docência entendendo a pesquisa e a aprendizagem como comunidades de indagação, onde ambos são agentes de aprendizagem (Cunha, 2011, p. 456).

Ao evidenciar o ensino e a pesquisa, Mabel aponta para uma fragilidade na Pós-graduação, indicando que os programas não se “atentam para os saberes do ensino, como se a competência

investigativa fosse capaz de transformar os saberes da pesquisa em saberes do ensino” (Cunha, 2011, p. 449).

*[...] eles têm abandonado a dimensão do ensino. Pesquisa-se muito outros e importantes temas, mas o ensino parece que perdeu o glamour. Não sei se foi junto a uma crítica da didática tecnicista ou se devido exatamente a esse desdobramento de temáticas que hoje afetam o campo da educação e que as vezes têm mais apelo; o fato é que são poucas as investigações sobre o ensino, inclusive nos programas da área da Educação. Creio que isso pode estar tendo repercussão na formação dos nossos alunos, não no sentido de um praticismo, mas numa perspectiva profissional mais ampla [...] é difícil achar textos sobre a prática pedagógica, a gênese, o que é prática pedagógica, como é que se organiza, quais são seus fundamentos, quer dizer, parecem ser temas de pouco prestígio no nosso campo. Vejo que os programas de ensino de Física, ensino de Matemática, de Geografia, especialmente, os mestrados profissionais estão mais ativos na discussão do ensino do que realmente nós das faculdades de Educação. E é claro que nós não nos resumimos ao ensino, mas o que faz o professor? O professor ensina! Então nós precisamos voltar um pouco para as questões contemporâneas, que precisariam de uma reflexão da nossa condição como docentes. As demandas com essa questão da pandemia deixou muito claro o quanto, a toque de caixa, nós, especialmente os professores da rede pública, fomos instigados a novos saberes (Cunha – entrevista, 2021).*

## ■ Os saberes da prática

Os saberes necessários para a profissão docente são problematizados por Mabel, tendo como referência sua própria experiência, o diálogo com outros estudiosos, como Maurice Tardif, António Nóvoa, Gimeno Sacristán, Donald Schön, Christopher Day e Lee Schuman, para mencionar os estrangeiros. No Brasil o aporte de Paulo Freire, Vera Candau, Marli André e Newton Balzan foi fundamental para rever as práticas tradicionais e promover uma discussão sobre a profissionalidade docente.

*Eu lembro que nós entrávamos no primeiro ano dos cursos de licenciatura, na primeira aula, e começávamos a falar sobre a teoria de formação de professores como se nossos alunos não soubessem nada de docência. No entanto eles tinham passado dez ou doze anos aprendendo sobre docência ao estar na escola, ao olhar seus professores e, por bem ou por mal, sofrer suas decisões... Então não se assumia esse tipo de conhecimento como um*



*conhecimento válido, e entrávamos logo nas teorias, anunciando o como deve ser. Na realidade não recuperávamos a subjetividade da construção da profissão que já vinha em todos nós, porque, de todas as profissões, talvez, a de professor seja a mais universalmente conhecida, já que qualquer pessoa sabe dizer minimamente o que faz um professor, mesmo que nunca tenha ido na escola. [...] a nossa profissão, eu diria, é uma profissão arraigada no senso comum. E tanto é que muitas pessoas, um contingente grande, especialmente no âmbito universitário, conseguem ser professores sem uma profissionalização para a docência. E é assim porque justamente é uma profissão forjada no espaço cotidiano muito intenso dessas pessoas. Então temos muitos anos de escolarização vendo o exercício dessa profissão constantemente na nossa experiência. E quando se pergunta aos professores que não têm a formação, especialmente na universidade, o que inspira a sua condição da docência, é bem comum que eles digam que se inspiram nos seus ex-professores. Reproduzem coisas que admiravam nos seus professores e no geral procuram evitar aquilo que não era do seu agrado. Os modelos históricos estão muito mais fortes na nossa memória do que às vezes a leitura de um texto teórico sobre como deve ser um professor (Cunha – entrevista, 2021).*

Com base nas pesquisas feitas por nossa entrevistada, essa síntese sobre a docência universitária indica que o senso comum prepondera ante a ausência da profissionalização. Em outros textos, ela problematiza de forma pontual a questão:

Os professores “práticos” possuem saberes, muitas vezes até inovadores; mas não se trata de saberes profissionais, pois estes, na perspectiva de Tardif (2002), têm o significado de saber fazer e saber justificar fundamentadamente por que se faz. Ao ouvir os docentes sobre suas práticas, percebe-se que eles são capazes de fazer justificativas de suas decisões, mas que são, quase sempre, baseadas no senso comum. Dizem eles: “Faço porque me inspirei num ex-professor que tive e admirava”; “faço porque experimentei numa turma e vi que tive sucesso”; “faço porque essa alternativa resolveu um problema de minha prática”.

[...]

António Nóvoa (2011) tem afirmado que é preciso trazer a formação para dentro da profissão, isto é, compreender que a base inicial é o ponto de partida para uma formação que se dá por toda a vida. Então não se trata de colocar na formação inicial todo

o peso da profissionalidade. Mas sim de defender lugares de formação (CUNHA, 2008) que aliem a prática à teoria, contribuindo para fazer da docência um campo profissional. Não basta saber fazer, é preciso compreender teoricamente por que se faz e as consequências dessas ações como professores (Cunha, 2018, p. 8).

A defesa de espaços de formação de professores é uma forma de dar continuidade ao processo de aprendizagem da docência, uma vez que os professores acionam permanentemente saberes da prática, mas que precisam ser ressignificados em saberes teóricos para se transformarem em profissionais.

## ■ A profissionalização

A relação entre a profissionalização e os saberes da prática é constante nas pesquisas da nossa interlocutora, desde a publicação de sua tese – *O bom professor e sua prática* –, que revelou uma peculiar maneira de compreender a docência, até publicações mais recentes da autora.

Desenvolver a formação dos docentes do ensino superior requer levar em conta a cultura como ponto de partida para a compreensão dos significados que os docentes dão aos saberes pedagógicos. Mas, se esse é o ponto inicial, certamente não se constituirá na expectativa da chegada da trajetória formativa, pois, para tal, são fundamentais os aportes da teoria da educação, incluindo a autocompreensão dos processos subjetivos da construção da professoralidade docente. Compreender essa pluralidade de exigências pressupõe assumir a docência como ação complexa que requer saberes disciplinares, culturais, afetivos, éticos, metodológicos, psicológicos, sociológicos e políticos (Cunha, 2018, p. 10).

A profissionalização dos professores é um desafio e depende, entre outros fatores, de políticas que expressem uma concepção





crítica e superem uma abordagem de formação instrumental e de um currículo mínimo. A precarização das condições de trabalho do professor também repercute na sua desprofissionalização. O professor precisa de tempo físico, de condições e de espaços para pensar sobre a docência:

*O que nos profissionaliza é quando temos que pensar o que esses fazeres têm nos ensinado! Incluindo as compreensões teóricas que os sustentam. Não são meramente ações que se reproduzem culturalmente sem uma repercussão dos seus sentidos. [...] Muitas vezes, nós fazemos certas coisas sem pensar porque não conhecemos a teoria que nos diz como fazer, e não lançamos mão de uma base teórica da profissão. A formação que nós defendemos, do ponto de vista da profissionalização, não pode ser só baseada nos discursos teóricos que relegam toda a compreensão cultural da docência, mas a que está posta na nossa sociedade e no imaginário das pessoas que serão professores. Ao mesmo tempo, não pode se restringir a um processo que carece, digamos assim, de uma sustentação teórica, que não só diga para o professor o que fazer e como fazer, mas diga o porquê fazer! E o porquê fazer é nossa função de formadores! Do ponto de vista acadêmico, do ponto de vista de trazer a teoria para poder discutir as razões das nossas decisões, para que não sejam meramente um processo imitativo, um processo que se faça num feeling e não só empírico, ainda que o empírico seja importante. Mas depois é preciso repensar sobre ele (Cunha – entrevista, 2021).*

Esse posicionamento é sempre um convite à reflexão, afinal, a complexidade da docência requer olhar para os diferentes saberes de forma a chegar a novas sínteses com sustentação teórica.

## ■ O aspecto da intelectualidade na trajetória de Mabel

A produção intelectual de um estudioso, ou de uma estudiosa, não é forjada fora de seu contexto histórico, de sua socialização, suas experiências, suas crenças, sua postura diante do mundo. E suas memórias, construídas sob o resgate de ações ocorridas em diferentes momentos da vida profissional, contemplam os eventos históricos que marcaram as ações.

A construção da própria trajetória, contada por meio de suas memórias, a coloca como sujeito histórico, que toma decisões,

assume posições e delinea caminhos de trabalho. A memória pessoal é sempre uma memória social familiar e grupal em que se cruzam os modos de ser do indivíduo e de sua cultura (Bosi, 2007). Estão presentes as diversas vozes que fizeram parte da história das pessoas e que ofereceram elementos para a constituição de seus estudos e seu trabalho. E também de modo relevante, as tendências pedagógicas que predominaram em determinados períodos históricos e influenciaram a constituição do sujeito educador, como o tecnicismo, lembrado por Mabel como tendência arraigada no pensar e no agir docente, em seus primeiros tempos de professora nas licenciaturas.

De acordo com Imbernón (2009), ainda predominam formações de natureza transmissora e uniforme, que fazem uso de teorias descontextualizadas, válidas para todos e distante dos problemas práticos reais e que, portanto, provocam poucas mudanças. A professora Mabel avalia de maneira crítica essa tendência presente em seus trabalhos iniciais como formadora e reflete sobre a forte presença de modelos de docentes considerados positivos ou negativos, bem como a marca do senso comum na profissionalização de professores, indicando a fragilidade em relação à formação científica na construção da intelectualidade.

Afinal, a formação dos professores deve desenvolver o pensamento da complexidade, envolvendo o conhecimento da matéria, o conhecimento didático, o conhecimento dos estudantes, do contexto, dos valores etc., que estão ancorados em uma cultura profissional. A mudança dessa cultura requer tempo e bases sólidas, em um processo que não é linear e uniforme, mas complexo e instável, pois ensinar não é tarefa fácil (Imbernón, 2009).

Os avanços da ciência, da psicopedagogia, das estruturas sociais, a influência dos meios de comunicação de massa, os novos valores e tudo o que vem sendo tratado neste livro repercutem numa profissão que se sente desconfortável num âmbito de incerteza e mudança, já que a formação até agora não se ocupou desses aspectos. São velhos e novos desafios que continuam tornando a educação nada fácil e, nos novos tempos, a introduzem numa maior complexidade. A complexidade aumentou devido ao contexto. Quando falamos de contexto, fazemos



referência tanto aos lugares concretos (instituições educativas) como aos fatores que caracterizam os ambientes sociais e de trabalho onde se produz (Imbernón, 2009, p. 90).

Nesse sentido, os processos de formação e desenvolvimento profissional e a função do docente precisam considerar os diferentes modos de conceber a prática educativa, que pode ser identificada em três perspectivas ideológicas dominantes no discurso teórico: perspectiva tradicional, que concebe o ensino como uma atividade artesanal e o professor como artesão; a perspectiva técnica, que concebe o ensino como ciência aplicada e o docente como técnico; e a perspectiva radical, que concebe o ensino como atividade crítica e o docente como profissional autônomo, que investiga e reflete a prática (Pérez Gómez, 2007).

O conhecimento dessas diferentes perspectivas, em seus aspectos teóricos e práticos, contribui para uma formação da autonomia docente, ao permitir o discernimento sobre os possíveis caminhos a serem traçados no trabalho educativo. A autonomia intelectual exige conhecimento dessas perspectivas e clareza sobre os resultados a serem obtidos, mediante as opções de que se dispõem para o ensino. Além disso, é preciso reconhecer que os professores são sujeitos do conhecimento e possuem saberes específicos em relação à profissão, e sua prática não é unicamente lugar de aplicação de saberes produzidos por outros, e sim espaço de produção, transformação e mobilização de saberes que lhes são próprios (Tardif, 2004).

Reconhecer que os professores são sujeitos do conhecimento significa admitir que eles têm o direito de opinar a respeito de sua própria formação profissional e, se o trabalho dos professores exige conhecimentos específicos, sua formação necessita basear-se nesses conhecimentos (Tardif, 2004).

Na formação de professores, ensinam-se teorias sociológicas, docimológicas, psicológicas, didáticas, filosóficas, históricas, pedagógicas etc., que foram concebidas, a maioria das vezes, sem nenhum tipo de relação com o ensino nem com as realidades cotidianas do ofício de professor. Além do mais, essas

teorias são muitas vezes pregadas por professores que nunca colocaram os pés numa escola ou, o que é ainda pior, que não demonstram interesse pelas realidades escolares e pedagógicas, as quais consideram demasiado triviais ou demasiado técnicas (Tardif, 2004, p. 241).

Ao discutir a formação dos professores, na direção das considerações de Tardif (2004), Mabel destaca a importância de que eles tenham consciência dos saberes que orientam suas práticas, podendo justificá-las para além de uma compreensão empírica, que revela fragilidade na condução da profissão.

*Então os professores têm saberes, porque eles se constituíram na sua história e depois na sua prática, mas esses saberes não se constituem como saberes profissionais, porque, quando se pergunta “por que você faz assim?”, as respostas vêm em cima do senso comum, da experiência. “Eu faço porque deu certo”; “Eu faço porque eu vejo que os alunos correspondem”; “Eu faço porque o professor que eu admirava fazia, e eu considero assim...” Então as justificativas também são empíricas. Daí toda a profissão que não tem uma base teórica de justificativa, que qualquer um pode fazer, ela é muito frágil (Cunha – entrevista, 2021).*

Para nossa entrevistada, há um aspecto importante sobre os modos de constituir-se professor, considerando que não se trata de uma prática estritamente utilitária e neutra. A profissão docente desenvolve-se permeada por questões sociais, tensões e problemas de uma época, vinculadas à escolarização de massa, envolvendo crenças, ideologias, valores e interesses (Tardif, 2004).

*Lembro que a escola é filha da modernidade, a escola no sentido geral, que envolve também a universidade. Toda a sua construção foi feita a partir da concepção epistemológica da modernidade, concepção e conhecimento da modernidade. Hoje, enfim, temos de avançar em outro paradigma, muito mais holístico, muito mais transversal, complexo mesmo. A gente tem dificuldade, porque nós fomos formados a partir dessa lógica da ciência moderna; é um processo lento, mas necessário (Cunha – entrevista, 2021).*

O contexto apontado pela professora revela um problema epistemológico presente no modelo universitário de formação para o magistério, que se direciona, com ênfase, ao aplicacionismo do



conhecimento, em que os estudantes vivem aulas baseadas em disciplinas de conteúdo proposicional, teórico e de fundamentos. Há pouca relação com a prática que vai acontecer, em geral, nos estágios, em que devem aplicar os conhecimentos adquiridos. Há, portanto, desequilíbrios, pois a prática é multifacetada e não será compreendida como uma aplicação linear da teoria. Ao finalizarem a formação, iniciam o trabalho sozinhos, aprendendo na prática e com dificuldades de estabelecer conexões com a teoria, uma vez que tais conhecimentos não correspondem à ação cotidiana (Tardif, 2004).

As bases do pensamento pós-moderno proposto por Sousa Santos, com uma nova perspectiva epistemológica, apontam a necessidade de superação de uma perspectiva elitista, de conhecimento único, historicamente produzido pelas sociedades dominantes, para uma justiça de saberes e, por isso, uma justiça social. Esse caminho indica o fortalecimento dos diferentes tipos de saberes, tão válidos quanto o conhecimento científico, que não é realidade para a grande parte da população mundial (Sousa Santos; Oliveira; Sússekind, 2019).

Entretanto, na contramão de propostas que garantam a formação humana, científica e para a pesquisa e que contemplem uma diversidade de saberes, impõe-se, por meio de políticas educacionais e do engessamento dos cursos de formação, a permanência do tecnicismo, do desempenho em termos de competências, voltadas à avaliação do mérito, que geram grandes limitações para a formação crítica e ética de educadores.

*Então, infelizmente, vem se tirando a capacidade intelectual dos professores, e isso foi muito forte na época do racionalismo técnico. Mais tarde a gente conseguiu, enfim, fazer a crítica e retomar novas perspectivas. Hoje estamos novamente sob esse jugo do que deve ser ensinado, do que não pode ser ensinado. Quer dizer, o professor foi perdendo a sua condição de intelectual, no sentido de pensar o conhecimento, de pensar a interpretação desse conhecimento com seus alunos, de tomar decisões. Ficam muito mais subjugados mesmo. Ou é a lógica do livro didático ou é a lógica das diretrizes que, dependendo do sistema, são feitas meio como camisa de força e não como ponto de orientação (Cunha - entrevista, 2021).*

A produção científica brasileira, no campo das ciências sociais, representada por cientistas negros e indígenas, tem contribuído para descolonizar a história do país, evitando o apagamento da memória

e servindo à democratização do saber, na medida em que promove a consciência social sobre o racismo e amplia a visão crítica da história (Sousa Santos; Oliveira; Sússekind, 2019).

Assim, é um enriquecimento da história do Brasil, uma ampliação da paisagem das ciências sociais e humanas brasileiras, que não é agora apenas um monopólio de uma pequena minoria de antropólogos, que estudavam os negros ou os indígenas. É uma pujante comunidade científica, sobretudo negra, que está a rever a história do Brasil. E tudo isso incomoda quem não quer ampliar a democracia (Sousa Santos; Oliveira; Sússekind, 2019, p. 9).

Trata-se de um traço importante da formação científica atual, na perspectiva da pós-modernidade, mencionada pela professora Mabel, que representa um importante legado dos movimentos sociais.

*[...] hoje nós temos estudos de gênero, de raça, de etnia, toda essa presença multicultural na escola, que não era objeto da minha época de formação e nem da minha condição inicial de professora de formadores. São temáticas muito contemporâneas que vieram por força dos movimentos sociais e se tornaram, inclusive, leis, e que hoje, com o esforço positivo da democratização do acesso à educação e às escolas, tornou esse espaço mais multicultural, incluindo os conflitos próprios da sociedade: os preconceitos, as visões de mundo... Então eu vejo que essa é uma ideia que tem tornado mais complexa, mais ampla a condição da formação docente (Cunha - entrevista, 2021).*

A trajetória dessa pesquisadora, educadora, formadora de professores traça a transição de tempos históricos carregados de múltiplos saberes culturais, científicos, populares, técnicos, empíricos, políticos, igualmente importantes para a constituição de educadores comprometidos com a construção de uma educação ética, democrática, cidadã, respeitosa, que possibilite o discernimento crítico dos aspectos que lhes impõem limites. Limites de natureza elitista, neoliberal, conservadora, autoritária, tecnicista, que nega direitos, justiça social, tratamento igualitário a todas as pessoas, para a transformação de suas vidas. Suas memórias exprimem as mudanças paradigmáticas, ideológicas e políticas que atravessaram produções educacionais e influenciaram o pensamento de sua geração.



Por meio de seu relato, vislumbramos perspectivas de mundo, de vida e de processos educativos a serem repensadas e outras a serem aprofundadas e discutidas com mais vigor, em nossos contextos de formação. Em suas palavras, emerge a concepção de uma intelectualidade radical necessária aos educadores e às educadoras, aberta a diferentes modos de ser e pensar, que adentre criticamente as armadilhas forjadas pelo poder político para domesticar e silenciar aqueles e aquelas que são responsáveis pela educação de crianças, jovens e adultos.

Intelectualidade intimamente relacionada ao desvelamento da complexidade dos temas pós-modernos, intensamente disseminados pelas redes de informação, seja na direção do risco ou de caminhos para a proteção social. Intelectualidade jamais alicerçada no mero tecnicismo!

## ■ Referências

AGUIAR, M. A. da S.; DOURADO, L. F. BNCC e formação de professores: concepções, tensões, atores e estratégias. **Retratos da Escola**, São Paulo, v. 13, n. 35, p. 33-37, 2019. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/issue/view/35>. Acesso em: 8 jul. 2020.

BALZAN, N. C. A didática e a questão da qualidade do ensino superior. **Cadernos Cedes**, São Paulo, n. 22, p. 53-66, 1988.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BAZZO, V.; SCHEIBE, L. De volta para o futuro... retrocessos na atual política de formação docente. **Retratos da Escola**, São Paulo, v. 13, n. 17, p. 669-684, 2019. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/issue/view/37>. Acesso em: 8 jul. 2020.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

BOSI, E. **Memória e sociedade: lembrança de velhos**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

CANDAU, V. **A didática em questão**. Petrópolis. Vozes, 1989.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

CUNHA, M. I. da. Docência, discência, vida, sentidos... Reflexões em torno de uma trajetória. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 17, n. 36, p. 173-189, set./dez. 2015.

CUNHA, M. I. da. Docência na educação superior: a professoralidade em construção. **Educação**, Porto Alegre, v. 41, n. 1, p. 6-11, jan./abr. 2018.

CUNHA, M. I. da. Indissociabilidade entre ensino e pesquisa: a qualidade da graduação em tempos de democratização. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 29, n. 2, p. 443-462, jul./dez. 2011.

CUNHA, M. I. da. **O bom professor e sua prática**. Campinas: Papyrus, 1995.

CUNHA, M. I. da. O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 3, p. 609-626, set. 2013.

DAY, C. **Desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente**. Porto: Porto Editora, 1999.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

IMBERNÓN, F. **Formação docente do professorado: novas tendências**. São Paulo: Cortez, 2009.

LIMA, T. C. S. de; MIOTO, R. C. T. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Revista Katálysis**, Florianópolis, v. 10, 2007.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MINAYO, M. C. C. de S.; DESLANDES, S. F.; CRUZ NETO, O.; GOMES, R. (org.). **Pesquisa social: teoria, método, criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1994.





NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

PAOLI, N. **Para repensar a universidade e a pós-graduação**. Campinas: Unicamp, 1985.

PÉREZ GÓMEZ, A. A função e formação do professor/a no ensino para a compreensão: diferentes perspectivas. In: SACRISTÁN, J. G.; PÉREZ GÓMEZ, A. I. **Comprender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 353-391.

SALVADOR, A. D. **Métodos e técnicas de pesquisa bibliográfica**. Porto Alegre: Sulina, 1978.

