

Participam da coletânea

Emerson Augusto de Medeiros – Universidade Federal Rural do Semi-Árido, Mossoró, Rio Grande do Norte.

Fátima Morais – Universidade do Minho, Portugal.

Flávia Vieira – Universidade do Minho, Portugal.

Francisco Imbernón – Universidade de Barcelona.

Íris Pereira – Universidade do Minho, Portugal.

Ivan Fortunato – Instituto Federal de São Paulo, Campus Itapetininga.

Jesus Maria Vaz Fernandes – Universidade da Madeira.

Lucia Gracia Ferreira – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Bahia, Brasil.

Marta de Souza França – Instituto Federal da Bahia, Campus Feira de Santana, Bahia, Brasil.

Osmar Hélio Araújo – Universidade Federal do Piauí (UFPI), Universidade Federal da Paraíba (PPGE/UFPB), campus João Pessoa, Paraíba, Brasil.

Philippe Meirieu – Universidade Lumiere-Lyon2.

Sandra Santos – Universidade do Minho, Portugal.

Sílvia Monteiro – Universidade do Minho, Portugal.

Susana Caires – Universidade do Minho, Portugal.

www.mercado-de-letras.com.br

UFERSA

POS ENSINO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO
• UERN • UFERSA • IFRN

ISBN 978-85-7591-997-2



9 788575 919972

ML

Osmar Hélio Araújo | Emerson Augusto de Medeiros
Ivan Fortunato | Jesus Maria Vaz Fernandes (orgs.)

VAMOS CONVERSAR SOBRE A PROFISSÃO DOCENTE

Osmar Hélio Araújo
Emerson Augusto de Medeiros
Ivan Fortunato
Jesus Maria Vaz Fernandes (orgs.)

VAMOS CONVERSAR SOBRE A PROFISSÃO DOCENTE?



MERCADO®
LETRAS

Esta obra apresenta reflexões e estudos empreendidos por pesquisadores brasileiros, portugueses, espanhóis e franceses acerca da profissão docente. Destina-se aos estudantes das licenciaturas, aos pesquisadores e professores da Educação Básica e do Ensino Superior, bem como aos demais profissionais que almejam estudar a docência como profissão. A obra possui a relevância de problematizar a profissão docente na atualidade, em diferentes espaços e por meio de práticas situadas em contextos específicos. O livro contribui para elevar o conhecimento acerca da docência como profissão indispensável na sociedade, reafirmando a necessidade de valorização da formação, da atuação e das condições de trabalho dos professores em tempos de intensas transformações educacionais e sociais.

Osmar Hélio Araújo
Emerson Augusto de Medeiros
Ivan Fortunato
Jesus Maria Vaz Fernandes (orgs.)

VAMOS CONVERSAR SOBRE A PROFISSÃO DOCENTE?



MERCADO®
LETRAS

**VAMOS CONVERSAR
SOBRE A PROFISSÃO
DOCENTE?**

Conselho Editorial Educação Nacional

Prof. Dr. Adolfo Ignacio Calderon – PUC/Campinas
Prof. Dr. Afranio Mendes Catani – USP
Prof. Dr. Altair Alberto Fávero – UPF/RS
Profa. Dra. Carina Maciel – UFMS/MS
Prof. Dr. Diego Bechi – UPF/RS
Profa. Dra. Edineide Jezine – UFPB
Profa. Dra. Egeslaine De Nez – UFRGS/RS
Profa. Dra. Elisabete Monteiro de Aguiar Pereira – Unicamp/SP
Prof. Dr. Elton Luis Nardi – Unoesc/SC
Prof. Dr. Gildenir Carolino Santos – Unicamp/SP
Prof. Dr. João dos Reis da Silva Junior – UFSCar/SP
Prof. Dr. José Camilo dos Santos Filho – Unicamp/SP
Prof. Dr. José Vieira de Sousa – UnB/DF
Profa. Dra. Lara Carlette Thiengo – UFVMG – MG
Prof. Dr. Lindomar Boneti – PUC/PR
Prof. Dr. Lucidio Bianchetti – UFSC/SC
Profa. Dr. Ignacio Calderon – PUCC/SP
Profa. Dra. Maria Abadia da Silva – UnB/DF
Profa. Dra. Maria de Lourdes Pinto de Almeida – UFSM, Unicamp
Profa. Dra. Maria Tereza Ceron Trevisol – Unoesc/SC
Profa. Dra. Maria Vieira Silva – UFU/MG
Profa. Dra. Margarita Victoria Rodrigues – UFMS/RS
Profa. Dra. Marilda Pasqual Scheneider – Unoesc/SC
Profa. Dra. Marília Morosini – PUCRS/RS
Prof. Dr. Paulo Almeida – UFPA/PA
Prof. Dr. Renato Dagnino – Unicamp/SP
Profa. Dra. Romilda Teodora Ens – PUCPR/PR
Profa. Dra. Rosane Sarturi – UFSM/RS
Profa. Dra. Vera Jacob – UFPA/PA