SOUSA SANTOS, B. de **Um discurso sobre as ciências**. Porto: Edições Afrontamento, 2002.

SOUSA SANTOS, B. de; OLIVEIRA, J. M. V. de; SÜSSEKIND, M. L. Entrevista com Boaventura de Souza Santos para ANPEd/Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 24, p. 1-12, 2019.

SCHÖN, D. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: ArtMed, 2003.

SHULMAN, L. Renewing the pedagogy of teacher education: the impact of subject-specific conceptions of teaching. In: MESA, M.; JEREMIAS, M. (ed.). **Las didáticas específicas em la formación del profesorado**. Santiago de Compostela: Tórculo Edición. 1993.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2004.

## Proposições de Marli André à formação de professores

Rita Buzzi Rausch  
Isabela Cristina Daeuble Girardi  
Andréia Roncáglio Geraldo

### ■ Introdução

Diferentes pesquisadores, tanto nacionais quanto internacionais, têm contribuído com a qualificação e o fortalecimento da formação de professores no Brasil. A Rede Interinstitucional de Pesquisa de Formação e Práticas Docentes (Ripefor) vem se dedicando à investigação das principais contribuições de pesquisadores de referência no campo da formação de professores. No ano de 2021, publicou a obra *Formação de professores: referenciais teóricos e metodológicos internacionais*, evidenciando as contribuições de pesquisadores internacionais renomados no campo da formação de professores no Brasil. Na presente edição, a Rede optou em homenagear mulheres pesquisadoras nacionais. Dentre as diversas pesquisadoras selecionadas, nossa responsabilidade, neste capítulo, é destacar as contribuições de nossa querida companheira de luta, professora doutora Marli Eliza Dalmazo Afonso de André, à formação de professores.



No início do planejamento deste texto, conversamos e comunicamos à Marli André a produção da obra, bem como a escolha dela como uma das homenageadas; ela ficou imensamente feliz. De imediato, prontificou-se a ajudar e realizar uma leitura final do texto para ajustes e complementações. Entretanto ela faleceu no início de 2021, o que nos deixou profundamente abaladas e tristes, e isso não foi possível de ser feito. Sua morte, porém, nos responsabilizou e comprometeu mais ainda na produção deste texto, enaltecendo toda a sua contribuição ao campo da formação de professores.

Marli André, como comumente é conhecida e nominada, foi uma pesquisadora brasileira, nascida na cidade de Sertãozinho, interior de São Paulo, conhecida como a capital do açúcar. Nessa cidade, ela viveu a sua infância e dela trazia recordações felizes de brincadeiras no pomar da casa dos avós e do lindo quintal florido que atraía visitantes. Era ali, naquelas sombras de árvores, que, além de brincar, André (2012a, p. 25) projetou seu futuro: “à sombra dessas árvores eu construí muitos sonhos e meus primeiros projetos de vida”.

Neta de imigrantes italianos, trabalhadores da lavoura, ela cresceu em um ambiente que afirmava a importância do esforço pessoal e do trabalho duro para sobreviver. Aprendeu, desde cedo, que só o estudo possibilitaria melhores condições de vida e, quem sabe, ascender socialmente. Tais conselhos lhe ajudaram a tornar-se dedicada e excelente estudante na escola. André frequentou a primeira turma de pré-escola da cidade e cursou os primeiros anos do ensino fundamental no Grupo Escolar Prof. Anacleto Crus; ela lembra-se, ainda, do método silábico em sua alfabetização. Em seu texto, intitulado “Desvelando o mito da boa escola pública”, percebe-se, já nas primeiras linhas, o orgulho de ter estudado na escola pública: “Além de ouvir estórias, também tínhamos os momentos de brincadeiras de roda, de lenço atrás, de passar anel, de jogar bola no pátio e até de pular corda” (André, 2012a, p. 26).

Sua infância ficou marcada pela organização em fileiras das crianças em sala de acordo com suas dificuldades. A fileira A era constituída pelas crianças mais pobres, cuja família havia se mudado da roça para trabalhar em sítios na cidade e cujas crianças tinham de ajudar na lavoura. Naquela época, esses detalhes já chamavam a sua atenção, pois a escola e a sala de aula se caracterizavam

como espaços de punições e prêmios. Por ter facilidade em decorar, ganhou muitos laços amarelos, que sinalizavam os bons estudantes. Essas importantes observações que fazia da escola, ainda quando estudante, a alertaram para a importância de transformar o ambiente escolar.

No ginásio, construiu grupos de estudos com os colegas da turma para discutir o que não compreendiam nas explicações dos professores. Nesse momento de sua vida, as professoras de Francês e de Português lhe inspiravam, já que demonstravam preocupação com a forma de ensinar e de aprender. Contudo André avaliou que a escola era centrada nos professores, com aulas expositivas e com reprodução dos conteúdos. No colegial, ingressou na militância da igreja, buscando conscientizar os trabalhadores sobre o seu valor. É possível inferir que essas memórias registradas justificaram as suas escolhas profissionais e, posteriormente, suas pesquisas na área da Educação, principalmente na formação de professores.

Marli André graduou-se em Letras, pela Universidade de São Paulo (USP), em 1966 e também em Pedagogia, pela Universidade Santa Úrsula (USU), em 1973. Posteriormente, ela defendeu sua dissertação no Mestrado em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ) em 1976; defendeu sua tese de Doutorado em Psicologia da Educação, na University of Illinois, em Urbana-Champaign (USA), em 1978. Nos últimos anos, integrou, desde o ano 2000, o corpo docente do Programa de Estudos Pós-graduados em Educação: Psicologia da Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Em 2013, André assumiu a coordenação do Mestrado Profissional em Educação: Formação de Professores da PUC-SP, “do qual foi responsável por sua criação e nos últimos anos vinha afirmando ser este o projeto dos seus sonhos, pois era exclusivo para qualificar os profissionais da Escola Básica” (Jardilino, 2021, p. 11). Posteriormente, no ano de 2017, assumiu a vice-coordenação do mesmo Programa. Infelizmente, muito ativa ainda no campo da formação de professores, veio a falecer em janeiro de 2021.

Dentre as muitas contribuições de André para a discussão sobre formação de professores no Brasil, destaca-se sua liderança no Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre o Desenvolvimento Profissional Docente. Criado em 2002 por professores e pesquisadores da PUC-



SP, o Núcleo está vinculado ao Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação e vem desenvolvendo, desde então, pesquisas cujas temáticas “[...] têm atualmente se centrado nos processos de inserção à docência, aprendizagem da docência, políticas de formação, desenvolvimento profissional, práticas de sala de aula” (André, 2018b, p. 123).

Muito reconhecida em nosso país, Marli André destaca-se como referência notável nos estudos sobre formação de professores e metodologias para a pesquisa em educação, contendo um histórico científico com muitos artigos científicos publicados em periódicos, livros publicados e em coautoria e capítulos de livros também publicados e em coautoria. Marli André também se destacou pela sua discussão acerca da qualificação dos processos formativos, principalmente no que se refere à relevante articulação entre o contexto da formação inicial com a educação básica, em uma perspectiva de desenvolvimento profissional docente. A autora muito discutiu a relevância do papel que os formadores de professores têm no processo de qualificação dos docentes no contexto da escola e da sala de aula. Além de suas contribuições científicas, por meio das pesquisas e orientações, Marli André,

ao longo da sua trajetória profissional, prestou inestimáveis apoios ao CNPq, CAPES, ANPEd, UNESCO, FAPESP, Fundação Carlos Chagas por meio de assessorias, avaliações e pesquisas, em que sua atuação marcante fez diferença pela defesa da pesquisa científica rigorosa (Jardilino, 2021, p. 11).

Diante da vasta produção científica da autora circulando no país, sua qualidade e relevância à formação docente, neste texto estabelecemos como objetivo elucidar as principais proposições de Marli André à formação de professores no Brasil. Para isso, fizemos inicialmente um mapeamento da produção científica da autora. Sabemos que ela sempre teve um espírito colaborativo e muito escreveu em parceria com outros pesquisadores, professores e estudantes, mas neste capítulo, diante de sua vasta produção, optamos por analisar as produções de sua única autoria.

Trata-se de uma investigação de abordagem qualitativa (Lüdke; André, 2012) e bibliográfica, em que foi analisada a produção científica de única autoria de Marli André e publicada no país, entre os anos de 2009 e 2020, presente em seu Currículo Lattes, sistema de currículo virtual que reúne informações da área de Ciência e Tecnologia no Brasil, e mais um capítulo de livro publicado em 2023, após sua morte, a que tivemos acesso por meio da Ripefor. Com base nesse levantamento, estabelecemos o *corpus* de análise da pesquisa, que envolveu 12 artigos científicos publicados em periódicos qualificados e 12 capítulos de livros, conforme quadros 1 e 2.

**Quadro 1** – Relação de artigos científicos publicados em periódicos entre 2009 e 2020

Artigo	Revista	Ano
Professores iniciantes: egressos de programas de iniciação à docência	Revista Brasileira de Educação	2018c
Núcleo de estudos e pesquisas sobre desenvolvimento profissional docente	Formação Docente	2018b
Desafios na formação do pesquisador da prática profissional	Revista Estreia Diálogos	2018a
A formação do pesquisador da prática pedagógica	Plurais Revista Multidisciplinar	2016a
Políticas de valorização do trabalho docente no Brasil: algumas questões	Ensaio	2015e
Políticas de formação continuada e de inserção à docência no Brasil	Educação Unisinos	2015c
Políticas de apoio aos docentes em estados e municípios brasileiros: dilemas na formação de professores	Educar em Revista	2013
Políticas e programas de apoio aos professores iniciantes no Brasil	Cadernos de Pesquisa	2012b
Professores do PED criam Mestrado Profissional em Educação: formação de formadores	Psicologia da Educação	2012c
Formação de professores: a constituição de um campo de estudos	Educação	2010

Continua...



## Continuação do quadro 1

Artigo	Revista	Ano
A complexa relação entre pesquisa e políticas públicas no campo da formação de professores	Educação	2009a
A produção acadêmica sobre formação de professores: um estudo comparativo das dissertações e teses dos anos 1990 e 2000	Formação Docente	2009b

Fonte: primária (2023)

**Quadro 2** - Relação de capítulos de livros publicados entre 2009 e 2023

Capítulo	Livro	Ano
Propostas curriculares inovadoras na formação docente	Currículo e formação de professores: considerações sobre o desenvolvimento profissional	2023
Pesquisa, formação e prática docente	O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores	2019
Um projeto coletivo de investigação da prática pedagógica de professores da Escola Normal	Novos enfoques da pesquisa educacional	2018d
Formar o professor pesquisador para um novo desenvolvimento profissional	Práticas inovadoras na formação de professores	2016b
Políticas de iniciação à docência para uma formação profissional qualificada	Práticas inovadoras na formação de professores	2016c
Políticas de iniciação à docência: implicações curriculares na universidade e na escola pública	Currículo, internacionalização e cosmopolitismo: desafios contemporâneos em contextos luso-afro-brasileiros	2015d

Continua...

Continuação do quadro 2

Capítulo	Livro	Ano
Espaços alternativos de formação docente	Por uma revolução no campo da formação de professores	2015b
Desafios na formação do pesquisador da prática	Didática e prática de ensino: diálogos sobre a escola e a formação de professores e a sociedade	2015a
A formação de professores nas pesquisas dos anos 1990	Formação de professores: passado, presente e futuro	2011a
Pesquisa sobre formação de professores: tensões e perspectivas do campo	Formação de professores, culturas: desafios à Pós-graduação em Educação em suas múltiplas dimensões	2011b
O papel da pesquisa na formação do professor	Formação de professores – tendências atuais	2009c
Pesquisa em formação de professores: contribuições para a prática docente	Formação de educadores: o papel do educador e sua formação	2009d

Fonte: primária (2023)

Após seleção e organização do *corpus* desta pesquisa, procedemos a análise dos dados por meio da técnica de análise de conteúdo (Bardin, 2011). O procedimento iniciou-se pela leitura flutuante das obras selecionadas, utilizando um fichamento para registrar a leitura sistematicamente. Cada fichamento continha indicação bibliográfica, resumo, principais citações e comentários sobre as obras lidas.

Por meio da leitura flutuante, emergiram categorias de análise que melhor atenderam ao objetivo desta investigação. As categorias





foram estabelecidas com base nas recorrências presentes na produção analisada e se constituíram em cinco principais proposições de Marli André à formação de professores: formação de professores como campo científico; formação do professor pesquisador; formação do professor formador; apoio ao professor iniciante; e consolidação de políticas de formação de professores. Apresentamos na análise, a seguir, somente as principais proposições decorrentes de nossa investigação, tendo a consciência da possibilidade de inúmeras outras proposições possíveis.

## ■ Proposição 1: formação de professores como campo científico

Marli André foi uma pesquisadora fundamental na discussão sobre a configuração da formação de professores em um campo de estudos autônomo no Brasil. Segundo a autora, a formação de professores como temática de pesquisa foi, por muito tempo, abordada dentro do campo da didática, vindo a se diferenciar recentemente, em decorrência do maior interesse dos pesquisadores pelo tema, o que aumentou a produção científica ao longo dos últimos anos.

Outras iniciativas que também influenciaram o aumento da produção científica sobre a formação de professores foram a organização de eventos próprios sobre a formação de professores; a criação de uma revista científica sobre a temática, a *Revista Brasileira de Pesquisa Sobre Formação de Professores*; e os discursos midiáticos gerados por instituições internacionais, como a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e o Banco Mundial (André, 2010; 2011b). Marli André usou os trabalhos de Marcelo García (1999) para apontar cinco indicadores que firmam a formação de professores como campo de estudo:

[...] objeto próprio, metodologia específica, uma comunidade de cientistas que definem um código de comunicação próprio, integração dos protagonistas na pesquisa e a consideração da formação de professores como um elemento fundamental na qualidade da ação educativa por parte dos administradores, políticos e pesquisadores (André, 2011b, p. 25).

Diante do crescimento quantitativo da produção científica, Marli André debruçou-se em avaliá-lo qualitativamente, por intermédio dos estudos do tipo “estado do conhecimento”. Segundo André (2009b, p. 43):

Estudos do tipo “estado do conhecimento”, que fazem uma síntese integrativa da produção acadêmica em uma determinada área do conhecimento e em um período estabelecido de tempo, têm sido muito úteis ao revelar temáticas e metodologias priorizadas pelos pesquisadores, fornecendo importantes elementos para aperfeiçoar a pesquisa num determinado campo do saber.

Essas investigações auxiliam os pesquisadores a organizar temporariamente a produção científica, evitando dispersão e repetição, bem como ajudando a definir melhor o tema de pesquisas futuras. Pensando nisso, Marli André, ao longo de sua vida acadêmica, desenvolveu diferentes pesquisas, do tipo estado do conhecimento, com o objetivo de destacar e discutir tendências, lacunas e silenciamentos da produção científica sobre formação de professores. André (2009b, p. 52) destaca que “a pesquisa educacional brasileira e, em especial, as investigações sobre a formação de professores têm crescido muito com as informações fornecidas pelos mapeamentos da produção científica”. A criação de uma comunidade de cientistas que se comprometem com a elaboração de pesquisas e socialização dos dados mediante encontros elucidam a formação de professores (André, 2011a; 2011b).

Tendo como base as pesquisas do tipo estado do conhecimento desenvolvidas pela autora, apresentaremos alguns pontos abordados por ela que merecem destaque. Dentre os destaques, André (2011b, p. 28) constatou que “parece haver, por parte dos pós-graduandos, uma intenção de dar voz ao professor e de conhecer melhor o seu fazer docente”, estratégia fundamental em um planejamento efetivo de formação continuada, pois, ao se aproximar das práticas docentes, há maior e melhor possibilidade de, juntamente com os professores, pensar melhores formas de atuação, delineando caminhos efetivos para uma educação de qualidade e de aprendizagem significativa dos estudantes (André, 2009a; 2011b). Contudo André (2009b, p. 51) atenta ao pesquisador:



É preciso, no entanto, que essas pesquisas não se limitem a apenas reproduzir o que dizem os professores, mas que efetivamente procurem compreender o contexto de produção desses discursos, as razões que os levam a se pronunciar dessa ou daquela maneira, a quem se dirigem, o que pretendem. Além disso, deve haver um esforço para ir além da constatação, tentando encontrar caminhos ou alternativas para o aperfeiçoamento da prática profissional, o que na medida do possível deve ser um empreendimento em colaboração entre pesquisador e professor. Caso contrário, correremos o risco de reiterar o já conhecido, a mesmice.

André (2009b) também considera que, se por um lado é positivo centrar as pesquisas nos professores, por outro, corre-se o risco de reforçar a ideia de que cabe ao professor toda a responsabilidade pelo sucesso e fracasso na educação. Todavia compreende-se que existem inúmeros fatores que podem trazer os mesmos resultados. Por isso, “é preciso muito cuidado para que a pesquisa não se deixe contaminar pelos discursos da mídia e dos políticos” (André, 2009b, p. 51).

Outra importante constatação de André (2009b, p. 51-52), diante do estado do conhecimento das pesquisas sobre formação de professores, é que, “ao mesmo tempo em que cresce o número de pesquisas voltadas para o professor, diminui o número de investigações sobre a formação inicial, o que causa preocupação”. A autora destaca que não existem discussões suficientes sobre o tema da formação inicial, devendo dar espaço para esse processo em futuras investigações.

André (2010) constatou, em suas investigações, que nos últimos anos, em coerência com a perspectiva de valorizar os saberes dos professores, pesquisadores têm utilizado depoimentos escritos e orais e histórias de vida para coletar seus dados. Além disso, nos últimos anos, também cresceu o número de pesquisas do tipo colaborativas e pesquisa-ação. A autora destaca: “essas metodologias, além de sinalizar alternativas muito promissoras para a investigação na área, indicam caminhos próprios, o que é um elemento positivo na configuração do campo [...]” (André, 2010, p. 177). Outro aspecto positivo que a autora ressalta diante das pesquisas sobre formação de professores, demonstrando avanço na área, é a combinação de

diferentes formas de coletar os dados da pesquisa, possibilitando uma apreensão mais rica das questões investigadas na área da formação de professores (André, 2011b).

Embora a produção científica sobre formação de professores se apresente promissora, André (2010) levanta aspectos importantes que necessitam de maior atenção em investigações futuras. André (2010, p. 180) assevera que muitos estudos sobre formação de professores priorizam pesquisas muito pontuais, focando no conhecimento de realidades locais. Pesquisas muito pontuais deixam abertas indagações sobre problemáticas mais globais da formação de professores, não delineando ações a serem tomadas para seu aprimoramento (André, 2011a).

Outro aspecto que precisa de maior atenção é a redação dos resultados das investigações, pois “[...] há muito que melhorar, tanto na forma de apresentação quanto na precisão. O que se encontrou nas pesquisas [...] foram, em muitos casos, registros muito genéricos dos achados, nem sempre vinculados aos objetivos ou à metodologia” (André, 2010, p. 177). A autora salienta que é importante adensar as análises das pesquisas, o que implica um aprofundamento teórico e metodológico. Redigir a pesquisa com maior clareza, precisão, rigor científico e se empenhar para divulgar os resultados é um importante passo para que as pesquisas sobre formação de professores sejam mais bem compreendidas e reconhecidas socialmente, contribuindo para a valorização social do campo (André, 2010), visto que, ao que parece, “do ponto de vista das políticas públicas, também se nota pouca incorporação do conhecimento advindo das pesquisas; parece haver, ao contrário, uma negação desse conhecimento. Precisamos nos questionar por quê” (André, 2009d, p. 245).

A autora destacou que, ao longo dos anos, as temáticas das investigações sobre formação de professores sofreram transformações à medida que novas leis e políticas foram implementadas. Para além de destacar tendências e lacunas, André (2009b) também enfatizou temas que foram silenciados nas pesquisas, tais como questões relacionadas à valorização do professor formador, à educação de jovens e adultos, à educação indígena, aos movimentos sociais, à dimensão política na formação e à diversidade cultural. Esses temas ainda são poucos valorizados nas pesquisas e merecem mais atenção em produções científicas futuras.



As pesquisas do tipo estado do conhecimento desenvolvidas por Marli André abrangem diferentes e importantes questões que devem ser levadas em consideração no momento de delimitar o tema e os objetivos de uma nova investigação. Dado o limitado espaço para apresentação das contribuições dessa autora sobre as pesquisas do estado do conhecimento, aqui foram abordados apenas alguns aspectos considerados essenciais. Contudo é sempre importante

[...] recorrer às sínteses integrativas para acompanhar o processo de constituição de uma área do conhecimento. É fundamental identificar tanto seus pontos fortes quanto suas fragilidades, reconhecer tanto os esforços de aperfeiçoamento quanto aquilo que ainda precisa ser mudado (André, 2009b, p. 52).

André (2011b, p. 27) comenta que deve haver uma maior atenção por parte dos “políticos, administradores e investigadores à formação dos professores como peça-chave para a qualidade do sistema educativo”, dando, assim, maior visibilidade ao campo, trazendo a formação de professores como fundamental para a “melhoria da educação brasileira”. São iniciativas como a de Marli André que possibilitam que a área da formação de professores se torne mais respeitada ante as demais áreas do conhecimento, “[...] o que é fundamental para a constituição do campo, pois há disputas de poder entre as áreas e quanto mais o coletivo assumir posições claras e coerentes mais força terá para firmar-se como um campo autônomo” (André, 2010, p. 180).

## ■ Proposição 2: formação do professor pesquisador

Dentre a vasta produção científica produzida por Marli André, uma temática que sempre esteve muito presente em sua vida acadêmica e se destacou no *corpus* de análise desta pesquisa foi a importância de formar o professor pesquisador. André (2018a) sempre expressou, por meio de artigos científicos e palestras, a importância de o professor se constituir como pesquisador da própria prática pedagógica, analisando criticamente seu trabalho. Esse importante

movimento traz contribuições significativas para o processo de emancipação profissional do docente.

André (2019) afirma, ao discutir sobre a formação do professor pesquisador, que esse processo tem como princípio básico o envolvimento ativo do sujeito no próprio processo de aprendizagem, participando, opinando, defendendo suas ideias e opiniões, formando-se, assim, um sujeito autônomo, com ideias próprias. Ela ainda aponta que outro princípio fundamental é a aprendizagem do convívio social.

Fundamentada nos escritos de Elliot, Stenhouse e Beillerot, Marli André (2018a) defende que as pesquisas desenvolvidas pelos professores tenham como ponto de partida problemas concretos de ensino, enfatizando, principalmente, a relação entre teoria e prática, de modo a destacar a necessária colaboração entre os professores da escola e os professores da universidade e aproximar a universidade do contexto escolar. André (2016a, p. 33) defende, ainda, que

[...] a pesquisa visa a constituição de sujeitos autônomos, que tenham opiniões e ideias próprias e que ao fazer uma leitura crítica da realidade, do seu contexto de trabalho, saibam o que e onde buscar referências e recursos, para entender o que se passa, e para delinear caminhos de atuação nessa realidade.

Contudo é importante destacar que Marli André também discute em seus escritos sobre a forma como o termo “professor pesquisador” está sendo usado de maneira generalizada, sem considerar as seguintes questões: de que tipo de professor estamos falando? E de qual tipo de pesquisa? Nesse sentido, André (2019, p. 58) reitera:

Ao ser usado para propósitos tão variados, esse conceito corre um sério risco de esvaziar-se, banalizando a própria ideia do papel da pesquisa na formação, pois algo que serve para tudo acaba não servindo para nada. Daí a necessidade de examinar com cuidado a proposta e as implicações do conceito de professor pesquisador.

A autora completa explicando que vem se exigindo que os professores se envolvam em projetos de pesquisa-ação na escola,



porém considera fundamental a reflexão sobre as condições que a escola está oferecendo para organizar tempos e espaços de estudo, com o objetivo de criar e construir a pesquisa com os professores.

Precisamos considerar que constituir-se pesquisador exige do professor alguns investimentos: desejo, necessidade, envolvimento, aceitar e receber orientações, compartilhar e até mesmo ter à disposição um espaço adequado e tempo para dedicar-se à pesquisa. Então, André provoca-nos a refletir sobre como formar o professor pesquisador, pois tornar-se professor pesquisador é um processo que acontece progressivamente, sobretudo para aqueles que não receberam tais orientações na licenciatura.

Ao refletir sobre as possibilidades de pesquisas que os professores possam se envolver, Marli André, amparada nos estudos de Zeichner, apresenta a possibilidade da pesquisa-ação, destacando que, “em um de seus textos, Zeichner (2009) explora a questão de como a pesquisa-ação na formação inicial pode dar suporte para a luta de maior justiça em um mundo injusto e desumano” (André, 2018a, p. 44), refletindo a reconstrução social, contribuindo com a justiça social, cultural, política e econômica. Sobre a pesquisa-ação, André (2015a, p. 11) afirma que se trata de

[...] uma modalidade de pesquisa muito apropriada quando o intento for o conhecimento de uma prática situada, com interesse de mudá-la, o que vai demandar do pesquisador envolvimento em um processo sistemático de estudo, de reflexão e de propostas para o seu aprimoramento, com registros de dados da situação e relato dos resultados obtidos, tornando-os públicos.

A autora descreve a pesquisa-ação como uma modalidade muito apropriada quando o objetivo é conhecer uma prática situada e mudá-la (André, 2016a). Nesse sentido, a prática da pesquisa exige do professor pesquisador comprometimento e envolvimento “[...] em um processo sistemático de estudo, de reflexão e de propostas para seu aprimoramento, com registros dos dados da situação e relato dos resultados obtidos, tornando-os públicos” (André, 2016a, p. 39).

Pesquisar a própria prática exige disposição, desejo por aprender, envolvimento em grupos de estudo, acesso a literaturas

que possibilitem ampliar o repertório teórico e provoquem reflexões sobre a própria ação, o que exige espaço e tempo adequado para esse movimento, visto que

[...] a pesquisa tem um importante papel na formação de sujeitos críticos e autônomos, pois lhes dá possibilidade de desenvolver ideias próprias, e de refletir sobre a prática profissional, identificar o que pode ser aperfeiçoado de modo a contribuir com o processo de emancipação das pessoas (André, 2015a, p. 5).

Pensando na constituição do professor pesquisador da sua prática, Marli André, nos programas de Educação: Psicologia da Educação e Currículo da PUC-SP, criou um programa pioneiro no país, o Mestrado Profissional com foco na Formação de Formadores, o FORMEP, cujo propósito é

[...] contribuir com a qualificação do formador de campo, ou seja, aquele que atua junto aos professores, na instituição escolar e/ou nos sistemas de ensino, que todas as atividades do FORMEP se constituem em espaços do pensar e do fazer crítico-reflexivo, espaços esses que são compartilhados por todos os envolvidos no Programa (André, 2016a, p. 32).

O FORMEP não pretende, apenas, desenvolver uma atitude de pesquisador em seus mestrandos, mas também desenvolver

[...] habilidades necessárias à realização de uma pesquisa, tais como: situar-se frente ao seu contexto profissional, problematizar a situação vivida, aprender a localizar fontes de consulta e a selecioná-las; a formular questões orientadoras; a conhecer procedimentos metodológicos como observação, entrevista, análise documental, registro de áudio e vídeo; a construir instrumentos de coleta de dados; a analisar dados e relatar os achados (André, 2016a, p. 36).

Marli André destacou-se por idealizar, com base em seus estudos e em conjunto com seus pares da universidade, uma proposta de





formação do professor pesquisador. Proposta que é pioneira no país e pode servir de referência para outros programas. Com tal proposta e seus escritos sobre, outro tema emergiu do *corpus* de análise e será abordado na seção a seguir: a formação do professor formador.

### ■ Proposição 3: formação do professor formador

A pesquisadora Marli André destacou-se, em sua trajetória, ao idealizar a formação do professor pesquisador. Incluída nesse contexto, a autora problematizava sobre a importância de discutir e pensar a formação do formador. Sua principal indagação era: quem forma o formador dos professores?

André destacava que é preciso pensar, além da formação inicial, sobre a formação em serviço do professor, de maneira que ele possa intervir significativamente na aprendizagem dos alunos. Marli manifestava preocupação sobre a formação que é oferecida ao profissional que tem a função de formar os professores no local de trabalho, pois professores mais bem preparados possibilitam mais cultura, mais conhecimentos e mais experiências aos alunos. Segundo a autora, o formador, em serviço, do professor “[...] é um profissional que integra a equipe de gestão e, em geral, assume a função de coordenação pedagógica [...]” (André, 2012c, p. 215). A pesquisadora discutia que, no Brasil, muitos estudos abordam e debatem sobre a atuação do coordenador pedagógico, sua função, mas não discutem sua profissionalização (André, 2012c). Placco, Almeida e Souza (2015), em pesquisas recentes, já destacaram que pouco são os coordenadores que de fato assumem a sua função de formadores de professores, desenvolvendo atividades mais burocráticas em detrimento de atividades formativas. Tal constatação ocorre, muito provavelmente, em virtude de o coordenador pedagógico não se sentir preparado para a função.

Em seus estudos e pesquisas, Marli André afirma desconhecer cursos, seja nas universidades ou em outras instâncias, que sistematizem a formação profissional do coordenador pedagógico. Dentre as principais características desse profissional,

o formador pode ser uma figura-chave na implementação do projeto político-pedagógico da escola e na qualidade do trabalho dos docentes e alunos, se ele dispuser de conhecimentos, competências e habilidades que possibilitem uma educação eficaz (André, 2012c, p. 218).

Dessa maneira, considerando a responsabilidade que o coordenador pedagógico passa a ter ao assumir essa função e as dificuldades que André (2012c, p. 217) observava por meio das suas pesquisas, foi que considerou “muito oportuna a oferta de mestrado profissional na PUC-SP que atenda a uma necessidade das redes públicas e particular de ensino, assim como de outras organizações educativas”. Diante desse contexto é que nasce o Mestrado Profissional com foco na Formação de Formadores:

Com muitos anos de experiência na formação de mestrandos e doutorandos que ingressaram no Programa de Estudos Pós-graduados em Educação: Psicologia da Educação da PUC-SP, um grupo de professores desse programa decidiu elaborar, no ano de 2012, uma nova proposta de pós-graduação *stricto sensu*, que atendesse a uma necessidade das redes de ensino e de outros espaços educativos, qual seja, a formação de profissionais que atuam na gestão pedagógica. Foi, assim, criado o Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores, aprovado no âmbito da PUC e da CAPES (com a nota 4) (André, 2012c, p. 215).

André (2012c, p. 215) justifica que a proposta do mestrado profissional, focado na formação do formador, “[...] decorre do papel fundamental que esse profissional ocupa na efetivação do trabalho pedagógico nas escolas ou em outras instituições educativas e, conseqüentemente, na qualidade das atividades desenvolvidas e nos resultados obtidos”. O principal foco do mestrado é a formação do formador, priorizando a educação básica.

Uma das grandes motivações para elaborar a proposta do mestrado profissional foi constatar, no mestrado acadêmico, um número grande de acadêmicos que não pretendiam seguir carreira acadêmica, mas que demandavam uma formação profissional que



os ajudasse a melhor desempenhar seu trabalho de formadores de professores nas redes de ensino em que atuavam. André (2012c, p. 217) destaca que o processo de formação do formador “[...] implica reflexão crítica sobre a prática, o domínio de conhecimentos específicos e o desenvolvimento de habilidades, atitudes, disposições para planejar, implementar e avaliar ações de melhoria dos processos pedagógicos”.

Marli André (2012c, p. 219) enfatiza que o trabalho final do mestrado profissional é um relatório semelhante ao do mestrado acadêmico,

[...] mas seu foco estará voltado à análise de situações específicas da educação escolar (ou do trabalho pedagógico em outra instituição educativa), de currículos e de materiais didáticos ou à elaboração, desenvolvimento e avaliação de projetos curriculares.

Trata-se, com certeza, de uma iniciativa que contempla qualitativamente a discussão, presente na literatura sobre formação de professores, da necessidade de aproximar, de forma efetiva, a universidade da educação básica, estreitando a lacuna histórica existente entre teoria e prática, entre o contexto da formação universitária e o contexto do trabalho docente. André (2012c, p. 220) acreditava que os objetivos do mestrado profissional “[...] poderão ser melhor atendidos se forem concretizadas algumas parcerias com as redes públicas de ensino que estão em curso no momento”.

## ■ Proposição 4: apoio ao professor iniciante

Os primeiros anos da docência, “esse tempo entre dois, entre o fim da formação e o início da profissão” (Nóvoa, 2019, p. 200), são decisivos na formação pessoal e profissional do professor. É um período marcante, de transição da etapa de estudantes para professores (Marcelo García, 1999), decisivo na permanência ou não do docente na profissão, na qual o professor recém-formado lida com o choque da realidade. Segundo Vaillant e Marcelo García (2012, p. 125), é “uma etapa na qual as dúvidas, as inseguranças, a ansiedade por ingressar na prática acumulam-se e convivem sem boa vizinhança”.

Por ser um período tão decisivo e complexo, compreende-se que deveria ser um momento em que o professor iniciante fosse acompanhado de perto, com formações continuadas específicas para essa etapa da vida profissional. Marli André, ao longo de sua vida acadêmica, também se preocupou com a inserção do professor iniciante.

Em seus estudos, Marli André (2018c, p. 4-5) destacava a importância de estudar os professores iniciantes, pois “um exame inicial da literatura na área de formação de professores mostra que ainda são raros os estudos que se debruçam sobre esse tema”. A autora defendia que a aprendizagem da docência não se encerrava na conclusão do curso de licenciatura, mas que continuava ao longo da vida profissional, sendo um passo importante para que o professor iniciante não desanimasse diante das dificuldades enfrentadas no início de carreira. Contudo André (2018c, p. 6) salientava que a formação continuada não pode ficar restrita à iniciativa pessoal; ela deve

[...] encontrar eco nas instituições de ensino e nas políticas educacionais. O principiante precisa receber apoio e orientação no ambiente de trabalho, de modo que reconheça que a docência é uma profissão complexa, que exige um aprendizado constante e que para enfrentar as questões e os desafios da prática cotidiana é preciso continuar estudando, recorrer a colegas mais experientes, buscar apoio, dispor-se a aprender.

A pesquisadora defendia que a proposta de formação continuada fosse elaborada de acordo com o ciclo profissional do professor, o que permitiria uma atenção mais específica aos docentes iniciantes. André (2018c, p. 7) também compreendia que esses programas não deveriam ser apenas elaborados e implementados pelas políticas públicas, “[...] mas também pelos gestores das escolas, que devem propiciar a criação de um ambiente que favoreça a socialização profissional dos iniciantes”. Entretanto “[...] são raros os países que implementam programas adaptados aos diferentes estágios do professor na carreira. Em especial, ainda há muita pouca atenção aos docentes que ingressam no magistério” (André, 2015c, p. 37).



No Brasil, André (2015c, p. 44) constatou poucas iniciativas de apoio aos professores iniciantes, destacando que estas

[...] merecem toda atenção dos órgãos públicos, responsáveis pela gestão da educação, porque podem ser reproduzidas e adaptadas a outros contextos, vindo a contribuir para diminuir as taxas de abandono do magistério e para manter os bons professores na profissão.

Os estudos de André (2015c, p. 42-43), além de constatarem iniciativas de apoio aos professores iniciantes no Brasil, mesmo que poucas e isoladas, permitiram localizar “[...] programas que, se valendo de uma parceria entre a universidade e a escola, objetivam oferecer melhor preparo aos futuros docentes, com atividades que os ajudem a se inserir no cotidiano escolar”. A pesquisadora também se dedicou a estudar tais programas, sendo eles: o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), de iniciativa do Ministério da Educação com a Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes); o Bolsa Alfabetização, implementado pelo Governo do Estado de São Paulo; e o Bolsa Formação Aluno-Aprendizagem, destinado aos acadêmicos de Pedagogia para atuarem como auxiliares em classes de 1.º ano da Secretaria Municipal de Educação de Jundiaí (André, 2015c).

Os três programas estudados pela pesquisadora, de maneira similar, buscam aproximar os conhecimentos produzidos na universidade do campo profissional. Marli André (2012b, p. 127) compreende que tais programas de parceria entre universidade e educação básica devem ser valorizados e ampliados, pois, além de favorecerem a inserção à docência, “[...] constituem excelentes alternativas para superar o distanciamento que historicamente se observa entre os espaços da formação e do exercício profissional”.

Embora as iniciativas, mesmo que tímidas, existam, é certo dizer que o Brasil ainda tem um longo caminho a percorrer para firmar políticas efetivas de inserção à docência. A esse respeito, André (2012b, 128) já se posicionou:

Como medida inicial seria interessante que fosse criada uma comissão de especialistas ou interessados nas questões docentes, composta de representantes de órgãos governamentais e da sociedade civil que estaria encarregada de elaborar uma proposta, com alguns princípios ou linhas gerais, da qual derivariam proposições mais específicas, elaboradas por outras comissões mistas, em atendimentos às peculiaridades regionais e locais.

As contribuições de André nos ajudam a pensar alternativas possíveis para a formulação de políticas de inserção de professores iniciantes, bem como ampliar as iniciativas existentes de parceria entre universidade e educação básica.

## ■ Proposição 5: consolidação de políticas públicas de formação de professores

A implementação de novas políticas educacionais influencia o modo como as formações, inicial ou continuada, acontecem. Grandes responsabilidades passaram a ser atribuídas às licenciaturas por meio de reformas, leis, decretos, diretrizes e resoluções, e conseqüentemente expectativas foram criadas com relação aos resultados. A Lei n.º 9.394/96, que institui as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, “fez surgir várias políticas públicas que incidiram sobre a formação e o trabalho do professor” (André, 2009a, p. 270). Outros decretos foram criados, dando orientações aos cursos de formação em nível superior e médio, regulamentando o currículo, a didática e os espaços formativos (André, 2009a). Com a criação das avaliações nacionais em larga escala, a escola passou a ser avaliada e comentada pelos seus resultados e, “entre as explicações do fracasso escolar, a formação de professores apareceu em primeiro plano” (André, 2009a, p. 271). Com a aprovação das novas Diretrizes para a Formação de Professores da Educação Básica, ampliou-se o conceito de formação de professores, valorizando os saberes das ações e da prática profissional.

Considerando esse fato, em seus escritos, Marli André engendrou discussões sobre a influência das políticas e do discurso



mediático nas pesquisas sobre formação de professores. André (2009a, p. 273-274) também buscou compreender de que forma as pesquisas têm influenciado na criação de políticas para a Educação:

Com base nos resultados desses estudos e no poder atribuído às “ciências duras”, a mídia tem enfatizado constantemente a necessidade de investir na formação do professor quase que como medida única para recuperar a qualidade na educação. [...] [Deixando] de lado, nessa simplificação, inúmeros fatores relacionados às condições de trabalho nas escolas, à falta de definição de políticas a curto e longo prazo, assim como inúmeros fatores ligados às condições de existência dos principais atores escolares: alunos, professores, diretores, coordenadores.

A conclusão à qual André (2009a) chegou foi que, contrastando com o desenvolvimento massivo de pesquisas qualitativas nos últimos 30 anos, são as pesquisas quantitativas que parecem estar retornando com muita credibilidade, influenciando as políticas e o discurso midiático. Assim, ela se pergunta: “Estaremos nos deparando com um novo conflito de métodos?” (André, 2009a, p. 273). Além do mais, por meio das pesquisas do tipo “estado do conhecimento”, André constatou que as políticas influenciam nas escolhas das temáticas das pesquisas, contudo o tema “políticas docentes” ainda é pouco investigado, sendo uma lacuna nas investigações sobre formação de professores.

Diante do contexto em questão, Marli André dedicou-se a pesquisar e compreender as políticas educacionais existentes em nosso país, principalmente políticas sobre formação inicial e continuada de professores, sobretudo quando o relatório da OCDE aponta a migração de bons professores para a rede privada e que diversos países apresentam

[...] preocupação com a desistência de professores competentes, o que os tem levado à adoção de políticas que possam não só atrair, desenvolver e recrutar bons profissionais, mas também criar condições para que os docentes queiram permanecer na profissão (André, 2012b, p. 115).

A autora destaca que existem, no Brasil, práticas de formação continuada que se configuram como política de formação, por disponibilizarem espaço físico específico, um plano de ação articulado, objetivos definidos e avaliação do processo. Entretanto, ainda assim, prevalecem as formações continuadas de concepção transmissiva.

Tais estudos elucidaram, ainda, que algumas secretarias estaduais e municipais oferecem, aos seus professores, uma série de apoios didático-pedagógicos em forma de atividades ou programas, mais voltados para o desenvolvimento da proposta curricular. Nessa perspectiva, André (2013, p. 48) destaca a importância que “[...] políticas regionalizadas e locais sejam desenvolvidas, pois dessa forma a relação com o professorado é mais direta, permitindo também reavaliações constantes”.

As pesquisas de Marli André também salientaram que, no Brasil, existem diferentes tipos de incentivo ao desenvolvimento profissional do professor, como “[...] cursos de especialização ou de aperfeiçoamento, ou cursos de pós-graduação *stricto sensu*. Também foram incluídas compensações, como bolsas, licenças ou afastamentos remunerados” (André, 2015e, p. 226). Contudo André (2015e, p. 227-228) destaca que “[...] há uma tendência a compensarem o professor individualmente, pois tanto a socialização de práticas exitosas quanto a concessão de licenças e afastamentos dirigem-se ao indivíduo isoladamente”. Ela enfatiza que, para atingir resultados mais amplos, “[...] seria conveniente desenvolver propostas de incentivo ao trabalho coletivo, às comunidades de aprendizagem e ao desenvolvimento profissional do coletivo escolar” (André, 2015e, p. 227-228), além da organização de um sistema de monitoramento e um processo de avaliação das múltiplas dimensões do desenvolvimento e da aprendizagem.

Por meio de seus estudos, Marli André (2013) compreendeu que não há uma política de formação de professores consolidada no nosso país, seja ela nacional ou regional. O que existem são práticas regionalizadas, ainda em construção, que dão indícios de possíveis políticas públicas de formação de professores. Portanto, há a necessidade de políticas mais regionalizadas para um atendimento mais direto ao professor (André, 2013).





André (2009a) constata, ainda, que os resultados das pesquisas em formação de professores não têm sido utilizados para as mudanças necessárias na educação, de modo que as políticas públicas aproveitam muito pouco esse conhecimento, reforçando políticas neoliberais que valorizam as medidas, os resultados e as evidências.

## ■ Considerações finais

Diante do histórico de constituição da formação de professores em um campo autônomo de estudos, é de extrema importância evidenciar pesquisadores brasileiros importantes, que contribuíram significativa e qualitativamente com seu desenvolvimento e fortalecimento. Com certeza, em âmbito nacional, Marli André merece destaque, haja vista suas importantes contribuições à área, com pesquisas, orientações, palestras e docência.

Com o objetivo de elucidar as principais proposições de Marli André à formação de professores no Brasil, analisamos a produção científica publicada pela autora entre os anos de 2009 e 2023. Por meio da leitura de suas obras, destacamos cinco proposições que Marli André buscou aprofundar em seus últimos dez anos de vida: formação de professores como campo científico; formação do professor pesquisador; formação do professor formador; apoio ao professor iniciante; e consolidação de políticas públicas de formação de professores.

No que se refere à formação de professores como campo científico, Marli André destacou-se como pesquisadora fundamental na configuração da formação de professores como campo de estudos, sobretudo por se dedicar em avaliar qualitativamente a crescente produção científica sobre o tema, elencando tendências, destacando lacunas e chamando a atenção para os silenciamentos. André sempre se posicionou favorável às revisões integrativas das pesquisas em educação, pois é um processo que faz avançar as pesquisas, principalmente quando se trata da formação de professores, possibilitando que a área se torne mais respeitada ante as demais áreas do conhecimento. Um importante legado que André deixa à

pesquisa é a necessidade de os pesquisadores, antes de delimitarem seus estudos, realizarem o movimento de pesquisas correlatas, de modo a não repetir investigações já realizadas e, assim, avançar nas pesquisas em educação.