Conselho Editorial Educação Internacional

Prof. Dr. Adrián Ascolani – Universidad Nacional de Rosario/Conicet/Argentina
Prof. Dr. Adrian Cammarota – IDES/Argentina
Prof. Dr. Antonio Bolívar – Universidad de Granada/Espanha
Prof. Dr. Antonio Cachapuz – Universidade de Aviero/Portugal
Prof. Dr. Antonio Teodoro – Univ. Lusófona de Humanidades e Tecnologias/Portugal
Prof. Dr. Enrique Martinez Larrechea – Iusur/Uruguai
Profa. Dra. Fatima Antunes – Universidade do Minho/Portugal
Prof. Dr. Geo Saura – Universidad de Granada – Espanha
Prof. Dr. Jaime Moreles Vazquez – Universidade de Colima/México
Profa. Dra. Maria Carmen Lopez Lopez – Universidade de Granada/Espanha
Profa. Dra. Maria Cristina Parra Sandoval – Universidad del Zulia/Venezuela
Profa. Dra. María Rosa Misuraca – Universidad Nacional de Luján/Argentina
Profa. Dra. María Verónica L. Guerrero – PUC de Valparaíso/Chile
Prof. Dr. Mariano Fernandez Enguita – Universidad de Madrid/ Espanha
Prof. Dr. Norberto Lamarra – Universidad Trés de Febrero – Argentina
Profa. Dra. Olga Cecília Diaz Flores – Universidad Nacional Pedagógica – Colômbia
Prof. Dr. Pablo Garcia – Universidad Trés de Febrero/Argentina
Profa. Dra. Patricia Viera Duarte – Universidad de la Republica/Uruguai

Osmar Hélio Araújo
Emerson Augusto de Medeiros
Ivan Fortunato
Jesus Maria Vaz Fernandes
(organizadores)

**VAMOS CONVERSAR
SOBRE A PROFISSÃO
DOCENTE?**

Fátima Morais
Flávia Vieira
Francisco Imbernón
Íris Pereira
Lucia Gracia Ferreira
Marta de Souza França
Philippe Meirieu
Sandra Santos
Sílvia Monteiro
Susana Caires

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Vamos conversar sobre a profissão docente? / organizadores Osmar Hélio Araújo...[et al.]. – Campinas, SP : Mercado de Letras, 2026.

Vários autores.

Outros organizadores: Emerson Augusto de Medeiros, Ivan Fortunato, Jesus Maria Vaz Fernandes.

ISBN 978-85-7591-997-2

1. Educação 2. Educação como profissão 3. Ensino superior 4. Pedagogia como profissão 5. Professores - Relatos
I. Araújo, Osmar Hélio. II. Medeiros, Emerson Augusto de. III. Fortunato, Ivan. IV. Fernandes, Jesus Maria Vaz.