Marli André também sobressaiu ao investigar e escrever sobre o importante movimento de formação do professor pesquisador, haja vista que a pesquisa, no contexto da docência, pode trazer contribuições significativas para a emancipação profissional docente, uma vez que o professor se envolve ativamente no processo de aprendizagem. André defende que as pesquisas desenvolvidas pelos docentes tenham como ponto de partida problemas concretos do cotidiano escolar, de modo a se buscar referências para entender o que se passa em sala de aula e delinear caminhos de atuação nessa realidade. A autora, assim, apresenta a pesquisa-ação como uma possibilidade apropriada quando o objetivo é conhecer a prática situada e mudá-la. Diante dessas contribuições, ainda se faz necessário pensar alternativas, parcerias entre universidade e secretarias de educação, para pensar ambientes e condições que permitam a formação do professor pesquisador.

Seus escritos também abrangeram a importância de formar o professor formador. André demonstrava preocupação sobre como se dava a formação do responsável por formar os professores no seu local de trabalho, uma vez que muito se discute, no país, sobre o papel do coordenador pedagógico, todavia pouco se discute sobre sua profissionalização. É nesse contexto que Marli André deixa um de seus grandes legados: a criação, juntamente com outros profissionais, do Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores, na PUC-SP. O foco desse mestrado profissional é analisar situações específicas da educação escolar, iniciativa que contempla qualitativamente a discussão presente na literatura sobre a aproximação entre teoria e prática, entre a instituição formadora e o contexto da educação básica. Tal legado de Marli André serve de exemplo, de inspiração para outras universidades pensarem seus movimentos e contribuições para a formação dos formadores. Esse movimento é de extrema importância e refletirá, qualitativamente, nos processos de ensino e aprendizagem em sala de aula.



Marli André também se dedicou a investigar sobre o professor iniciante e seus primeiros anos na docência, tempo que se destaca pela transição da etapa de estudante para a etapa de professor, principalmente por inferir que ainda são raros os estudos sobre a temática. A autora constatou que, no Brasil, são poucas as iniciativas de apoio aos professores iniciantes, merecendo maior atenção dos órgãos públicos para contribuir com a diminuição das taxas de desistência do magistério nesse ciclo profissional. Dentre os programas existentes no Brasil, André destaca três, que estabeleceram parcerias entre universidade e escola, de modo a melhor preparar os futuros docentes, e que merecem ser valorizadas e ampliadas, por se constituírem excelentes alternativas de distanciamento do campo de formação e o de atuação: o Pibid, o Bolsa Alfabetização e o Bolsa Aluno-Aprendizagem. Os estudos desenvolvidos por André nos dão pistas de movimentos possíveis para a inserção do professor recém-formado, da importância de parcerias entre universidades e secretarias de educação, para repensar a entrada na profissão.

Por fim, salienta-se a preocupação de Marli André em investigar as políticas de formação de professores no Brasil, haja vista que elas têm influenciado as pesquisas sobre formação de professores. Marli destaca que, mesmo que haja, no Brasil, práticas de formação que se configuram como políticas de formação, não há uma política consolidada de formação de professores, seja nacional ou regional. Nesse sentido, André evidencia a necessidade de se pensar políticas regionalizadas, para atender diretamente os professores.

Os estudos desenvolvidos por Marli André ultrapassaram as temáticas aqui abordadas. Contudo, por conta do limite deste texto, foram abordados os temas que mais se destacaram em seus escritos, de única autoria, entre os anos de 2009 e 2023. Pode-se concluir que seus escritos estão alinhados com temáticas discutidas internacionalmente e iluminam discussões que merecem continuidade e maior aprofundamento em nossas futuras pesquisas e práticas, de maneira a eternizar as contribuições dessa importante pesquisadora à formação de professores no Brasil.

Professora doutora Marli André, presente, sempre!

## ■ Referências

ANDRÉ, M. A complexa relação entre pesquisa e políticas públicas no campo da formação de professores. **Educação**, Porto Alegre, v. 32, n. 3, p. 270-276, set./dez. 2009a. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/5773/4194>. Acesso em: 9 out. 2020.

ANDRÉ, M. A formação de professores nas pesquisas dos anos 1990. In: MACIEL, L. S. B.; SHIGUNOV NETO, A. (org.). **Formação de professores**: passado, presente e futuro. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011a. p. 77-96.

ANDRÉ, M. A formação do pesquisador da prática pedagógica. **Plurais Revista Multidisciplinar**, Salvador, v. 1, n. 1, p. 30-41, jan./abr. 2016a. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/plurais/article/view/2300>. Acesso em: 14 jan. 2021.

ANDRÉ, M. A produção acadêmica sobre formação de professores: um estudo comparativo das dissertações e teses defendidas nos anos 1990 e 2000. **Revista Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 41-56, ago./dez. 2009b. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/4>. Acesso em: 15 jan. 2021.

ANDRÉ, M. Desafios na formação do pesquisador da prática. In: SALES, A. M. et al. (org.). **Didática e prática de ensino**: diálogos sobre a escola e a formação de professores e a sociedade. 1. ed. Fortaleza: UECE, 2015a. p. 1-12.

ANDRÉ, M. Desafios na formação do pesquisador da prática profissional. **Revista Estreia Diálogos**, [S.l.], v. 3, n. 1, p. 41-54, jul. 2018a. Disponível em: <https://www.estreiadialogos.com/n5>. Acesso em: 21 jan. 2021.

ANDRÉ, M. Desvendando o mito da boa escola pública. In: FISCHER, B. T. D. **Tempos de escola – memórias**. v. III. São Leopoldo: Oikos; Brasília: Liber Livros, 2012a. p. 25-38.

ANDRÉ, M. Espaços alternativos de formação docente. In: SILVA JUNIOR, C. A. et al. (org.). **Por uma revolução na formação de professores**. 1. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2015b. p. 97-118.

ANDRÉ, M. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, set./dez. 2010. Disponível em: <https://goo.gl/bHgi3d>. Acesso em: 19 jun. 2018.



ANDRÉ, M. Formar o professor pesquisador para um novo desenvolvimento profissional. In: ANDRÉ, M. (org.). **Práticas inovadoras na formação de professores**. Campinas: Papirus, 2016b. p. 17-34.

ANDRÉ, M. Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre o Desenvolvimento Profissional Docente. **Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 10, n. 18, p. 117-126, jan./jul. 2018b. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpfp/article/view/194>. Acesso em: 25 jan. 2021.

ANDRÉ, M. O papel da pesquisa na formação do professor. In: MIZUKAMI, M. das G.; REALI, A. (org.). **Formação de professores** – tendências atuais. 9. ed. São Carlos: EDUFSCAR, 2009c. p. 95-105.

ANDRÉ, M. Pesquisa em formação de professores: contribuições para a prática docente. In: PINHO, S. Z. de (org.). **Formação de educadores: o papel do educador e sua formação**. São Paulo: Unesp, 2009d. p. 241-251.

ANDRÉ, M. Pesquisa, formação e prática docente. In: ANDRÉ, M. (org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. Campinas: Papirus, 2019. p. 55-69.

ANDRÉ, M. Pesquisa sobre formação de professores: tensões e perspectivas do campo. In: FONTOURA, H.; SILVA, M. (org.). **Formação de professores, culturas: desafios à Pós-graduação em Educação em suas múltiplas dimensões**. Rio de Janeiro: ANPEd Nacional, 2011b. p. 24-36.

ANDRÉ, M. Políticas de apoio aos docentes em estados e municípios brasileiros: dilemas na formação de professores. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 50, p. 35-49, out./dez. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/er/n50/n50a04.pdf>. Acesso em: 14 mar. 2021.

ANDRÉ, M. Políticas de formação continuada e de inserção à docência no Brasil. **Educação Unisinos**, São Leopoldo, v. 19, n. 1, p. 34-44, jan./abr. 2015c. Disponível em: <https://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2015.191.03/4570>. Acesso em: 3 abr. 2021.

ANDRÉ, M. Políticas de iniciação à docência: implicações curriculares na universidade e na escola pública. In: MORGADO, J. C. et al. (org.). **Currículo, internacionalização e cosmopolitismo: desafios contemporâneos em contextos luso-afro-brasileiros**. 1. ed., v. 1. Santo Tirso: de Facto, 2015d. p. 91-100.

ANDRÉ, M. Políticas de iniciação à docência para uma formação profissional qualificada. In: ANDRÉ, M. (org). **Práticas inovadoras na formação de professores**. Campinas: Papirus, 2016c. p. 49-70.

ANDRÉ, M. Políticas de valorização do trabalho docente no Brasil: algumas questões. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 86, p. 213-230, jan./mar. 2015e. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40362015000100213&script=sci\\_abstract&tIng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40362015000100213&script=sci_abstract&tIng=pt). Acesso em: 7 abr. 2021.

ANDRÉ, M. Políticas e programas de apoio aos professores iniciantes no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, [S.l.], v. 42, n. 145, p. 112-129, jan./abr. 2012b. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742012000100008&script=sci\\_abstract&tIng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742012000100008&script=sci_abstract&tIng=pt). Acesso em: 14 abr. 2021.

ANDRÉ, M. Professores do PED criam Mestrado Profissional em Educação: formação de formadores. **Psicologia da Educação**, São Paulo, n. 35, p. 215-220, jul./dez., 2012c. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-69752012000200011](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752012000200011). Acesso em: 18 abr. 2021.

ANDRÉ, M. Professores iniciantes: egressos de programas de iniciação à docência. **Revista Brasileira de Educação**, v. 23, e230095, dez. 2018c. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782018000100280&script=sci\\_abstract](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782018000100280&script=sci_abstract). Acesso em: 18 abr. 2021.

ANDRÉ, M. Propostas curriculares inovadoras na formação docente. In: PRYJMA, M.F.; BRIDI, J.C.A.; STREMELE, S. **Currículo e formação de professores: considerações sobre o desenvolvimento profissional**. Curitiba: EDUTFPR, 2023. p. 17-39.

ANDRÉ, M. Um projeto coletivo de investigação da prática pedagógica de professores da Escola Normal. In: FAZENDA, I. (org.). **Novos enfoques da pesquisa educacional**. 7. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2018d. p. 57-65.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

ELLIOT, J. **Educational action research and the teacher**. Anglia: Center for Applied Research in Education / University of East Anglia, [s.d.].

ELLIOT, J. Research-based teaching. In: GEWITZ, S.; MAHONEY, P.; HEXTALL, I.; CRIBB, A. (ed.). **Changing teacher professionalism: international trends, challenges and ways forward**. London and New York: Routledge, 2009. p. 170-183.



ELLIOT, J. What is action research in schools? **Journal of Curriculum Studies**, n. 10, 1978. p. 355-357.

JARDILINO, J. R. L. Notas do debate com Marli André sobre “Campo de Pesquisa na Formação de Professores”. **Formação Docente - Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, [S.l.], v. 13, n. 28, p. 9-14, 2021. DOI: 10.31639/rbpfp.v28i13.557. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpfp/article/view/557>. Acesso em: 7 set. 2023.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 2012.

MARCELO GARCÍA, C. **Formação de professores para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

NÓVOA, A. Entre a formação e a profissão: ensaio sobre o modo como nos tornamos professores. **Currículo sem Fronteiras**, v. 19, n. 1, p. 198-208, jan./abr. 2019. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol19iss1articles/novoa.pdf>. Acesso em: 18 abr. 2021.

PLACCO, V.; ALMEIDA, L.; SOUZA, V. Retrato do coordenador pedagógico brasileiro: nuances das funções articuladoras e transformadoras. In: PLACCO, V.; ALMEIDA, L. **O coordenador pedagógico no espaço escolar: articulador, formador e transformador**. São Paulo: Edições Loyola, 2015.

SAVIANI, D. **A pedagogia no Brasil: história e teoria**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

STENHOUSE, L. **An introduction to curriculum research and development**. London: Heinemann, 1975.

STENHOUSE, L. The Humanities Project. **Journal of Curriculum Studies**, v. 1, p. 26-33, 1968.

VAILLANT, D.; MARCELO GARCÍA, C. **Ensinando a ensinar: as quatro etapas de uma aprendizagem**. Curitiba: Editora UTFPR, 2012.

ZEICHNER, K. Uma agenda de pesquisa para a formação docente. **Formação Docente - Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**, [S.l.], v. 1, n. 1, p. 13-40, ago./dez. 2009. Disponível em: <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>. Acesso em: 5 abr. 2022.



CAPÍTULO 8

## Menga Lüdke e a pesquisa na formação de professores

Joana Paulin Romanowski  
Maria Iolanda Fontana

*“Venho estudando há bastante tempo a relação entre o professor e a pesquisa, tanto no que concerne à sua formação, quanto ao exercício do magistério. Interessa-me estudar essa complexa relação, como também o que sobre ela tem sido objeto de estudos e pesquisas nos últimos anos. A procura de meios para atender às necessidades de pesquisa em ambos os domínios, da formação e do trabalho, representa desafios constantes para os pesquisadores da área, em nosso país e em outros.”*

Menga Lüdke





## ■ Introdução

Este capítulo aborda as contribuições de Menga Lüdke sobre a pesquisa na formação de professores. A finalidade do capítulo é discutir e refletir sobre as contribuições de Lüdke na prática e defesa da pesquisa no processo de formação de professores.

Na organização do texto são focalizados três eixos que dialogam entre si: nossas interações com Menga; sua trajetória acadêmica, com base em leituras depreendidas de seu currículo; e a teoria expressa em suas publicações de artigos e livros.

A extensa e significativa produção do conhecimento permite compreender a intensidade dessa pesquisadora e professora, mulher corajosa que recentemente se dispôs a passar um longo período em Londres para uma nova empreitada, a fim de realizar uma pesquisa, com reflexões e discussões sobre a formação de professores, no Institute of Education/University College of London. Cabe alertar para os limites de um texto de interpretação das produções da autora, da qual conhecemos a valiosa e intensa contribuição para a educação brasileira no campo da formação de professores, na defesa intransigente da pesquisa na produção e compreensão de conhecimentos da área, bem como na sua atuação como formadora de professores pesquisadores de alto nível.

Para a composição deste texto foram tomadas por referência as produções relacionadas no Currículo Lattes, e o foco da análise e reflexões foi o eixo da pesquisa na formação dos professores. Na indicação de suas contribuições com base nas leituras temos a certeza de que não atingimos a totalidade de sua riqueza e abrangência. Lembramos que Lüdke, além da intensa discussão em torno da pesquisa do professor, introduziu entre nós o debate sobre a socialização profissional de professores, nos caminhos da profissão e da profissionalidade docentes, além de inúmeros estudos sobre a avaliação escolar. Mais que o longo tempo dedicado à pesquisa, suas contribuições são valiosas pelas inquietações que nos provocam, pelo diálogo permanente com as questões educacionais.

Ressaltamos que na elaboração deste texto contamos com apontamentos de Menga Lüdke, que realizou a leitura da primeira versão, permitindo que as informações fossem conferidas pela

própria autora, bem como sugestões preciosas suscitadas em longas conversas quando da elaboração deste texto e em outros momentos de convivência. Nossos agradecimentos à Menga pela forma generosa em contribuir conosco e com a pesquisa em Educação.

## ■ Menga Lüdke: pesquisadora pioneira na formação de pesquisadores

Hermengarda Alves Lüdke, Menga Lüdke, como é conhecida por todas e todos nós, concluiu seu curso de Filosofia na Universidade de São Paulo (USP) em 1956. cursou seu doutorado em Sociologia da Educação pela Universidade de Paris X, Nanterre, em 1969. Realizou pós-doutoramentos na Florida State University, na Universidade da Califórnia, Berkeley, e no Instituto de Educação da Universidade de Londres, tendo aí retornado, em 2016/2017, como professora visitante. Professora da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio) desde 1975, também foi professora na Universidade Federal Fluminense (UFF) e na Universidade Católica de Petrópolis (UCP). Atualmente é pesquisadora, com bolsa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) – Nível 1A. Coordena o Grupo de Estudos sobre a Profissão Docente (GEProf), desde os anos 1990, com estudantes de pós-graduação e graduação, focalizando atualmente o estágio supervisionado como um dos aspectos mais importantes e frágeis na formação de professores. Sua produção em artigos, livros, capítulos e em eventos científicos compõe um conjunto importante de publicações resultantes de suas pesquisas, feitas numa vida acadêmica de valorização e prática da pesquisa com intensidade, rigor e densidade. As orientações de mestrado, doutorado, pós-doutorado expressam uma contribuição forte, segura e sólida na formação de pesquisadores, além de compor inúmeras bancas de qualificação e defesa de mestrados e doutorados. Ressalta-se que o Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Rio foi o primeiro a ser criado no Brasil, em 1966.

Há um eixo articulador permanente em seus estudos: a pesquisa na formação dos professores. É sobre tal eixo que se debruça este capítulo. Sua participação e contribuição social em associações,



como a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, que ela carinhosamente chama “nossa querida ANPEd”, são notáveis, desde sua fundação no GT Formação de Professores, sendo alvo de homenagens e agradecimentos. Ainda a destacar o livro *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*, de 1986, elaborado com Marli André, desde a primeira edição tornou-se um clássico, que consta com 21.594 citações no Google Acadêmico. Em seus 38 anos de publicação é indicado em programas na disciplina Metodologia de Pesquisa e consultado por estudantes de graduação e pós-graduação como referência para a compreensão da abordagem qualitativa em pesquisas na área de Educação.

## ■ Interações acadêmicas com Menga Lüdke

Tomamos a liberdade de apresentar uma narrativa de nossas interações com Menga em nosso processo de formação. O primeiro contato aconteceu há um longo tempo, no início da década de 1980, quando Menga foi convidada para ministrar palestras no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná (UFPR). Menga permaneceu no programa por mais de um só dia, foram conversas, explicações sobre formação para a pesquisa: como realizar pesquisa, por que realizar pesquisa, os cuidados na realização da pesquisa. Salientou a importância da definição do problema, de sua origem na prática, mas sem descuidar da necessidade de situar o problema nos fundamentos da área. Conversou sobre a metodologia da pesquisa como fulcral na realização da investigação para possibilitar a validade e legitimidade para a sua consistência científica. Foram falas marcantes tanto pelo conhecimento em discussão como pela forma das discussões, pois Menga transporta as reflexões para a compreensão da grandiosidade de se fazer pesquisa. Para mim, Romanowski, que iniciava o mestrado, foram estabelecidas marcas desse cuidado e compreensão de que fazer pesquisa é muito mais do que seguir um roteiro de um manual de metodologia de pesquisa. Justamente inspirada por considerar um problema pertinente, defini como objeto de estudo as necessidades educacionais das comunidades de periferia urbana - implicações nas proposições curriculares.

Um segundo encontro com Menga ocorreu quando preparava o projeto de doutorado, em que o livro *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas* se tornou um guia para a proposição do projeto, que nasceu como o estudo da didática na formação dos professores nos cursos de licenciatura. Lá está, na justificativa do projeto, que “o pesquisador mantenha um contato estrito e direto com a situação onde os fenômenos ocorrem” (Lüdke; André, 1986, p. 12). Depois, mais adiante, na escolha do instrumento a opção pela entrevista, por permitir “a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos” (Lüdke; André, 1986, p. 37).

Essa pesquisa projetada não foi levada adiante, posto que no decorrer do doutorado a investigação da tese tomou outros rumos, mas os fundamentos da compreensão da pesquisa qualitativa continuaram a ser constituídos. No desenvolvimento da pesquisa Menga se fez presente com uma dezena de referências, desde a análise, em que “os estudos de Lüdke (1994) sobre as tendências das pesquisas nos cursos de licenciatura, especialmente pela valorização e análise das inovações, também foram considerados como indicativos na classificação realizada” (Romanowski, 2002, p. 37). Depois novamente nos fundamentos da metodologia da pesquisa.

Na finalização do doutorado Menga foi membro da banca de defesa de Romanowski, realizada em 2002, sobre as licenciaturas e como melhor propor seus cursos, questão que continua atual, pois ainda estamos com impasses sobre a formação realizada nesses cursos. Naquele momento da defesa vislumbrava-se esperança de reformulação desses cursos na expectativa de aproximação da universidade com as escolas; novas proposições em torno das práticas e da relação com a teoria estavam colocadas. Na atual configuração das políticas de formação e atuação profissional, em que os professores estão mais desvalorizados e as tendências de organização dos cursos direcionam para uma formação centrada na racionalidade, há que se resistir.

Nos anos subsequentes, na primeira década dos anos 2000, a interação de Romanowski com Menga tornou-se mais permanente nos encontros nacionais da ANPEd no espaço do GT 08 Formação de Professores, em que estávamos realizando trabalhos muito próximos.



A destacar as interações nos minicursos sobre pesquisa, que Menga realizou com Marli André, numa parceria de agregar sabedoria e contribuir com a formação em pesquisa. Os minicursos tornaram-se uma contribuição fundamental na formação para a pesquisa, na formação em pesquisa. De modo didático e assertivo envolvendo os/as participantes, intensamente, as discussões e conversas se mantinham, um tempo curto que se transformava em absorvente e penetrante, com a confiança de ter aprendido muito com a promessa de aspirar por mais.

Nessa convivência das reuniões da ANPEd o envolvimento de Menga com cada trabalho apresentado, questionando e contribuindo para ampliar a abrangência e o aprofundamento da pesquisa, é uma contribuição notável para a formação em pesquisa. Uma apreciação generosa, mas não menos rigorosa. Nesse mesmo espaço Menga, presente nas avaliações dos trabalhos submetidos, é envolvida em totalidade na elaboração dos pareceres. São análises cuidadosas e intensas sobre como cada texto comunica a pesquisa realizada.

Ainda a destacar as interações durante o Endipe de 2004, realizado na Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC-PR). Na época Menga desenvolvia a pesquisa “O que conta como pesquisa?”, com o estudo dos critérios de avaliação de trabalhos de pesquisa apresentados por professores a membros de comitês julgadores de eventos científicos, de publicações em periódicos e de órgãos de financiamento. Antes do evento Menga solicitou investigar os trabalhos submetidos por professores da educação básica. Essa seleção foi feita por Neuza Bertoni e, durante o evento, Menga e Giseli Cruz, do grupo de pesquisa, passaram muitas horas lendo e catalogando esse material para compor os dados da pesquisa. Acompanhar esse trabalho foi uma interação em prática de pesquisa. Generosamente, Menga explicava em detalhes os procedimentos empregados na pesquisa com os que estavam presentes, contribuindo para a compreensão do que conta como pesquisa no campo da formação de professores (Lüdke, 2009).