26-365600.0

CDD-371.1

Índices para catálogo sistemático:

1. Professores : Prática docente : Educação 371.1

capa: Studio Rotta Design Gráfico

gerência editorial: Vanderlei Rotta Gomide

preparação dos originais: Editora Mercado de Letras

editoração eletrônica: Thiago de Carvalho

revisão final dos autores

bibliotecária: Eliane de Freitas Leite – CRB 8/8415

DIREITOS RESERVADOS PARA A LÍNGUA PORTUGUESA:

© MERCADO DE LETRAS®

VR GOMIDE MR

Rua João da Cruz e Souza, 53

Telefax: (19) 3241-7514 – CEP 13070-116

Campinas SP Brasil

www.mercado-de-letras.com.br

livros@mercado-de-letras.com.br

1ª edição

2 0 2 6

IMPRESSÃO DIGITAL

IMPRESSO NO BRASIL

Esta obra está protegida pela Lei 9610/98.

É proibida sua reprodução parcial ou total sem a autorização prévia do Editor. O infrator estará sujeito às penalidades previstas na Lei.

NOTAS DE AGRADECIMENTO

*À Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA),
por contribuir no custeamento da obra.*

*Ao Laboratório de Práticas, Estudos e
Pesquisas em Formação de Professores – Universidade
e Escolas de Educação Básica (LACONEX@O/UFPI).*

*Ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Formação
Docente (GEFOR/UFERSA).*

*Ao Grupo de Pesquisas em Formação de Professores para o Ensino
Básico, Técnico, Tecnológico e Superior (FoPeTec), do IFSP.*

*Ao Grupo de Pesquisas Educação,
Discursos e Sociedade (GEPEDS/UFERSA).*

*Aos autores e às autoras por contribuírem com cada
capítulo e permitirem que este livro se tornasse possível.*



SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	9
A IMPORTÂNCIA DE SER PROFESSOR NESTA ÉPOCA.....	11
Francisco Imbernón	
POR QUE PROFESSORES?.....	23
Philippe Meirieu	
O PROFESSOR COMO PESSOA: O SENTIDO DE SER PROFESSOR	45
Jesus Maria Vaz Fernandes	
DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR COMO UMA COLCHA DE RETALHOS: CARTA-ENSAIO AOS ESTUDANTES DA PÓS-GRADUAÇÃO <i>STRICTO SENSU</i>	69
Osmar Hélio Alves Araújo, Ivan Fortunato, Emerson Augusto de Medeiros	
NAS ENCRUZ(ILHA)DAS PESSOAS-PROFISSIONAIS DE “PEDRINHAS MIUDINHAS” DO SERTÃO: O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTES (DPD) NAS JOGADAS DE MESTRES	91
Marta de Souza França, Lúcia Gracia Ferreira	
DESENVOLVIMENTO PESSOAL E PROFISSIONAL NO ESTÁGIO – UM REFERENCIAL DE APOIO À REFLEXÃO	131
Flávia Vieira, Sílvia Monteiro, Fátima Morais, Íris Pereira, Sandra Santos, Susana Caires	
AUTORES E AUTORAS.....	159



APRESENTAÇÃO

Esta coletânea reúne vozes diversas que, em diálogo, nos convidam a pensar a profissão docente como existência, escolha, ofício e travessia. Nos primeiros capítulos, encontramos reflexões profundas sobre o que significa ser professor em nosso tempo: um tempo de desafios, de resistências e também de esperanças. Os textos de Francisco Imbernón, Philippe Meirieu e Jesus Maria Vaz Fernandes abordam o sentido ético, pessoal e social do trabalho docente, reconhecendo no professor não apenas um profissional, mas uma pessoa em constante construção.

Nos capítulos seguintes, adentramos em experiências vividas, tensionadas e sentidas no cotidiano da formação, especialmente no Ensino Superior. Os escritos nos falam por cartas, memórias e retalhos, costurando práticas e pensamentos sobre o desenvolvimento pessoal e profissional, os atravessamentos da vida e as encruzilhadas que marcam a caminhada de quem ensina e aprende.

Entre a teoria e a prática, entre o ser e o tornar-se, esta obra é um convite à escuta, à reflexão e à valorização da profissão docente como um gesto profundamente humano. Por fim, registramos que o presente trabalho foi realizado com apoio da Universidade Federal Rural do Semi-Árido – UFERSA, por meio do projeto de pesquisa Formação de Professores em cursos de Pedagogia e licenciaturas específicas, presenciais e a distância, da UFERSA, UERN e IFRN: uma análise a respeito da dimensão pedagógico-curricular e da disciplina de Didática, sob o registro institucional, PIE20001-2023, a quem agradecemos.