As interações ampliaram-se e aprofundaram-se na convivência no GT 08 da ANPEd, em conversas e com as discussões intensas nas reuniões e atividades aí desenvolvidas. Durante os Simpósios dos Grupos de Pesquisa, Menga estava presente. No XX Endipe, no novo formato realizado *online*, em virtude da pandemia da covid-19, em

entrevista, Menga detalha a elaboração do livro realizado em parceria com Marli André, *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. Durante minha trajetória como formadora de pesquisadores, Menga e Marli André estão sempre presentes como inspiração e referência em orientações de iniciação científica, dissertações e teses. Entre elas, a de Fontana, que a seguir expõe suas interações com Menga.

A interação de Fontana com a produção do conhecimento, especialmente a de Menga Lüdke sobre a pesquisa do professor da educação básica, iniciou-se no ano de 2003, como docente do curso de Pedagogia e participante do projeto de pesquisa vinculado ao Programa de Pós-graduação da Universidade Tuiuti do Paraná (UTP)<sup>1</sup>. O estudo analisou as articulações teoria-prática na formação do pedagogo, tendo como referência o projeto pedagógico do curso, reformulado em 2002, estruturado nos eixos: docência, pesquisa e gestão. As contribuições da literatura, entre elas, destacando-se as de Menga Lüdke e Marli André, foram decisivas para fundamentar a discussão sobre a perspectiva da pesquisa na formação e na prática dos profissionais da educação e orientar alternativas de enfrentamento da crise da formação de professores. Os estudos contribuíram para fortalecer a opção pela pesquisa como princípio educativo e como eixo estruturante da formação, envolvendo discentes, docentes, com espaços definidos em disciplinas teóricas, práticas e nos estágios, e, ainda, na constituição de núcleo de pesquisa agregador do processo.

A continuidade da interlocução com a produção de Lüdke se deu nos estudos de Fontana no mestrado em Educação (2004-2006), sob a orientação de Romanowski. A investigação buscou analisar a concepção de pesquisa e a materialização dessa atividade nas práticas pedagógicas dos docentes do curso de Pedagogia da UFPR. A pesquisa, de características de um estudo de caso, teve como principais fontes bibliográficas a produção de André (1996, 1997, 2001), Lüdke (1998, 2001a) e Lüdke et al. (2001). No estudo foi evidenciado como resultado a relevância da pesquisa para a formação do pedagogo, quando concebida como um princípio epistemológico e educativo. Princípio epistemológico por favorecer a construção do

---

<sup>1</sup> Projeto de pesquisa intitulado “Políticas para as práticas pedagógicas: articulações teoria-prática no curso de Pedagogia da Universidade Tuiuti do Paraná”, desenvolvido no período de 2003 a 2005. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/6884872007844590>.



conhecimento crítico, mediado pela relação teoria-prática, e princípio educativo por causa da aprendizagem de conceitos, habilidades e atitudes de investigação (Fontana, 2006). Esse entendimento da pesquisa no processo formativo, em acordo com a visão das referidas autoras, além de promover a iniciação à atividade de pesquisa científica, instrumentaliza o professor para a investigação da própria prática pedagógica.

A motivação pelo tema “pesquisa do professor” também derivou da experiência de Fontana como professora na educação superior e na atuação como pedagoga escolar da rede pública municipal de Curitiba. Principalmente após a conclusão do mestrado, ela atribuiu maior atenção aos problemas do trabalho na universidade e na escola. Tal situação ressaltou a contradição entre a necessidade da pesquisa, como atividade que eleva a condição de ensino pela constante articulação com a realidade, em que os problemas emergem e demandam investigações, e as concretas condições de trabalho. Assim como apontaram os resultados das pesquisas de Lüdke *et al.* (2001) e Lüdke, Rodrigues e Portela (2012) no âmbito da escola, dos cursos da graduação e do mestrado em Educação.

Essa compreensão favoreceu a atuação de Fontana, no âmbito da Secretaria Municipal de Educação de Curitiba, no Departamento de Ensino Fundamental para implantar e organizar o sistema de cadastro, acompanhamento e divulgação de pesquisas em nível *stricto sensu* realizadas nas escolas da rede municipal de ensino de Curitiba. A proposta intencionou promover a divulgação dos processos e resultados das pesquisas desenvolvidas por pesquisadores externos e por professores da própria RME, em eventos de formação de professores, favorecer o fomento da produção do conhecimento sobre a realidade educacional da RME e estimular os profissionais da RME a buscarem formação em nível de mestrado. A experiência convergiu com as constatações de Lüdke *et al.* (2001) sobre o entendimento da necessidade de políticas para que a pesquisa ocorra no espaço universitário, nos sistemas de ensino e no espaço escolar, de modo articulado e compartilhado, condição que demanda recursos e investimentos financeiros para reorganizar as estruturas institucionais para a sua efetividade.

Nesse sentido, as produções sobre o tema de Lüdke *et al.* (2001), Lüdke (2001a, 2004) Lüdke e Boing (2007) e Lüdke, Cruz e Boing (2009) foram essenciais para a discussão da pesquisa na formação e no trabalho do professor da escola básica, que se efetivou nos estudos de doutorado de Fontana (2010-2014). Sua investigação teve o objetivo de analisar as contradições e a materialidade das políticas públicas para a pesquisa na formação e no trabalho dos profissionais da educação básica, considerando as políticas de pesquisa em nível nacional (Observatório da Educação - Obeduc/Capes/Inep), estadual (Programa de Desenvolvimento da Educação - PDE/SEED/PR) e municipal (Edupesquisa/SME/Curitiba). Em suma, constatou-se que as políticas públicas representaram avanços importantes para a formação continuada dos profissionais da educação, pois romperam com propostas neotecnicistas baseadas na transmissão de conteúdos e técnicas de ensino. No entanto faltam “políticas de pesquisa” que aliem essa atividade formativa a sua materialidade, na dimensão do trabalho dos profissionais da educação básica (Fontana, 2014). Para tanto, defende-se como proposição, assim como ressalta Lüdke em suas constatações sobre o professor e a pesquisa, o provimento de recursos financeiros que transformem as precárias condições de trabalho nas escolas públicas e valorizem a carreira e o salário docente, como também a criação de uma estrutura organizacional nos sistemas de ensino que articule a universidade e a escola na pesquisa para produção do conhecimento pedagógico diante dos problemas da realidade escolar.

Seguimos interagindo, de modo remoto nestes tempos de pandemia que impedem os encontros pessoais, com a esperança de em breve podermos retomar as discussões e debates em torno da pesquisa na formação de professores.

## ■ Trajetória acadêmica: pesquisa e produção do conhecimento

A significativa produção do conhecimento desenvolvida por Menga Lüdke em sua trajetória acadêmica está articulada às linhas de pesquisa formação de professores, avaliação em educação,





socialização profissional de professores, a pesquisa do professor, profissão docente, com desenvolvimento de vários projetos de pesquisa. Pretendemos, considerando os registros de seu Currículo Lattes, estabelecer os nexos entre a sua formação, pesquisa e produção do conhecimento, com foco nos estudos sobre “a pesquisa do professor da escola básica”. É possível entrever que os estudos de Lüdke transcorreram das distintas fases de sua formação e trabalho, articuladas às demandas e problematizações, principalmente, advindas de suas pesquisas sobre a formação de professores e profissão docente.

O marco inicial de seus estudos, sobre a formação docente, identidade e socialização profissional de professores, ocorreu no fim da década de 1960, quando realizou o doutorado em Sociologia. Esses temas foram objeto de suas pesquisas, sobretudo a partir da década de 1990, desenvolvidos no GEProf, coordenado por Lüdke, que contava com uma equipe de estudantes e professores vinculados à PUC-Rio, onde ela atuava como docente da graduação e pós-graduação. Com o apoio financeiro do CNPq desenvolveu a pesquisa sobre socialização profissional de professores, cujos resultados foram publicados, entre outros produtos, no artigo “Sobre a socialização profissional de professores” (Lüdke, 1996c) e em três capítulos de livros: “A socialização de professores em meio a interdependências e indeterminações” (Lüdke, 1996a), “Os professores e sua socialização profissional” (Lüdke, 1996b) e “O professor iniciante e suas estratégias de socialização profissional” (Lüdke; Freitas, 2001).

Os estudos assumiram a perspectiva teórica da nova sociologia da educação (Young, 1971) para discutir as dimensões da formação do professor, de seu exercício e desenvolvimento profissional. Nesses trabalhos Lüdke discutiu os conceitos de profissão (Candau, 1988), profissionalização, socialização profissional e construção da identidade profissional do professor. Os estudos tiveram como base principalmente os seguintes autores e suas discussões: Elliott (1989) e Young (1990), sobre a relação teoria e prática; Nóvoa (1991, 1992), sobre a evolução na carreira e a vida pessoal do professor; Huberman (1992), acerca do ciclo da vida profissional do professor; Chapoulie (1973), sobre o conceito de profissão na sociedade atual e os problemas da visão do funcionalismo e interacionismo simbólico; Enguita (1991) e

Cabrera e Jáen (1991 *apud* Lüdke, 1996c), sobre a proletarização do trabalho docente; Dubar (1991), sobre a socialização e construção das identidades profissionais (Lüdke, 1996c).

Antes da pesquisa sobre a socialização profissional do professor, Menga dedicava-se a estudos sobre a avaliação educacional, instigada, no contexto dos anos de 1980, quando pesquisas advertiam para o problema do fracasso e da evasão escolar nas escolas públicas brasileiras. O interesse pelo tema “avaliação educacional” culminou com os estudos de pós-doutorado feitos na Universidade da Califórnia, Berkeley, com a publicação dos artigos “Discussão do trabalho de Robert E. Stake: estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional” (Lüdke, 1983) e “O que vale em avaliação” (Lüdke, 1984b). E inspirou a pesquisa sobre *Avaliação na escola de 1º grau: uma análise sociológica*, publicada em livro com Zélia Mediano (Lüdke; Mediano, 2002). A perspectiva qualitativa e formativa da avaliação, defendida nesses trabalhos, coincidiu com o movimento da pesquisa qualitativa em ciências sociais, manifestação que repercutiu nas pesquisas em educação no Brasil. Menga participou desse movimento como autora e como pesquisadora da abordagem qualitativa, enredada em questões candentes da avaliação educacional. Conforme a autora expressa em parceria com Marli André, “sentimos que na base das tendências atuais da pesquisa em educação se encontra uma legítima e finalmente dominante preocupação com os problemas de ensino” (Lüdke; André, 1986, p. 8). Para os estudos dos pesquisadores qualitativos importam os processos, a apreensão do significado pela interpretação dos fenômenos e não apenas a verificação dos resultados e o produto.

A pesquisa sobre a temática da avaliação educacional está divulgada em 21 artigos, 2 livros e 9 capítulos de livros, escritos em sua maioria na década de 1990. Os temas abordados envolveram principalmente a perspectiva sociológica da avaliação escolar e da aprendizagem, a crítica e os desenvolvimentos da avaliação na educação básica, e de nível superior, programas de pós-graduação, a avaliação institucional participativa e a relação com a formação de professores.

Nessa fase, Lüdke produziu relevante conhecimento com ampla divulgação em livros, periódicos e capítulos de livros sobre os temas:



a pesquisa qualitativa em educação (1988, 2001b, 2016), pesquisa em didática (2004, 2008a), pesquisa qualitativa e o estudo da escola (1984a) e pesquisa em educação (1998, 2006).

Verifica-se, pelos projetos de pesquisas desenvolvidos e publicações de seus resultados, que o tema de grande entusiasmo para Lüdke é a “pesquisa do professor”. O interesse pelo tema foi impulsionado pelo pós-doutorado na University of London, em 1985/86, quando estuda a literatura de Stenhouse (1975) sobre desenvolvimento do currículo e a proposta da pesquisa na formação e no trabalho do professor. Outros autores destacados por Lüdke (2001c) importantes para o movimento do professor-pesquisador são: Elliott (1993), com a ideia da pesquisa-ação como aliada do trabalho e crescimento profissional do professor; Schön (1983), pela discussão da prática reflexiva do professor; Giroux (1990) e Carr e Kemmis (1986), ressaltando a importância da dimensão crítica no pensamento do professor; e Zeichner (1998), na defesa do exercício de uma pesquisa próxima à realidade do professor na escola.

O movimento da pesquisa na formação e no trabalho do professor intensificou-se no Brasil na década de 1990 e tem Menga Lüdke como sua importante defensora. Sua perspectiva é de que a pesquisa constitua fonte de conhecimento e prática integrante da identidade docente e se efetive nas escolas da educação básica, seja por meio do trabalho coletivo de professores da escola e/ou em colaboração com os pesquisadores da universidade. O estágio supervisionado, atual tema de pesquisa de Lüdke no âmbito do GEProf, é entendido como uma das possibilidades de aproximação entre a universidade e a escola no exercício da pesquisa, que se manifesta pela relação entre teoria e prática na compreensão dos problemas e dos objetivos pedagógicos.

Cabe ressaltar que outros autores adensaram a construção do movimento do professor e a pesquisa, com ênfases distintas, conforme destaca Lüdke (2001c, p. 81): Marli André (1997), com a prática da pesquisa docente, por meio da colaboração entre pesquisadores da universidade e professores da rede pública; Corinta Geraldi (1998), com o desenvolvimento da pesquisa-ação entre grupos de professores; e Pedro Demo (1996), com a indissociabilidade entre ensino e pesquisa e o caráter formador da atividade de pesquisa.

Em sua trajetória, Lüdke desenvolveu quatro projetos mais específicos sobre a pesquisa e o professor da educação básica; três contaram com financiamento de bolsa do CNPq, tendo produzido numerosas publicações.

O primeiro deles – “A pesquisa e o professor da escola básica” – (Lüdke, 1998-2000), teve como proposta o estudo do conceito e das atividades de pesquisa perante professores de quatro estabelecimentos de ensino médio da rede pública do estado do Rio de Janeiro. A pesquisa teve continuidade, no período de 2000 a 2003, com o projeto intitulado “A pesquisa e o professor da escola básica na visão de professores da universidade”. Nesse projeto, o foco foi a visão de professores formadores das licenciaturas, em duas universidades públicas do Rio de Janeiro, sobre a importância e a viabilidade da pesquisa na formação e no trabalho do professor da educação básica e como ocorria tal formação nos cursos em que os formadores lecionavam.

Destacam-se como expressiva contribuição para a compreensão da pesquisa do professor da educação básica os resultados divulgados na publicação do livro *O professor e a pesquisa* (Lüdke et al., 2001). As constatações sobre a prática da pesquisa desenvolvida por esse professor, paralelamente às suas ações docentes, nos anos de 1998 e 1999, revelaram, entre outros resultados, a necessidade de discutir o conceito de pesquisa do professor, pois não foi encontrado um conceito relevante comum entre os professores entrevistados nas universidades e nas escolas e tampouco pesquisas do professor sobre a própria prática. Constatou-se que os professores compreendem a pesquisa acadêmica como um modelo ideal de pesquisa, mas para eles não é a mais adequada para atender às necessidades da escola básica. Os docentes das escolas em sua maioria relataram que não foram preparados para a pesquisa em sua formação (Lüdke et al., 2001).

O estudo sobre a pesquisa do professor da educação básica na visão dos professores formadores verificou, entre outros aspectos, as ambiguidades e dificuldades vividas por professores formadores nos cursos de licenciatura, que reconhecem a necessidade da preparação do futuro professor para a prática de pesquisa e a importância da participação do estudante em grupos de pesquisa liderados por seus



professores. Mostraram-se, entretanto, divididos em relação aos recursos a serem empregados na formação do professor pesquisador, entre os quais o papel da monografia e o da disciplina metodologia de pesquisa (Lüdke, 2002).

Os resultados e as problematizações verificados nas pesquisas realizadas motivaram a continuidade em outro projeto sobre o que conta como pesquisa em educação, desenvolvido no período de 2003 a 2006, publicado em livro no Brasil (Lüdke, 2009) e em artigo na revista *Recherche et Formation*, na França (Lüdke, 2008b). O propósito foi estudar o processo de avaliação de trabalhos de pesquisa de professores de educação básica na visão de membros de comitês julgadores de eventos científicos, de publicações em periódicos e de órgãos de financiamento de pesquisas. Além das publicações mencionadas, como resultado do estudo também se destaca a publicação do artigo “A pesquisa do professor da educação básica em questão”, de Lüdke, Cruz e Boing (2009), já apresentado no ano de 2007 na 30.<sup>a</sup> Reunião da ANPEd. Os resultados permitiram reunir um conjunto de características esperadas de uma pesquisa, segundo o grupo de juízes pareceristas participantes do estudo, e o que podem representar em relação à formação do professor da escola básica e sua pesquisa. Destacam-se os aspectos formais da pesquisa, isto é, a coerência entre o estabelecimento do problema e o desenvolvimento do estudo até as suas conclusões; o confronto entre a pesquisa feita e o bom desenvolvimento de seu relato; a definição da metodologia, seu rigor e coerência entre problema, procedimentos, instrumentos, análises de dados e considerações finais; o apoio teórico, considerado o ponto mais frágil dos trabalhos avaliados, no tratamento dos dados em articulação com a teoria que fundamenta o estudo e a carência da análise crítica. Em síntese, foi observada a flexibilidade dos juízes no processo para avaliar os trabalhos de pesquisa em relação aos critérios dominantes para a pesquisa acadêmica. A interpretação vislumbrou a “possibilidade de acolhida de novos tipos de pesquisa, inclusive os praticados pelos professores das escolas, numa perspectiva de enriquecimento da própria produção de conhecimento” (Lüdke; Cruz; Boing, 2009, p. 466). Essa pesquisa foi apresentada em 2008 em uma palestra na Faculdade de Educação da Universidade de Cambridge, tendo como debatedores dois autores referenciais do estudo, John Elliott e David Hammersley.

No período de 2006 a 2008, Menga Lüdke iniciou o projeto “Aproximando universidade e educação básica pela pesquisa no mestrado”. O projeto teve como objeto central o curso de mestrado como oportunidade efetiva de preparação para o exercício da pesquisa, na visão de professores da educação básica. O artigo de Lüdke, Rodrigues e Portella (2012), que apresenta as conclusões sobre esse estudo, mostrou relevantes constatações. Entre elas, a contribuição dos mestrandos, uma importante lacuna no processo de avaliação dos programas de pós-graduação realizada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Os dados revelaram que, de modo geral, os 30 professores mestrandos entrevistados lastimaram a falta de preparação para a pesquisa em seus cursos de graduação e que ingressaram no mestrado sem uma noção clara sobre a pesquisa acadêmica. Apontaram a oferta limitada, nos próprios cursos do mestrado, para a preparação metodológica para o desenvolvimento da pesquisa e que essa aprendizagem ficou a cargo de seus orientadores. A maioria mencionou as dificuldades para elaborar o pré-projeto, sendo isso mais acessível apenas para os poucos mestrandos que participaram de grupos de pesquisa na graduação. Foram aspectos muito valorizados pelos professores mestrandos a participação em grupos de pesquisa e a relação com o orientador da dissertação. Os entrevistados confirmaram que aprenderam a pesquisar no mestrado, adquiriram maturidade teórica, aprenderam sobre a pesquisa quantitativa e qualitativa e sobre a linguagem acadêmica. Todos eles afirmaram que o mestrado ampliou sua visão, que agora enxergam os problemas da escola pela ótica da pesquisa. No entanto poucos professores disseram ter segurança para serem pesquisadores autônomos na escola e coordenar um grupo de pesquisa. A maior parte deles ainda gostaria do apoio de seus orientadores, professores pesquisadores da universidade. Uma importante contribuição do estudo mostrou que a parceria entre universidade e escola de educação básica, por meio da formação do professor no mestrado, propiciou a discussão de temáticas proveitosas para ambas. Foi ressaltada a necessidade de políticas de bolsa para os professores cursarem o mestrado, visando contribuir para seu desenvolvimento profissional (Lüdke; Rodrigues; Portella, 2012).



Esses resultados representaram importantes construções para aperfeiçoar um dos principais pontos de intersecção e colaboração entre a universidade e a escola de educação básica ante os problemas da educação escolar, ou seja, a formação dos futuros e atuais professores para a pesquisa, na graduação, no mestrado e em grupos de pesquisa, para que ela ocorra na escola. Sua contribuição avigora a importância da dimensão do professor como pesquisador e aponta para a necessidade de discutir políticas e estratégias de formação para a pesquisa, bem como condições e recursos para a sua realização nas escolas de educação básica.

A continuidade dos projetos de pesquisa, coordenados por Lüdke no GEProf, a partir do ano de 2007, teve como foco o estágio supervisionado nos cursos de formação de professores. As constatações anteriores apontaram lacunas nas licenciaturas, entre elas a articulação entre teoria e prática, a relação entre a universidade e a escola e a formação para a pesquisa. Para Lüdke, o estágio supervisionado é um importante momento de colaboração entre universidade e escola para formação e constituição de saberes teóricos e práticos dos professores para seu desenvolvimento profissional e para a pesquisa na escola. São quatro projetos desenvolvidos até o momento: “O estágio nos cursos de formação de professores como via de mão dupla entre universidade e escola” (2007-2008); “O estágio na formação docente, entre a universidade e a escola de educação básica, como campo de cruzamento de saberes” (2007-2009); “O estágio na formação docente: ponto de convergência ou de estrangulamento?” (2009-2011); “O estágio analisado a partir da atuação dos seus componentes” (2012-2016); e o projeto atual iniciado em 2017, que continua em andamento, “Problemas do estágio supervisionado no magistério e sugestões de seus protagonistas”. Os resultados desses estudos estão publicados em 6 artigos e 4 capítulos de livros.

É possível entrever nesta breve exposição da trajetória de pesquisa de Menga Lüdke a correlação entre seus estudos no campo da formação de professores e a contínua investigação sobre os problemas que demandam novos estudos sobre a profissão docente e seu desenvolvimento pela e para a pesquisa na escola de educação básica. Suas pesquisas refletem a busca pela captação desse fenômeno na sua materialidade histórico-social, condição que eleva a contribuição de sua dinâmica produção do conhecimento para o campo da formação de professores.