Mensagem da curadoria



I. A IMPORTÂNCIA DE SER PROFESSOR NESTA ÉPOCA

Francisco Imbernón

Para início de conversa – pensar a profissão professor

Estamos falando sobre professores da escola básica. A sociedade concedeu o título de mestre às pessoas que obtiveram um grau supremo, uma sabedoria maior do que a do restante da sociedade e que foram capazes de transmiti-la aos outros. Ainda hoje, em muitos países, se dirigir a alguém como professor é uma honra que se faz unicamente às pessoas que se considera que, por sua inteligência e humanidade, nos trarão novos caminhos e nova sabedoria. Assim, este texto foca-se no professor da escola básica. Durante o século XX, o conceito de “mestre” foi perdendo esta característica de sabedoria e não só tem continuado com um baixo prestígio social, mas tem perdido o nome. Assim, desde o último terço do século passado fala-se mais de professor e professora. No entanto, nunca perdeu seu uso, nem sua reivindicação e, assim como os rios sempre voltam à calma, hoje continuamos a reivindicar o título de professor como um sinal de uma profissão que tem confiada uma tarefa ambiciosa e difícil: educar os filhos dos outros, como diz a tradição, com a sabedoria e paciência necessárias.

Ser professor sempre foi uma tarefa árdua e difícil. Na verdade, uma tarefa difícil é ensinar bem. Embora no imaginário coletivo existe a ideia de que é um trabalho simples porque se trabalha com crianças ou adolescentes, com muitas festas e feriados e tarefas fá-

ceis. Bem, é verdade que a educação das crianças e, hoje em dia, dos adolescentes, sempre foi uma tarefa complexa. Qualquer pessoa que entra em uma sala de aula pode ver que se colocar diante do referido espaço não é algo simples, mas trata-se de uma tarefa laboriosa, de uma complexidade crescente, e também de um trabalho paciente, se for bem feito.

Paciência que, em última análise, é necessária para aceitar e atender a diversidade existente em uma sala de aula, diversidade quanto às experiências prévias e expectativas, anseios e projeções, sentimentos e capacidades. E, ao longo deste século, a sociedade tornou-se mais complexa, portanto, o trabalho do corpo docente também assumiu, ainda mais, grandes desafios de complexidade (e às vezes, de perplexidade pelas normas e regulamentos).

A mudança radical e vertiginosa das estruturas científicas, sociais e educacionais, o aumento da pobreza, a pandemia, a evolução acelerada da sociedade em suas estruturas, o contexto digital, as diferentes formas de organização da convivência familiar, o subfinanciamento econômico da educação há muito tempo e a mudança inevitável das formas atuais de pensar, sentir e agir das novas gerações, fizeram mudar o papel das instituições educacionais e as funções do corpo docente. E você é chamado para promover a equidade sem recursos, o que significa garantir que todos tenham acesso às mesmas oportunidades, levando em conta as diferenças individuais e os desafios específicos que enfrentam. Ao contrário da igualdade, que trata todos iguais, a equidade reconhece e aborda as desigualdades existentes para alcançar resultados justos. Mas como é? Hoje o corpo docente, diante desse panorama, abre caminho em muitas perspectivas, algumas agradáveis, outras hostis.

Mas agora há que acrescentar outras questões que reforçam esta complexidade e perplexidade de que falávamos. Referimo-nos às mudanças ligadas ao contexto macro e à evolução dos valores e concepções sociais. Deveríamos falar também de mudanças no

contexto da sala de aula, com todas as derivações e mudanças curriculares e metodológicas que implicam e, finalmente, mudanças importantes e constantes no contexto político e administrativo. Como consequência, as exigências que se fazem aos professores vão aumentando, talvez também pela perda gradual de responsabilidade das famílias com a educação e socialização esquecida. Essas exigências, além de muitas outras, também são por vezes contraditórias. O corpo docente tem que garantir a aquisição de conhecimentos sem esquecer os valores e atitudes. Agora de repente, e sem muita explicação, têm as competências como eixo estruturador do currículo, do planejamento e da intervenção dos professores. E, na verdade, não sabemos ainda se os novos currículos representam uma mudança profunda ou outra forma de nomear o que já estava sendo feito.