## ■ A teoria e a pesquisa em Menga Lüdke no campo da formação de professores

Ao longo das últimas cinco décadas, a formação de professores se constituiu como um campo de pesquisa próprio<sup>2</sup>, com crescente e expressiva produção científica, cujos temas de estudo se modificaram e diversificaram em consequência do movimento político-educacional brasileiro e de suas demandas. Nessa trajetória, a contribuição de Lüdke para o campo da formação de professores se iniciou, na década de 1980, com a pesquisa de abordagem qualitativa, sobre os estudos da escola e de seus professores, contraponto para a pesquisa de caráter instrumental e quantitativa, predominante nos anos de 1970. As pesquisas baseadas em estudos filosóficos e sociológicos, na década de 80, abordavam a educação como prática social e de compromisso político transformador, impulsionando questionamentos e perspectivas críticas para a formação de professores.

Nos anos 90, os estudos no campo da formação de professores são influenciados pelas pesquisas etnográficas e pela pesquisa-ação e surgem problematizações acerca dos aspectos microssociais da escola, seus sujeitos, a cultura escolar, relações de poder, valores, crenças, entre outros temas. Segundo Diniz-Pereira (2013, p. 130), houve uma ênfase “na formação do ‘professor-pesquisador’, ou seja, ressalta-se a importância da formação do profissional reflexivo, aquele que pensa-na-ação, cuja atividade profissional se alia à atividade de pesquisa”. A principal justificativa foi contrapor os modelos de formação tradicional e tecnicista, tendências presentes na maioria dos cursos de formação no país, em favor de uma epistemologia da prática, ou, para alguns, avançar para uma perspectiva mais crítica no processo de formação.

A abrangência dos estudos sobre o professor e a pesquisa, no campo da formação de professores, ressaltou a necessidade de

---

<sup>2</sup> O campo de estudo e pesquisa tem como características a definição de um objeto próprio, metodologia específica, uma comunidade de cientistas que define um código de comunicação próprio, integração dos protagonistas na pesquisa e a consideração da formação de professores como um elemento fundamental na qualidade da ação educativa, por parte dos administradores, políticos e pesquisadores (Marcelo García, 1999).





pesquisas sobre o cotidiano das escolas e o entendimento de que os professores podem produzir teoria sobre os problemas concretos da realidade escolar. Até então predominava a ideia de que a atividade de pesquisa e produção do conhecimento se restringia ao espaço da universidade e de seus acadêmicos, sendo o professor da escola básica o profissional passivo, que consome e reproduz esses conhecimentos.

A incorporação da vertente das epistemologias da prática, que inseriram termos como professor reflexivo e professor investigador, estimulou pesquisas no campo da formação de professores sobre o professor aprendente, ou seja, como sujeito epistêmico, que vai reconfigurando seus saberes em função dos desafios profissionais impostos pela sua prática. A ideia é a discussão de uma epistemologia da prática que não se identifique com um praticismo inconsequente afastado da teoria, que nessa perspectiva fragilizaria o processo de formação docente (Cunha, 2013).

Foram os autores nacionais, entre outros, André, Lüdke, Geraldi, Fiorentini e Pereira, em interlocução com autores internacionais, próprios a cada um, entre eles, Lawrence Stenhouse, John Elliott, Donald Schön, Kenneth Zeichner, Wilfred Carr, Stephen Kemmis e Nóvoa, que impulsionaram, desde os anos 1990, o movimento em favor da formação do professor da educação básica como pesquisador e produtor de conhecimentos. Como exemplo do movimento, cita-se a atuação do GEProf do departamento de Educação da PUC-Rio, desde os anos 1990, coordenado por Lüdke, e a partir de 1996 o do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação Continuada (Gepec) da Unicamp, sob a liderança de Geraldi, Pereira e Fiorentini. As investigações dos pesquisadores, segundo Lüdke *et al.* (2001), referiam-se, entre outras, às seguintes problematizações: pode-se articular pesquisa e formação do professor pesquisador e a do pesquisador professor? (Lüdke, 1993); como se dá a formação do professor pesquisador e a do pesquisador professor? (Lüdke, 1994); que tipo de pesquisa seria essa e como se prepararia para ela o professor? (André, 1995); que significados perpassam a constituição do professor pesquisador? (Geraldi; Fiorentini; Pereira, 1998).

Situa-se, nesse contexto, o pioneirismo de Lüdke para a pesquisa de abordagem qualitativa e para novas perspectivas teóricas sobre a pesquisa na formação e prática do professor da educação básica,

garantida pela formulação de problematizações fundamentais para sua compreensão, análise e proposições. Seus primeiros estudos sobre o tema objetivaram esclarecer a complexa relação entre professor e a pesquisa, a concepção de pesquisa acadêmica e do professor, a formação do professor pesquisador e as condições necessárias para a realização da pesquisa na escola de educação básica.

Lüdke (2001a) esclarece que a associação entre pesquisa e reflexão se deve em grande parte ao entusiasmo da comunidade educacional pelas ideias de Donald Schön (1983), de formação do professor mais ativo, crítico e autônomo em relação às suas escolhas e decisões, menos dependente das soluções prontas marcadas pela racionalidade técnica. Para esse autor, a prática reflexiva está muito próxima da atividade de pesquisa, uma vez que o professor reflexivo trabalha de forma rigorosa como o pesquisador.

Assim, muitos autores entenderam que a produção do conhecimento docente é resultado da atitude reflexiva do professor sobre os problemas práticos, atribuindo a tal condição o título de professor-reflexivo ou professor-pesquisador. Para Lüdke, existe uma distinção entre as duas noções, pois, sendo a reflexão essencial ao trabalho docente, é desnecessária essa adjetivação. Nem todo professor, por ser reflexivo, é também pesquisador, porém todo pesquisador necessita ser reflexivo. A pesquisa, embora seja importante e deva ser estimulada no trabalho e na formação docente, não é imprescindível na escola, mas requer, para sua efetivação, a atividade reflexiva de dimensão crítica (Lüdke, 2001a). Argumenta, com base em Contreras (1997), que a reflexão no trabalho do professor seja informada pela teoria, que se comprometa com a transformação da realidade e que esteja aberta ao pluralismo de outras visões (Lüdke, 2001a).

Conforme Lüdke (1998, p. 31), a dimensão de pesquisa no trabalho do professor pode constituir “um poderoso veículo para o exercício de uma atividade criativa, crítica, ao mesmo tempo questionando e propondo soluções para os problemas vindos do interior da escola e fora dela”.

Sobre a concepção de pesquisa do professor da escola básica, Lüdke (2001c) constata, em pesquisa feita com professores de quatro escolas públicas de ensino médio do Rio de Janeiro, que



eles apresentam uma variedade de concepções e tipos de pesquisa, algumas voltadas a questões muito práticas, rotineiras, como confecção de material didático, desenvolvimento de projetos, tendo encontrado alguns exemplos de pesquisa do tipo acadêmico, que supõe serem repercussões da formação do professor em nível de pós-graduação *stricto sensu* (Lüdke, 2001c). Explica que, tanto no Brasil quanto internacionalmente, cresce uma tendência preocupante com a aproximação da pesquisa do professor com a produção de um conhecimento prático, de segunda categoria, sem o rigor exigido das pesquisas na universidade. Os autores dedicados ao tema consideram importante estabelecer critérios que sejam compatíveis com os dois tipos de pesquisa, sem marginalizar novas epistemologias, mas, ao contrário, fortalecendo áreas comuns e possibilidades de colaboração entre as duas culturas, a da escola e da universidade (Lüdke, 2001c).

Para Lüdke (2001a), não é justificável estabelecer uma categoria de pesquisa “própria” do professor, limitando seu trabalho a essa opção, lembrando que há professores, em geral com formação em cursos de pós-graduação *stricto sensu*, desenvolvendo a considerada pesquisa acadêmica na escola. Acha promissora a pesquisa voltada “para a análise da própria prática do professor, que merece atenção pelo seu potencial de desenvolvimento crítico, bastante acessível ao professor, mas que carece de cuidados quanto aos procedimentos metodológicos e aos fundamentos teóricos” (Lüdke, 2001a, p. 49). Entende que, sem comprometer o próprio estatuto de pesquisa, todos os tipos de pesquisa e formas de pesquisar são importantes, desde que sejam pertinentes às problematizações da escola para a busca de soluções, inclusive a que se aproxima da sensibilidade e do saber do professor, cuja experiência constitui um componente básico (Lüdke, 2001a).

Esse novo estatuto para a pesquisa aproxima-se do movimento da pesquisa do professor, crescente nos Estados Unidos, liderados por Cochran-Smith e Lytle (1999) e Anderson e Herr (1999), em defesa da “valorização da pesquisa feita pelo professor a partir de critérios mais amplos e flexíveis, que levem em conta as características próprias de seu trabalho nas escolas e suas especificidades, sem abrir mão, entretanto, do rigor que deve caracterizar toda forma de pesquisa” (Lüdke; Rodrigues; Portella, 2012, p. 63). Outro importante

autor para Lüdke, na definição de pesquisa realizada pelo professor, é Beillerot (1991 *apud* Lüdke, 2001a), que propõe critérios para pesquisas efetuadas em diferentes níveis de realização (primárias e secundárias), desde que respeitem exigências básicas esperadas de toda pesquisa (Lüdke, 2001a).

A discussão sobre a formação do professor para a pesquisa na graduação é problematizada por Lüdke, que entende ser insuficiente para essa preparação a disciplina Metodologia da Pesquisa, assim como a realização de “mini-pesquisas” na trajetória do curso. Concebe que a participação em pesquisas em andamento, com um grupo e com a supervisão de um professor pesquisador, pode “assegurar a introdução do elemento crítico, imprescindível em todas as fases da formação do futuro pesquisador” (Lüdke, 2001a, p. 49). O domínio da teoria possibilita familiarização com as questões básicas pertinentes ao problema estudado e no campo da metodologia o conhecimento dos recursos para escolher os caminhos apropriados para enfrentar o desafio de construir conhecimento a respeito do problema de pesquisa (Lüdke, 2001a). Para Lüdke (2001a), é necessário introduzir o professor no universo da pesquisa na formação inicial e continuada, garantindo a crítica e autonomia no exercício da docência, constituindo um recurso de desenvolvimento profissional, caso não, o professor terá menos recursos para questionar devidamente sua prática e todo o contexto no qual ela se insere.

A autora reforça a importância da formação do professor pesquisador no curso de mestrado e a necessidade de políticas públicas de fomento a bolsas e a dispensa para estudo como estímulo ao desenvolvimento profissional dos professores da educação básica (Lüdke; Rodrigues; Portella, 2012). Dessa forma, argumenta que a universidade poderia ampliar seus horizontes de pesquisa, envolvendo temas e abordagens metodológicas mais próximos dos problemas vividos por alunos e professores, com a aceitação de uma nova conceituação da pesquisa do professor, o que ajudaria a universidade a contribuir de forma mais efetiva para o desenvolvimento do saber docente (Lüdke, 2001c).

A formação para a pesquisa e sua prática para o desenvolvimento profissional do professor são compreendidas como um dos braços ativos da profissionalidade no magistério (Lüdke; Boing, 2007). Embora



haja esse entendimento por parte de estudiosos e reconhecimento na legislação da centralidade da pesquisa na formação e no trabalho docente, tal dimensão não tem se efetivado na profissionalidade e identidade docentes.

A investigação realizada nas escolas de educação básica por Lüdke (2001a) mostrou que as condições para a prática da pesquisa foram de modo geral insuficientes; na base desse problema se encontra a própria situação do magistério, pouco valorizado em termos de remuneração, condições de trabalho, carreira pouco atrativa em todos os níveis e sistemas de ensino.

O desenvolvimento de uma pesquisa própria, não restrita apenas à sua prática, mas que contemple também conhecimentos específicos de sua identidade disciplinar e saberes docentes próprios do campo, constitui uma das alternativas para recuperar a valorização do magistério e para que o professor encontre os próprios rumos de sua profissionalização e enfrentamento à precarização do trabalho docente. Outra condição é favorecer uma aproximação entre teoria e prática pela parceria entre Estado, agências formadoras e instituições de ensino, procurando maior integração entre as instituições implicadas no desenvolvimento profissional dos professores. Dessa forma, “abre-se uma perspectiva capaz de permitir ao professor trabalhar com mais autonomia e lidar com as transformações cada vez mais aceleradas, no mundo e na educação” (Lüdke; Boing, 2004, p. 1.177-1.178).

A contribuição de Lüdke é basilar para a compreensão da pesquisa na educação básica, seja ela realizada pelo pesquisador externo em colaboração com o professor da escola ou pelo próprio professor da escola. O entendimento é de que essa atividade na formação e no trabalho do professor favorece tanto o pesquisador da academia como o professor pesquisador e que os resultados do processo de pesquisa na escola, envolvendo os seus profissionais, podem promover a construção de conhecimentos para a compreensão e transformação dos problemas vividos na realidade escolar.

Entende-se que a “pesquisa” na formação e no trabalho dos professores está imersa num campo de contradições de natureza política e epistemológica, as quais dificultam sua conceituação e efetivação. Nesse sentido, a discussão teórica sobre a pesquisa em

Lüdke contribui para o entendimento de sua proposição em processos formativos, seja na graduação, em práticas de estágio, seja em cursos de pós-graduação, visando à prática dessa atividade na escola de educação básica.

Finalizando, salienta-se que a compreensão com base teórica do papel da pesquisa no processo de formação de professores é um marco diferencial ao definir professores como pesquisadores, que deixam de ser vistos como consumidores de conhecimentos. A pesquisa, ao ser incorporada ao processo de formação e de trabalho do professor, eleva o estatuto de sua profissionalidade, ao assumir papel ativo diante dos problemas da educação. Nesse movimento integram-se pesquisadores de muitos países, e entre nós encontra-se uma defensora ferrenha desse princípio: Menga Lüdke.

## ■ Referências

ANDERSON, G.; HERR, K. The new paradigm wars: is there room for rigorous practitioner knowledge in schools and universities? **Educational Researcher**, n. 5, v. 28, 1999.

ANDRÉ, M. Avanços no conhecimento etnográfico da escola. In: FAZENDA, I. C. A. (org.). **Pesquisa em educação e as transformações do conhecimento**. Campinas: Papyrus, 1995.

ANDRÉ, M. O papel da pesquisa na formação do professor. In: REALI, A. M. M. R.; MIZUKAMI, M. da G. N. (org.). **Formação de professores: tendências atuais**. São Carlos: EDUSFCar, 1996.

ANDRÉ, M. Pesquisa, formação e prática docente. In: ANDRÉ, M. (org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. São Paulo: Papyrus, 2001.

ANDRÉ, M. Tendências atuais da pesquisa na escola. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 23, n. 43, p. 46-57, 1997.

BEILLEROT, J. A “pesquisa”: esboço de uma análise. In: ANDRÉ, M. (org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. Campinas: Papyrus, 2001.



CANDAU, V. M. (coord.). **Novos rumos da licenciatura**: relatório de pesquisa. Rio de Janeiro: Departamento de Educação PUC-Rio, 1988.

CARR, W.; KEMMIS, S. **Becoming critical – education, knowledge and action research**. London: Almer Press, 1986.

CHAPOULIE, J-M. Sur l'analyse sociologique des groupes professionnelles. **Revue Française de Sociologie**, v. 24, 1973.

COCHRAN-SMITH, M.; LYTLE, S. The teacher research movement: a decade later. **Educational Researcher**, n. 7, v. 28, p. 15-25, 1999.

CONTRERAS, J. D. **La autonomía del profesorado**. Madri: Morata, 1997.

CUNHA, M. da. O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, n. 3, p. 609-625, jul./set. 2013.

DEMO, P. **Educar pela pesquisa**. São Paulo: Autores Associados, 1996.

DINIZ-PEREIRA, J. E. A construção do campo da pesquisa sobre formação de professores. **Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, jul./dez. 2013.

DUBAR, C. **La socialisation**: construction des identités sociales et professionnelles. Paris: A. Colin, 1991.

ELLIOTT, J. Educational theory and the professional learning of teachers: an overview. **Cambridge Journal of Education**, v. 19, n. 1, 1989.

ELLIOTT, J. **El cambio educativo desde la investigación-acción**. Madrid: Morata, 1993.

ENGUITA, M. A ambiguidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 4, p. 41-60, 1991.

FONTANA, M. I. **A prática de pesquisa**: relação teoria e prática no curso de Pedagogia. 165 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2006.

FONTANA, M. I. **Políticas públicas para pesquisa na formação e no trabalho dos profissionais da educação básica**: contradições e materialidade. 334 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2014.

GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. A. (org.). **Cartografias do trabalho docente**: professor(a) pesquisador(a). Campinas: Mercado de Letras/ALB, 1998.

GIROUX, H. A. **Los profesores como intelectuales**. Barcelona: Paidós, 1990.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992.

LÜDKE, M. A complexa relação entre o professor e a pesquisa. In: ANDRÉ, M. (org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. São Paulo: Papyrus, 2001a.

LÜDKE, M. A pesquisa do professor e a construção do conhecimento em didática. In: TRAVERSINI, E. E.; PERES, E.; BONIN, I. (org.). **Trajetórias e processos de ensinar a aprender**: didática e formação de professores. 1. ed. Porto Alegre: ediPUCRS, 2008a. v. 1, p. 17-765.

LÜDKE, M. A pesquisa em educação ao encontro de sua complexidade. In: SILVA, A. M. M.; AGUIAR, M. da C. C. de; MELO, M. M. O.; MACHADO, L. B. (org.). **Educação formal e não formal, processos formativos, saberes pedagógicos**: desafios para a inclusão social. 1. ed. Recife: Edições Bagaço, 2006. v. 1, p. 413-424.

LÜDKE, M. **A pesquisa e o professor da educação básica na visão de professores da universidade**. Relatório de Pesquisa. Rio de Janeiro: Departamento de Educação, PUC-Rio, 2002.

LÜDKE, M. A pesquisa na formação do professor. In: ENDIPE, 7, 1994, Goiânia. **Anais [...]**. v. II, p. 297-303.

LÜDKE, M. A pesquisa qualitativa e o estudo da escola. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, n. 49, p. 43-44, 1984a.

LÜDKE, M. Aprendendo o caminho da pesquisa. In: FAZENDA, I. (org.). **Novos enfoques da pesquisa educacional**. 6. ed. Campinas: Cortez, 2001b. v. 1, p. 35-50.

LÜDKE, M. A socialização profissional de professores em meio a interdependências e indeterminações. In: BICUDO, M. A. V.; SILVA JÚNIOR, C. A. da (org.). **Formação do educador**. 1. ed. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1996a. v. 1, p. 81-90.





LÜDKE, M. Ce qui compte comme recherche. **Recherche et Formation**, Paris, n. 59, p. 11-25, 2008b.

LÜDKE, M. Discussão do trabalho de Robert E. Stake: estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional. **Educação & Seleção**, São Paulo, n. 7, p. 19-27, 1983.

LÜDKE, M. Combinando pesquisa e prática no trabalho e na formação de professores. **Ande**, São Paulo, v. 12, n. 19, p. 31-37, 1993.

LÜDKE, M. Como anda o debate sobre metodologias quantitativas e qualitativas na pesquisa em educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 64, p. 61-63, 1988.

LÜDKE, M. Educação e pesquisa qualitativa no Brasil. In: SOUZA, D. N. de; COSTA, A. P.; SOUZA, F. N. de (org.). **Investigação qualitativa: inovação, dilemas e desafios**. 1. ed. Oliveira de Azeméis: Ludomedia, 2016. v. 3, p. 77-104.

LÜDKE, M. Novos enfoques da pesquisa em didática. In: CANDAU, V. M. (org.). **A didática em questão**. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 68-80.

LÜDKE, M. O professor, seu saber e sua pesquisa. **Educação e Sociedade**, Campinas, n. 74, p. 77-96, 2001c.

LÜDKE, M. **O que conta como pesquisa?** São Paulo: Cortez, 2009.

LÜDKE, M. O que vale em avaliação. **Educação e Seleção**, São Paulo, n. 9, p. 27-36, 1984b.

LÜDKE, M. Os professores e sua socialização profissional. In: REALI, A. M. M. R.; MIZUKAMI, M. da G. N. (org.). **Formação de professores: tendências atuais**. São Carlos: EDUFSCar, 1996b. v. 1, p. 25-46.

LÜDKE, M. Pesquisa em educação: conceitos, políticas e práticas. In: GERALDI, C. M. G., FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. de A. (org.). **Cartografias do trabalho docente: professor(a) – pesquisador(a)**. 1. ed. Campinas: Mercado de Letras, 1998. v. 1, p. 23-32.

LÜDKE, M. Sobre a socialização profissional de professores. **Cadernos de Pesquisa**, n. 99, p. 5-15, nov. 1996c.

LÜDKE, M.; AFONSO, A. J. Contribuição da sociologia da avaliação para a formação de professores. Suas experiências de investigação e formação no Brasil e em Portugal. In: MOREIRA, A. F. (org.). **Conhecimento educacional e formação do professor: questões atuais**. Campinas: Papirus, 1994.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LÜDKE, M.; BOING, L. A. Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1.159-1.181, 2004.

LÜDKE, M.; BOING, L. A. O trabalho docente nas páginas de Educação & Sociedade em seus (quase) 100 números. **Educação & Sociedade**, v. 28, p. 1.179-1.201, 2007.

LÜDKE, M.; CRUZ, G. B. da; BOING, L. A. A pesquisa do professor da educação básica em questão. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, p. 456-468, 2009.

LÜDKE, M.; FREITAS, M. N. de C. O professor iniciante e suas estratégias de socialização profissional. In: CHAVES, E. M. (org.). **Trajetórias multidisciplinares na construção do conhecimento: professores e escola em questão**. 1. ed. São João Del-Rei: Funrei, 2001. v. 1, p. 137-170.

LÜDKE, M.; MEDIANO, Z. **Avaliação na escola de 1.º grau: uma análise sociológica**. Campinas: Papirus, 2002.

LÜDKE, M.; PUGGIAN C.; CEPPAS, F.; CAVALCANTE, R. L. A.; COELHO, S. L. B. **O professor e a pesquisa**. Campinas: Papirus, 2001.

LÜDKE, M.; RODRIGUES, P. A. M.; PORTELLA, V. C. O mestrado como via de formação de professores da educação básica para a pesquisa. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, v. 9, p. 59-83, 2012.

MARCELO GARCÍA, C. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

NÓVOA, A. Formação de professor e profissão docente. In: NÓVOA, A. (coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, A. (org.). **Profissão professor**. Portugal: Porto Editora, 1991.



ROMANOWSKI, J. P. **As licenciaturas no Brasil: um balanço** das teses e dissertações dos anos 90. Doutorado (Tese) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

SCHÖN, D. **The reflective practitioner**. Londres: Temple Smith, 1983.

STENHOUSE, L. **An introduction to curriculum research and development**. Londres: Heinemann, 1975.

YOUNG, M. Bridging the theory practice divide: an old problem in a new context. **Educational and Child Psychology**, v. 7, n. 3, 1990.

YOUNG, M. **Knowledge and control**. Londres: Collier-Mac-Millan, 1971.

ZEICHNER, K. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico. In: GERALDI, C. M. C.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. de A. (org.). **Cartografias do trabalho docente**. Campinas: Mercado das Letras, 1998.

## Trajetórias cruzadas de vida, profissão e militância: o legado de Vera Lúcia Bazzo na educação e na formação de professores

Juliano Agapito  
Margareth Fadanelli Simionato  
Márcia de Souza Hobold

### ■ Introdução

O campo da formação de professores no Brasil é permeado pelas distintas ideologias que têm obtido êxito na ocupação dos espaços de poder no decorrer da história. Além disso, também apresenta características decorrentes das lutas sociais em defesa da causa educacional, com ênfase para os coletivos docentes que, embora as suas proposições para a definição das políticas públicas na área não tenham sido completamente consideradas, sempre envidaram esforços para a promoção de uma educação pública, de qualidade e que demande atenção às reais necessidades do povo brasileiro.

Nessa esfera, o presente texto se propõe a destacar a participação efetiva da professora doutora Vera Lúcia Bazzo nesse



movimento de luta por uma educação alinhada aos interesses públicos, tomando principalmente a formação de professores como fio condutor para o alcance de mudanças que sempre considerou necessárias à promoção de uma formação humanizada e política, visando à justiça social.

Nos mais de 50 anos dedicados ao magistério, além de expoente nacional no campo da formação de professores e das políticas voltadas à profissão docente, a professora Vera Bazzo consolidou-se como referência na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), instituição na qual construiu uma história de luta e resistência em defesa da educação pública, tanto na docência e na pesquisa quanto na gestão.

Em decorrência de seu vínculo com a UFSC, Vera Bazzo foi uma das docentes que serviram como inspiração para a criação do Grupo de Estudos e Pesquisas: Práticas de Ensino e Formação de Professores (Foppe), em 2017; grupo que se dedica a estudar e pesquisar os campos da formação de professores e da didática e que contou com a presença de Vera em seus primeiros encontros, no ano de 2018. Atualmente, sua produção continua servindo como referência para o grupo, que tem nos autores deste texto três representantes que expressam o propósito de reconhecer e valorizar suas contribuições.

No tocante ao método pelo qual Vera Bazzo socializou suas experiências para a produção deste texto, realizou-se uma entrevista (Bazzo, 2021), baseada em um roteiro semiestruturado, contendo questões que versaram sobre sua biografia, trajetória acadêmica e profissional, bem como a militância política atrelada à profissão e seus contributos para a produção do conhecimento como legado para a formação de professores e para a valorização do magistério.

Outra fonte importante de material para discorrer sobre a trajetória de nossa entrevistada foi o *Memorial de Atividades Acadêmicas (MMA): retratos de uma trajetória acadêmico-política* (Bazzo, 2017), apresentado por Vera Bazzo à comissão especial de avaliação que, no ano de 2017, lhe concedeu a promoção para a classe E de professora titular da carreira do magistério superior na UFSC. Além disso, foi possível contar também com sua produção acadêmica, na qual expressa os princípios que defendeu ao longo do percurso acadêmico e profissional (Bazzo, 2007; Scheibe; Bazzo, 2013, 2016).

Diante do exposto, este texto apresentará, na sequência, um primeiro tópico no qual serão abordados os percursos formativo e profissional de Vera Bazzo, cotejados por elementos de sua biografia pessoal. Como segundo tópico, sua visão sobre a militância em movimentos sociais em defesa da formação e da profissão docente. E, por fim, algumas possíveis considerações que sintetizam o legado de sua “alma educadora e militante” (Bazzo, 2007, p. 200).

## ■ Do percurso formativo ao desenvolvimento profissional docente

Nascida em Capinzal, cidade do meio-oeste de Santa Catarina, em 1949, Vera Lúcia Bazzo é filha de descendentes de italianos. Sua mãe, Wanda Nabor Faggion Bazzo, foi a primeira normalista de Capinzal, enquanto seu pai, o telegrafista Vitor José Bazzo, foi combatente na Segunda Guerra Mundial ou, como menciona, um “herói de guerra”. Com sete filhos, vivendo na conjuntura pós-guerra, foi esse casal de classe média que proporcionou à Vera o contexto familiar e afetivo que a constituiu como pessoa e cidadã.

Dona Wanda, ou dona Wandinha, como era chamada sua mãe, teve influência significativa no caminho de Vera pela docência. Em Capinzal, sua mãe foi professora do Grupo Escolar Belisário Pena, modelo de escola pública que se expandiu por volta das décadas de 1940 e 1950, em Santa Catarina. Apesar disso, Vera ressalta que frequentou uma escola privada da cidade, o Colégio Mater Dolorum, conduzido pela congregação das freiras Servas de Maria Reparadora, instituição exclusiva para meninas, na qual concluiu o curso primário e o ginásio. À exceção de dois professores homens dos quais se lembra, Vera salienta que seu mundo escolar, nesse período, era exclusivamente feminino e que começou bem cedo em sua formação “a ideia de que ser professora nesses níveis de ensino era uma atividade, preferencialmente, feminina e talvez extensão da vocação para a maternidade” (Bazzo, 2017, p. 7).

Como continuidade de sua formação, no nível secundário, Vera estudou o Comercial noturno, curso de contabilidade. Segundo Bazzo, ela o fez “no afã de aprender alguma coisa a mais sobre o



mundo dito masculino” (Bazzo, 2017, p. 8). Porém, sem dúvidas, o carro-chefe de sua formação continuou ocorrendo com as Servas de Maria Reparadora, fazendo o Normal, o que significava seguir “o curso natural das coisas” da cultura na qual estava inserida. Nesse sentido, ela destaca que adquiriu uma formação muito sólida, visto que as freiras (suas professoras) estavam alinhadas aos ideais escolanovistas e acompanhavam as discussões mais recentes sobre a formação de professores no Brasil da época. Ela pontua que essa formação teve importante contribuição para sua aprovação no vestibular da UFSC, mais adiante.

A passagem de estudante para professora ocorreu exatamente durante a realização do curso Normal, pois uma vez, antes dos 15 anos, quando faltava alguma professora, Vera relata que já era colocada como substituta em alguma sala de aula pelas irmãs que coordenavam o colégio. Com 16 anos, cursando o 2.º ano do curso Normal, recebeu um convite da madre superiora para assumir uma turma de 4.º ano da escola primária, no próprio colégio onde estudava, e foi dessa época em diante que, oficialmente, a docência passou a fazer parte de sua vida.

Vera confessa que não foi fácil o período de iniciação à docência, marcado por insegurança, choro e dúvidas sobre sua capacidade para lecionar, mas que, aos poucos, mediante uma prática quase forçada, foi compreendendo melhor os elementos sobre o que deveria ensinar, como e em que tempo, indicando uma compreensão didática que se constituía pela prática articulada ao que estudava, ainda, no curso Normal. No 3.º ano do curso, fez também os estágios obrigatórios e foi aprovada na prova final de docência, tópicos exigidos para sua conclusão.

Em pleno auge da ditadura militar, no ano em que ocorreu a promulgação do Ato Institucional n.º 5 (AI-5), de 1968, Vera fez seu primeiro concurso para o magistério estadual e se dedicou exclusivamente à carreira docente, no interior do estado de Santa Catarina, “cheia de fantasias e ilusões sobre a grande tarefa de educar” (Bazzo, 2017, p. 10) que lhe competia realizar. Lecionou em diversas escolas e níveis de ensino nesse período: foi professora primária, ensinou Língua Portuguesa no ginásio masculino e para o ginásio noturno (com o registro de sua mãe), curso similar à Educação

de Jovens e Adultos. Chegou a lecionar Geografia, Canto Orfeônico e Educação Física no ginásio feminino, tudo com os registros de sua mãe, conseguidos em cursos especiais realizados em programas oficiais de complementação, haja vista a escassez de professores licenciados nas cidades do interior do país, naquele período (Bazzo, 2017).

Nesse movimento, Vera diz que se viu, aos 19 anos, a professora dona Vera, que daquele ponto em diante tinha tudo para dar continuidade à sua vida em Capinzal, lecionando e cumprindo o papel de esposa e mãe, muito comum para as moças da época, principalmente as que faziam a formação religiosa pela qual passou. Sobre esse aspecto da religião, explica que acabou ficando meio “carola”, mas que sua precoce tendência à secularidade a salvou de ter se tornado uma das Servas de Maria Reparadora.

Destaca também que no período no qual morou em Curitiba com seus avós maternos, ainda enquanto cursava o curso primário, por conta de um tratamento de saúde que precisou fazer, acabou tendo uma vivência diferente da dos seus irmãos, mais cosmopolita. Embora lá também tenha estudado em uma escola religiosa, agora de uma irmandade de freiras francesas, Curitiba já era uma cidade grande e, quando retornou para Capinzal, passou a considerá-la uma cidade muito pequena para suas aspirações de crescimento.

Sobre o momento no qual decidiu sair de Capinzal e alçar novos voos profissionais e acadêmicos na capital do estado, conta que teve um “instante de iluminação”. Em um Dia dos Professores, quando descia o morro da escola cheia de presentes que havia ganhado das crianças, questionou-se sobre o que gostaria de fazer realmente da sua vida, pois tinha 19 anos e, há três, já era conhecida como a dona Vera. Quer dizer, sentia-se muito mais velha do que a idade que tinha. Havia recebido um honroso convite para dirigir a escola primária do Colégio Mater Dolorum. Sabia que se permanecesse lá, se aceitasse o convite, certamente faria um bom casamento e lecionaria naqueles mesmos lugares pelo restante de sua vida. Foi com esse pensamento que recusou o convite das irmãs, “fugiu do casamento como quem foge da cruz”, e decidiu ir para Florianópolis, com a aprovação no vestibular da UFSC.





O vestibular que Vera prestou ocorreu em 1970, o primeiro “único e unificado” da universidade. Ficou muito bem classificada na área das Ciências Sociais, em que tinha a intenção de cursar Direito, porém a veia de professora falou mais alto e acabou solicitando transferência para a área das comunicações, escolhendo o curso de Letras Português-Inglês. Com a aptidão para o estudo da Língua Portuguesa, já adquirida nos anos em que havia lecionado essa disciplina antes de ingressar na universidade, o Inglês se configurou como seu grande desafio no período, contudo, por ironia do destino, foi como professora de Inglês que ingressou na carreira do magistério federal, em 1974, no Colégio de Aplicação. Conta que esse fato se tornou ainda mais irônico por, à época, sentir certa “bronca” do idioma, por causa da ideia do imperialismo e de toda a questão política que isso envolvia, mas pensou: “bom, eu vou conhecer a língua do inimigo para, quem sabe, poder lutar melhor”.

Sobre sua experiência universitária na UFSC, Bazzo (2017) conta que a instituição, na década de 1970, ainda era pequena e provinciana, mas que mesmo assim participou de muitas atividades extraclasse, cursos de aperfeiçoamento promovidos por instituições do país e do exterior e, muitas vezes, pelos próprios diretórios estudantis. Comenta que aproveitou ao máximo todos esses momentos, muito envolvida pela universidade e pelo estudo, apesar da militância e do trabalho, que sempre caminharam lado a lado com os estudos. É relevante perceber o quanto Vera relata um contexto universitário voltado para uma vida científica expandida, conceito defendido por Severino (2012), no qual o autor destaca a necessidade de que os estudantes tenham condições para ampliar seus espaços de produção de conhecimento, indo além de suas atividades curriculares básicas. Tal fato destaca que a vocação para a oferta de uma formação expandida dos estudantes está na gênese da UFSC.

Já sobre a trajetória profissional, foi desse ponto em diante que sua história passou a se entrelaçar com a da UFSC, ambiente no qual desenvolveu a maior e mais intensa parcela de sua vida na docência e na militância. Depois de dois anos lecionando no Colégio de Aplicação, e paralelamente no Instituto Estadual de Educação e em cursos pré-vestibulares privados, em 1976 foi aprovada no “último grande concurso para provimento de vagas de expansão

das universidades sob o regime militar ditatorial” (Bazzo, 2017, p. 16). Passou, então, a integrar os quadros do Centro de Educação (CED) da UFSC como professora auxiliar de ensino na disciplina Práticas de Ensino de Inglês, no curso de Letras. E, assim, iniciou sua atuação na docência da educação superior.

Os anos que se seguiram foram, acadêmica e pessoalmente, marcantes para Vera. Em 1977, foi aprovada no processo para uma bolsa de mestrado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), com a intenção de fazer o curso de Linguística Aplicada ao ensino - “Applied Linguistics” na Universidade de Leeds, na Inglaterra. Contudo sua participação não foi ratificada pela Capes, com a justificativa de que havia cursos similares no Brasil. Segundo Vera, apenas mais tarde veio a descobrir que a negativa da Capes ao seu pleito tinha a ver com suas “digitais” inscritas nos arquivos da ditadura em que suas atividades estudantis estavam registradas.

O curso de mestrado foi, portanto, em Letras-Inglês, na própria UFSC e teve início em 1978. Essa etapa de sua formação acadêmica coincidiu com importantes acontecimentos em sua vida pessoal, uma vez que, em 1979, nasceu sua primeira filha, fruto do relacionamento que havia começado nos anos anteriores com um então colega professor da UFSC, o qual, de acordo com Vera, era “um jovem barbudo de esquerda, economista de linha marxista, que participava dos mesmos grupos de estudo e de ação política que ela”. Sua conclusão do mestrado ocorreu em janeiro de 1983, quando estava grávida de seu segundo filho.

Dentre as inúmeras aprendizagens acadêmicas do período, Vera destaca a realização de sua dissertação, a qual teve como campo de estudo o Colégio de Aplicação da UFSC. Nesse contexto, ela relata sua surpresa pelo fato de ter sido no mestrado em Letras-Inglês, pelas mãos de seu orientador Martin Bygate, um jovem professor vindo da Inglaterra, que descobriu a importância de Paulo Freire para além das campanhas de alfabetização de adultos e dos movimentos de educação política.

Já seu doutorado ocorreu na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), no período entre 2003 e 2007, sob orientação da professora Méridon Bordas. Vera destaca que o curso ocorreu em um período bem diferente de sua vida, em que já era uma



professora estabelecida em sua carreira e profissão, e que nesse momento consolidou a guinada que já vinha fazendo em sua área de estudo, dedicando-se à discussão sobre a pedagogia universitária, defendendo em sua tese a construção da profissionalidade docente no ensino superior.

Durante todo seu período de atuação profissional na UFSC, vinculada ao Departamento de Metodologia de Ensino e ao Centro de Educação (MEN/CED), Vera dedicou-se à missão de “transformar estudantes de Letras em professores de inglês, para uma escola que estava se democratizando, logo, recebendo mais e mais contingentes de alunos das classes menos abastadas do país” (Bazzo, 2017, p. 22). Seu fio condutor foi a defesa de um ideário de formação de professores, com base em diretrizes curriculares, que ajudasse a formar educadores críticos e conscientes de seu papel naquela sociedade que se encontrava em franco processo de abertura democrática.

Como destaque para sua atuação profissional na universidade, soma-se a participação como representante do Centro de Educação (CED) no Conselho de Ensino e Pesquisa (Cepe/UFSC), na ocasião da criação do curso de Mestrado em Educação, no ano de 1984. Vera relata que, embora já mestra em Letras, participou de diversos cursos do programa como aluna especial, a fim de imergir ainda mais nas discussões e nos teóricos do campo da Educação.

Para além das funções de docente que exerceu ao longo de todos esses anos, a presença de Vera em cargos administrativos da universidade constituiu uma marca de sua trajetória profissional e, certamente, política. A ocupação que promoveu, junto com seus colegas, nos espaços de discussão oferecidos pelo contexto universitário favoreceu a consolidação da militância assumida com orgulho por Vera, iniciada, como já referido, ainda no interior do estado de Santa Catarina (quando era uma jovem normalista em Capinzal), e que continua até os dias de hoje, mesmo com o advento de sua aposentadoria em 2017. Assim, é sobre esse arcabouço de experiências na luta por uma educação e por uma formação docente, baseadas na liberdade de pensamento e na defesa dos direitos de todas as pessoas, que se direciona o próximo tópico do presente texto.

## ■ Militância em defesa de uma força política

Ainda como estudante do curso Normal, no fim da década de 1960, na cidade de Capinzal, Vera Bazzo já despontava como uma jovem atenta aos movimentos de organização social e política, integrando o movimento da União Catarinense dos Estudantes Secundaristas (Uces). Nesse sentido, Vera acentua que a atenção à política sempre foi constante em seu convívio familiar. Seu avô era, segundo ela, um “getulista de carteirinha”, e na família de seu pai todos eram envolvidos com política, uma política de direita, eram udenistas<sup>1</sup>. Sobre tal fato, Vera complementa: “mas quando viemos para cá (Florianópolis), logo em seguida, meus pais vieram também. Aquele udenismo serviu de base política para virarem pessoas muito conscientes politicamente. Meu pai virou um emedebista<sup>2</sup> bem ferrenho, e com isso a família toda militava”.

Quando chega a Florianópolis, no início da década de 1970, Vera depara com um contexto universitário fecundo para um maior envolvimento político, principalmente por dois fatores: o contexto repressor decorrente da ditadura militar instaurada no país há quase uma década e a significativa ampliação de correntes teóricas e políticas que passou a conhecer, distintas daquelas oriundas apenas de suas influências familiares. Relata que parecia improvável, dadas suas até então influências políticas, que se consolidaria uma pessoa com viés político de esquerda, mas que assim aconteceu, “por contradição”.

Sobre esse processo contraditório, em que conseguiu ampliar sua concepção de mundo e sua noção política, Vera não hesita em dizer que passou por um período de incertezas. Diz que, no primeiro ano em que estava estudando na UFSC, retornou para casa (sua cidade natal) para votar: “Em quem eu votava? Na Arena<sup>3</sup>. Eu fui de aviãozinho com o chefe, que me deu emprego para poder ficar aqui. Era um ex-deputado da UDN, diretor da Cotesc<sup>4</sup>, ele que me deu o emprego. Então, no primeiro ano que eu estava na faculdade, eu votei nos candidatos da Arena, que era o partido de sustentação do golpe, que a gente chamava de revolução”.

<sup>1</sup> Partidários ou simpatizantes do extinto partido político União Democrática Nacional (UDN).

<sup>2</sup> Partidários ou simpatizantes do partido Movimento Democrático Brasileiro (MDB).

<sup>3</sup> Partido político criado em 1965 para dar sustentação política à ditadura militar.

<sup>4</sup> Empresa de Telecomunicações de Santa Catarina no período relatado (1970/71).



Ao considerar essas origens um tanto improváveis em relação às mudanças que se seguiriam em seu pensamento, Vera Bazzo faz questão de ressaltar o valor que representa a inserção dos jovens em uma universidade pública. Foi com sua imersão no contexto universitário que passou a encontrar os grupos *underground*, conhecer pessoas do movimento estudantil; a militância que, mesmo ocorrendo de forma escondida, camuflada, borbulhava naquele espaço. Por esse ângulo, a educadora não deixa de evidenciar que foi por meio da militância estudantil que “começou a ver o mundo como realmente ele era”. Além desses espaços, Vera salienta a importância dos grupos de estudos que organizavam na busca por uma formação política consistente. Após um longo dia de trabalho, reuniam-se à noite para avançar em leituras como: *O capital*, de Marx, ou textos de Maria da Conceição Tavares, Frantz Fanon, entre outros. A presença de companheiros de diferentes áreas, como Economia, Engenharia, Mecânica, Educação, enriqueceu muito as discussões. A força e importância das associações já se faziam presentes no período, como, por exemplo, a criação da Associação Catarinense de Estudos e Pesquisas Educacionais (Acepe), hoje desativada. Na fala de Vera, esse foi “um nome que inventamos para criar um espaço onde essas pessoas que estavam meio soltas em todos os lugares pudessem se agregar”.

Embora não tenha se filiado diretamente a algum partido, Vera relata memórias inesquecíveis de amigos e amigas que foram presos e até mortos durante o período. Seu companheiro chegou a ser preso durante a Operação Barriga Verde<sup>5</sup>, em Santa Catarina, assim como muitos de seus colegas. Conta ainda que seu pai foi uma figura importante nessa ocasião, pois, “com aquela medalhinha e documento de ex-combatente, ia lá na polícia federal comigo para pegar autorização para visitar os companheiros presos. Ele impunha um respeito, mas foram anos duros, muito duros”.

Durante a década de 1970, ainda que sob forte repressão, Vera Bazzo conta que já começavam a surgir alguns movimentos de participação política, mesmo que por dentro dos partidos permitidos

<sup>5</sup> A OBV foi a principal intervenção militar no estado de Santa Catarina durante o regime civil-militar. Nela, vários catarinenses considerados um perigo à estabilidade do governo foram sequestrados, interrogados e torturados (Souza, 2016).

de funcionar. Relata que alguns se inscreviam na JPMDB, seção para a juventude do Partido do Movimento Democrático Brasileiro, à época sob forte influência dos militantes do “underground”, Partido Comunista Brasileiro. Segundo Vera, “participamos de importantes eventos pró-democratização do país. Isso tudo influenciava, certamente, minha docência e minha inserção na profissão”.

Já na década de 1980, com a eclosão da abertura democrática, muitos foram os espaços em que se foi possível dialogar, e Vera esteve presente em muitos deles. Em suas palavras, coloca que, “além de estudar na pós-graduação, lecionar na UFSC e ter filhos, uma nova aventura me desafiava enquanto mulher cidadã de esquerda. Precisávamos criar espaços de participação democrática, inventando formas de lutar e de contribuir para o fim da ditadura”.

Desde então, sua trajetória política tem sido muito expressiva, principalmente em associações representativas das questões relacionadas à profissionalização docente, como a Associação dos Professores Universitários da UFSC (APUFSC) e a Associação Nacional dos Docentes de Ensino Superior (Andes). Foi sob a gestão em que Vera atuou como vice-presidente que a APUFSC passou a ser uma seção sindical da Andes. Relata que começou “a fazer a militância da década de 1980, que foi muito rica, a história de sair da ditadura, trabalhamos muito na discussão e na construção do projeto da educação para a abertura democrática. Nós escrevemos muita coisa, todas as nossas utopias foram escritas nessa época”.

No início da década de 1990, a professora Vera Bazzo inicia suas experiências na administração universitária, quando é convidada para assumir o cargo de Diretora de Ensino de Graduação da UFSC, na gestão 1992/1996. Nesse movimento, deixa de ter uma atuação mais direta no sindicato dos professores, tendo a oportunidade de ampliar sua visão sobre as questões da universidade, dentro de sua própria engrenagem, o que é substancialmente diferente da leitura que se tem a partir do sindicato ou mesmo do departamento. Apesar disso, em seu memorial (Bazzo, 2017), faz questão de evidenciar que foram suas experiências como professora e militante que lhe possibilitaram circular no meio administrativo sem perder de vista a necessidade de defender, em todos os espaços possíveis, a manutenção e a ampliação



da universidade pública, gratuita e de qualidade, em meio a todas as tentativas de privatização vindas nos governos dos anos de 1990.

Após sua passagem pela Pró-Reitoria, Vera retorna às suas atividades no CED, já no fim da década de 1990, em que assumiria a vice-direção (1996) e, depois, direção do Centro (1996/2003). Esse foi o momento no qual conseguiu promover a interlocução entre sua experiência na docência, na administração universitária e seu envolvimento político, em prol da luta pela formação de professores.

Juntamente com Leda Scheibe, colega de muitas lutas, reavivou o Fórum dos Diretores das Faculdades de Educação das Universidades Públicas (Forumdir), em um momento em que o CED/UFSC passava por um período de grande expansão e de reconhecimento de seu papel tanto em nível local como nacional. Há de se destacar também sua participação na Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope), entidade que foi muito importante nas discussões sobre a idealização da formação de professores no país naquele período; relevância que vem sendo mantida até os dias de hoje, especialmente no que se refere aos currículos dos cursos de formação de professores, que são de suma importância nas discussões sobre formação docente. Para Scheibe e Bazzo (2013, p. 19), esse currículo “sempre foi considerado parte importante nas reformas educacionais, pois qualquer possibilidade de mudança na qualidade e finalidade da educação dependeria fortemente da mudança na formação desses agentes”.

Ademais, Vera Bazzo foi membro da direção nacional da Anfope (2000-2002), sempre contribuindo no avanço das discussões e lutas no campo da formação de professores. “Criamos uma dinâmica em que todas as discussões passavam tanto pelo Forumdir quanto pela Anfope”. Para Vera e Leda Scheibe, “ser profissional implica dominar um profundo conteúdo de conhecimento que caracteriza o trabalho a ser realizado, associado a um certo grau de autonomia na atividade a ser desenvolvida” (Scheibe; Bazzo, 2016, p. 253). Nesse sentido, as lutas pela qualificação da profissionalização docente sempre acompanharam a trajetória de Vera na busca de um projeto de educação para todos e todas.

Ressalta-se que Vera continua presente e atuante nas discussões da Anfope e demais entidades representativas, sendo

constantemente convidada a palestrar, seja presencial (até o início de 2020) ou virtualmente, reinventando-se no período pandêmico.

Com destaque, Vera participou ativamente da criação da política de formação de professores da UFSC, resultando na Resolução 001/CUN, de 29 de fevereiro de 2000, a qual dispõe sobre os princípios para a organização dos cursos de formação de professores na instituição. Esse foi um grande avanço nas lutas por uma formação de qualidade, que era, “até então, bandeira de luta empunhada quase solitariamente pela Anfope e entidades educacionais congêneres, desde a década de 1980” (Bazzo, 2017, p. 36). Participou também do Fórum Estadual de Educação de Santa Catarina (FEESC) e da organização da etapa estadual da Conferência Nacional da Educação (Conae) por algumas edições.

Depois, quando finalmente criada a política de formação de professores da universidade, por meio da Resolução 001/2000, tal política se somou ao movimento nacional que tentava impulsionar a valorização da formação de professores e que passou a ocupar espaço em reuniões anuais de entidades educacionais muito representativas, como ANPEd, Anfope, Forumdir e Anpae. Desse contexto, surge a “Proposta de Diretrizes para Formação Inicial de Professores da Educação Básica, em Cursos de Nível Superior”. Mais tarde, ao analisar as Diretrizes Curriculares Nacionais já instituídas pela Resolução n.º 01 de 2002, Scheibe e Bazzo (2013, p. 16) concebem que “as diretrizes foram constituídas num campo de negociação entre os diversos atores que dele participaram; a implantação dessas diretrizes envolve, contudo, um outro processo de negociação que se dá no interior das instituições, e que considera apenas em parte as definições oficiais”, enfatizando o movimento dialético por meio do qual se dá a formulação das políticas públicas, revelando a relativa dissonância entre o escrito e o realizado.

Mobilizada pela campanha e vitória do presidente Luís Inácio Lula da Silva, que assumiu de forma muito simbólica a presidência do país no ano de 2002, Bazzo dá mais um passo importante em sua trajetória acadêmica ao ingressar no curso de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS, no ano de 2003. Sob orientação de sua colega de Forumdir e Anfope, Mérian Bordas, pôde se aprofundar nos estudos sobre a profissionalidade





docente do professor da educação superior. Contou também com a coorientação de Leda Scheibe (UFSC), constituindo assim um percurso de doutoramento marcado por parcerias e afetos ao lado de suas companheiras de tantas lutas.

Licenciada das funções na universidade para se dedicar aos estudos, depois de toda a experiência que havia acumulado ao longo de tantos anos de docência e militância, Vera pôde vivenciar a experiência de se dedicar exclusivamente à pesquisa como bolsista Capes. Foram anos de muito aprendizado e engajamento que a credenciaram para uma intervenção mais qualificada no campo da pesquisa, vinculando-se à linha Ensino e Formação de Professores do PPGE em Educação da UFSC, assim que concluiu o doutorado e retornou para a universidade, em 2007.

Apesar da motivação para esse novo envolvimento, até mesmo levando estudantes a defenderem seus trabalhos finais de mestrado, Vera logo foi novamente cooptada para assumir posições de gestão, dessa vez como chefe de departamento do MEN, a partir de 2008. Retornou à vice-direção e direção do CED, nos anos subsequentes, inclusive no momento de sua aposentadoria, em 2017, quando saiu da função para tal finalidade.

No que se refere ao momento de sua aposentadoria, Vera Bazzo conta que seus colegas propuseram a espera por uma saída compulsória, aos 75 anos de idade, mas que naquele momento optou por “ir para casa”, planejar essa nova fase, os anos de vida que ainda teria. Com emoção, Vera comenta sobre a tragédia ocorrida com o então reitor da UFSC, Luiz Carlos Cancellier, e como esse acontecimento teve influência em sua decisão. Do golpe jurídico-midiático parlamentar sofrido pela presidenta Dilma Rousseff, em 2014, à referida tragédia com o reitor Cancellier, em 2017, o cenário político que se configurou levou Vera a optar por manter seu engajamento militante pelas vias não oficiais. A aposentadoria, ainda assinada por Cancellier, concedeu a ela a liberdade para continuar a atuação na defesa da formação de professores, em um tempo e de um modo condizentes com o cuidado merecido por alguém que batalhou por tantos anos.

## ■ Considerações finais

Na certeza de que muitos são os contributos que a ilustre personagem aqui homenageada ainda trará para o campo da formação de professores no Brasil, este texto se encaminha para seu fechamento destacando pontos para reflexão e projeção de ações, propostos pela própria Vera Bazzo, no tocante às possibilidades de formação dos futuros docentes, das próximas gerações de professores.

Ao ser questionada sobre o que poderia dizer para quem está iniciando na carreira docente hoje, Vera ressalta que “não dá para desvincular a formação acadêmica de uma sólida formação política”. Saliencia a necessidade de “estar do lado certo” para que tudo o que se aprenda dê frutos. Complementa, ainda, dizendo que, se foram cometidos erros, foi por não ter havido de forma mais incisiva uma formação política da juventude, dos estudantes, de não se ter ousado mais, mesmo que desgostasse a direita, setores conservadores da sociedade ou quem quer que fosse. Para ela, “tínhamos que mostrar para as pessoas que era diferente o mundo que estávamos criando”.

Ainda em sua reflexão sobre caminhos a orientar para quem está ingressando na carreira docente, Vera coloca que é necessário conversar com a juventude; professores formadores precisam conhecer seus estudantes, saber com quem estão falando, para quem estão lecionando e sobre o que, sobre as reais implicações daquilo que se ensina nos cursos de formação de professores. Enfatiza também a emergência de uma adequada seleção de materiais a serem utilizados nessa formação, repertório de leituras, e que não haja medo de se enfatizar a necessidade de recriar o processo civilizatório por um modelo mais igual, mais fraterno, que não normalize o cúmulo da desigualdade instaurada no país atualmente.

Quando questionada sobre o legado que deixa para as próximas gerações, Vera Bazzo considera que fez, em cada momento, aquilo que precisava ser feito em nome da justiça social e da igualdade de direitos para todas as pessoas. Apesar dos inúmeros momentos de medo, vividos principalmente no período repressivo da ditadura militar nos anos de 1970, e da quase ingênua motivação excessiva dos anos de 1980, considera que todas essas experiências foram essenciais, ao passo que forjaram, pela via da militância obstinada, tanto sua personalidade quanto sua profissionalidade docente.



Reconhecendo a intersecção de sua história com a da própria UFSC, Vera afirma que sempre houve uma comunhão total entre ela e a instituição, “tudo o que a UFSC sofria eu sofria junto”. Ao expressar sua gratidão por tudo o que viveu na universidade, destaca que ali encontrou parceiros políticos, amorosos, de tudo; amigas de uma vida inteira com quem compartilha momentos, ainda hoje. “A UFSC foi isso, minha casa, o local onde não só trabalhei, mas cresci muito enquanto pessoa. Assim, aprendi demais.”

## ■ Referências

BAZZO, V. L. **Constituição da profissionalidade docente na educação superior:** desafios e possibilidades. 2007. 269 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/10862>. Acesso em: dez. 2021.

BAZZO, V. L. **Memorial de Atividades Acadêmicas (MMA):** retratos de uma trajetória acadêmico-política. Florianópolis: UFSC, 2017.

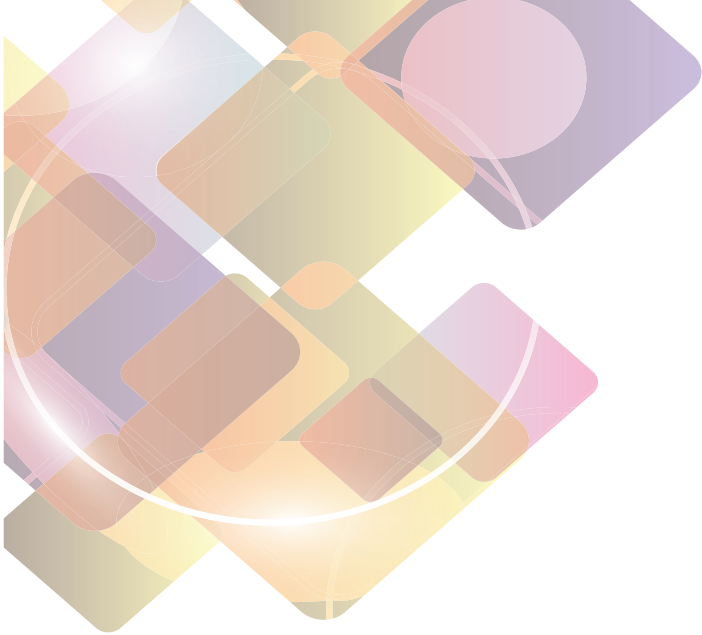
BAZZO, V. L. **Vera Lúcia Bazzo:** entrevista [9 dez. 2021]. Entrevista concedida a Juliano Agapito, Márcia de Souza Hobold e Margareth Fadanelli Simionato.

SCHEIBE, L.; BAZZO, V. L. Diretrizes curriculares nacionais para os cursos de licenciatura no Brasil: da regulamentação aos projetos institucionais. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 4, n. 1, p. 15-36, jan./jun. 2013.

SCHEIBE, L.; BAZZO, V. L. Formação de professores da educação básica no ensino superior: diretrizes curriculares pós 1996. **Revista Interdisciplinar da Educação Superior**, Campinas, v. 2, n. 2, p. 241-256, maio/ago. 2016.

SEVERINO, A. J. Pós-graduação e pesquisa: o processo de produção e de sistematização do conhecimento no campo educacional. In: BIANCHETTI, L.; MACHADO, A. M. N. (org.). **A bússola do escrever:** desafios e estratégias na orientação e escrita de teses e dissertações. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

SOUZA, E. F. de. Memórias da Operação Barriga Verde: a caça aos comunistas em Santa Catarina. **Perseu**, n. 11, ano 7, 2016.



## Sobre os autores

### ■ **Andréia Roncáglio Geraldo**

Formada em Letras pela Universidade Regional de Blumenau (Furb) e Pedagogia pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci (Uniasselvi). Coordenadora pedagógica da educação infantil e funcionária da rede municipal de educação há 20 anos. Membro do Grupo de Pesquisa Formação de Professores e Práticas Educativas (GPFORPE), da linha de pesquisa Formação de Professores, Políticas Educacionais e Práticas Educativas, do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Furb.

### ■ **Cristhianny Bento Barreiro**

Possui mestrado e doutorado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC/RS) e pós-doutorado pela Universidade de Lisboa/Portugal. É professora de ensino básico, técnico e tecnológico no Instituto Federal de Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense (IFSul). Docente permanente no Programa de Pós-graduação em Educação – Mestrado e Doutorado Profissional em Educação e Tecnologia. É líder do Grupo de Estudos Narrativos em Educação (Gene). Participa como associada da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa (ANPEd), atuando no GT-08 de formação de professores, e como sócia-fundadora da BIOGRAPH,



participando atualmente de seu Conselho Fiscal. Faz parte da Rede Interinstitucional de Pesquisas em Formação e Práticas Docentes (Ripefor) e da Rede Gaúcha de Estudos e Pesquisas sobre Educação Profissional e Tecnológica (REGEPT).

### ■ Daniela Fonseca Gonçalves

Pedagoga. Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Docente da rede municipal de ensino de Florianópolis. Membro do Grupo de Pesquisa e Estudos Vigotskiano, Arte, Infância e Formação de Professores (GECRIARP).

### ■ Flavia Martinez

Doutora e mestre em Educação (linha Ensino e Aprendizagem) pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Professora adjunta da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Docente permanente do Mestrado em Educação (PPGEdu) – campus de Três Lagoas da UFMS/CPTL. Coordenadora estadual da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope) do Mato Grosso do Sul e secretária da Secretaria de Inovação das Licenciaturas da UFMS. Pesquisadora no Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho Docente (Geptrado – UEPG) e membro da Ripefor.

### ■ Franciele Aparecida Carneiro Stefanello

Mestre em Educação (linha Ensino e Aprendizagem) pela UEPG. Professora da rede municipal de educação de Ponta Grossa. Tutora EaD da Pós-graduação em Gestão Educacional: Organização Escolar e Trabalho Pedagógico (NUTEAD – UEPG). Pesquisadora no Geptrado – UEPG.

### ■ Gilceane Caetano Porto

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pelotas (UFPeL). Professora associada do Departamento de Ensino da Faculdade de Educação. Vice-líder do Grupo Interdisciplinar de Pesquisa em Educação Pública (Gipep). Tem experiência na área da Educação, principalmente com os seguintes temas: alfabetização, letramento, história da alfabetização e formação de professores.

## ■ Isabela Cristina Daeuble Girardi

Pedagoga e mestre em Educação pela Furb. Professora na rede municipal de ensino de Blumenau. Membro do Grupo de Pesquisa Formação de Professores e Práticas Educativas (GPFORPE) e da Ripefor.

## ■ Joana Paulin Romanowski

Bolsista Produtividade em Pesquisa - 1 D - CNPq. Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP), mestra em Educação, especialista em Alfabetização e graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Atualmente é professora titular do Centro Universitário Uninter, professora colaboradora na Universidade Beira Interior (UBI). Membro *ad hoc* do Comitê de Avaliação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Professora aposentada pela UFPR e PUC/PR. Coordenadora do Grupo de Pesquisa Educação, Tecnologias e Sociedade Práxis Educativa - Dimensões e Processos, membro do Grupo Educação, Tecnologias e Sociedade e da Ripefor.

## ■ Juliano Agapito

Doutor em Educação pela UFSC. Mestre em Educação e licenciado em Educação Física pela Universidade da Região de Joinville (Univille), com segunda licenciatura em Pedagogia pelo Centro Universitário de Jales (Unijales). Docente da rede municipal de ensino de Joinville (SC), do curso de licenciatura em Pedagogia da Associação Catarinense de Ensino (ACE) e em Educação Especial da Univille.

## ■ Luana Priscila Wunsch

Doutora e mestra em Educação pela Universidade de Lisboa. Atualmente é professora do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* - Mestrado e Doutorado - Profissional: Educação e Novas Tecnologias (PPGENT) da Uninter. Líder do Grupo de Pesquisa Educação Híbrida e a Distância, na linha Formação de Professores, com destaque para o projeto “Perspectivas inovadoras, híbridas e ativas no contexto educacional pós-março de 2020”. Pesquisadora da Fundação Wilson Picler de Amparo à Educação, Ciência e Tecnologia (FAMPECT). Mãe da Maria Lua, que inspira e motiva pesquisas sobre a neurodiversidade, formação e espaços de aprendizagem.



### ■ **Márcia de Souza Hobold**

Professora da UFSC, vinculada ao Centro de Ciências da Educação (CED) e ao Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE). Doutora em Educação, com estágio pós-doutoral pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP) e pela Universidade do Estado do Ceará (Uece). Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas: Formação de Professores e Práticas de Ensino (Foppe). Pesquisadora vinculada ao Grupo de Trabalho (GT8) de Formação de Professores da ANPEd Nacional, da Anfope, da Rede de Estudos Sobre Trabalho Docente (Redestrado) e da Ripecor. Bolsista de produtividade em pesquisa do CNPq.

### ■ **Maria Iolanda Fontana**

Possui graduação em Pedagogia pela UFPR, graduação em Educação Artística pela Faculdade de Educação Musical do Paraná, mestrado em Educação pela PUC/PR e doutorado em Educação pela Universidade Tuiuti do Paraná (UTP). Professora aposentada da UTP. Integra como professora pesquisadora o Núcleo de Pesquisa em Educação do Campo, Movimentos Sociais e Práticas Pedagógicas da UTP e o grupo de pesquisadores de Formação de Professores da Região Sul da Ripecor.

### ■ **Marta Nörnberg**

Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professora associada do Departamento de Ensino da Faculdade de Educação e docente permanente do Programa de Pós-graduação em Educação da UFPel. Bolsista em Produtividade em Pesquisa CNPq - nível 2. Vice-líder do Grupo de Estudos sobre Aquisição da Linguagem Escrita (Geale) e integrante da Ripecor. Desenvolve atividades de ensino e pesquisa com ênfase em formação de professores e teoria e prática pedagógica, desenvolvendo estudos sobre os temas docência nos anos iniciais, educação, cuidado e escola pública, planejamento e avaliação de processos educativos.

### ■ Patrícia Pereira Cava

Doutorado em Educação pela UFRGS. Professora associada do Departamento de Fundamentos de Educação da Faculdade de Educação da UFPel. Participa do Grupo de Pesquisa Crianças, Infâncias e Cultura (CIC). Desenvolve atividades de ensino e pesquisa, com estudos sobre escola, infância, prática pedagógica, anos iniciais, formação de professores e ensino-aprendizagem.

### ■ Rita Buzzi Rausch

Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), pós-doutora em Educação pela UFSC. Professora aposentada pela Furb. Atualmente é professora e pesquisadora no PPGE da Univille, integrando o Grupo de Pesquisa Trabalho e Formação Docente. É coordenadora da Ripefor, integrante e consultora do GT8 – Formação de Professores da ANPEd, bolsista produtividade em pesquisa e consultora *ad hoc* do CNPq. Suas pesquisas abordam, principalmente, a formação de professores da educação básica e da educação superior e a coordenação pedagógica.

### ■ Sandra Terezinha Urbanetz

Possui graduação em Pedagogia pela UTP, mestrado e doutorado em Educação, na área de Educação e Trabalho, pela UFPR, pós-doutorado em Políticas Públicas e Formação Humana pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), pós-doutorado pela Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto – Portugal e pós-doutorado pelo Instituto Superior de Engenharia – Politécnico do Porto. Professora concursada do Instituto Federal do Paraná (IFPR), *campus* Curitiba, docente no curso de Pedagogia.

### ■ Simone Cartaxo

Doutora em Educação pela PUC/PR. Professora aposentada da rede municipal de ensino de Curitiba. Professora associada do Departamento de Pedagogia da UEPG e do Programa de Pós-graduação em Educação. Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática e Formação Docente (Gepedido), membro da Ripefor e do comitê científico do GT08 da ANPEd.





### ■ Susana Soares Tozetto

Pedagoga, mestre em Educação pela UEPG e doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista (Unesp - Araraquara/SP). Professora associada da UEPG, Departamento de Educação, e professora sênior do PPGE da UEPG. Líder do Grupo de Pesquisa sobre o Trabalho Docente (Geptrado). Vice-presidente da Anfope Sul. Membro do comitê científico do GT8 da ANPEd e da Ripefor.

### ■ Valeska Fortesde Oliveira

Pedagoga, mestre e doutora em Educação. Professora titular do Departamento de Fundamentos da Educação do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Professora permanente da Linha Docência, Saberes e Desenvolvimento Profissional do PPGE da UFSM. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Imaginário Social (Gepeis). Membro da Ripefor e de outras redes nacionais e internacionais. Membro do comitê científico do GT08 da ANPEd.