É importante também para os professores aprender métodos e estratégias de acordo com as novas abordagens de ensino, dispor de habilidades interpessoais para conviver com os alunos, famílias e colegas (cada vez mais vários). Também deve ter o desejo e as habilidades suficientes para dominar as mais avançadas tecnologias digitais da informação e comunicação, e a arte de sabê-las integrar no currículo e nas salas de aula, sem rupturas e sem transformá-las em um apêndice ocasional e anedótico. Além disso, as reformas educacionais estão acontecendo com o vaivém das ideologias, deixando de lado os professores, sem considerar a maneira de fazer nas salas de aula e sem abordar, com rigor, a questão da profissionalização dos professores e sua formação inicial e permanente.

A profissão docente leva a uma cotidianidade invisível porque tem que se estabelecer uma difícil convivência entre viver a realidade do que nos rodeia para introduzi-la nas lições de cada dia, lembrar o passado porque as crianças reconstróem sua própria inteligência a partir do que foi criado, e se projetam para o futuro com a intencionalidade de que as novas gerações possam criar um

mundo melhor. Esta complexidade vale para todo o corpo docente, desde aqueles que têm meninos e meninas com funções mais próximas da assistência vital, até aqueles que têm alunos maiores com funções de preparação para a vida cotidiana ou profissional. Todos sofrem a tensão de passar das velhas funções de fazer de “professor” para as novas funções exigidas pela sociedade e, às vezes, com muita exigência externa.

Mas apesar desta complexidade, que é crescente no tempo, continua a ser um trabalho que ainda anima muitos e muitas jovens. Mas também, há circunstâncias destas que faz com que muitos professores queiram abandonar a profissão.

As equipes de professores e professoras há muito tempo estão rompendo com a cultura profissional tradicional que foi transmitida à profissão. Uma cultura profissional viciada por muitos elementos e que gerou barreiras de comunicação entre um coletivo formado por pessoas que trabalham juntas, ainda separadas por divisórias estruturais e mentais que deveriam ser eliminadas. E uma cultura endêmica que deu um valor excessivo à categoria profissional, ao conteúdo acadêmico, à improvisação pessoal e ao empirismo elementar, o que repercute na vertente profissional. Assim, é necessário estabelecer um rearmamento moral e profissional para melhorar o processo educativo de inovação e formação, promover os processos de reflexão coletiva e assumir compromissos institucionais coletivos, lutando contra um trabalho decantado pelo mérito individual, promoção ou competitividade.

O coletivo de professores precisa participar conjuntamente em processos de inovação e formação ligados a projetos globais da instituição educativa para assumir um maior protagonismo no seu trabalho. Protagonismo que tem de surgir a partir do debate e da construção de bases coletivas para encaminhar-se para uma maior cultura colaborativa. Eis a importância de quem trabalha para o ensino. Saber respeitá-los e motivá-los para que possam construir alternativas.

Como todas as profissões que se dedicam à expansão da cultura e ao desenvolvimento da inteligência e, portanto, da liberdade, os mestres não são um coletivo uniforme, onde todos fazem e pensam a mesma coisa, mas como coletivo eles passaram por etapas muito difíceis em sua trajetória comum. O fato de educar gera uma determinada forma de ver a realidade social, de refletir e fazer refletir sobre o que acontece, e por este motivo, muitas e muitos professores foram perseguidos durante o século XX, foram sancionados, sofreram humilhações, e também o exílio e a morte por defenderem suas ideias ou por ensinarem as ideias a outros que pensavam diferente. E como não poderia ser menos, viram suas escolas fechadas. Lembremos que o século XX foi o mais cruel de toda a história da humanidade, quando houve mais guerras, grandes e pequenas, e quando a tortura foi mais sofisticada. E um dos coletivos que sofreu esta crueldade foi o de professores como defensores da cultura e da liberdade.

Mas nem sempre foi assim. Como qualquer coletivo, nem todos os mestres de todas as épocas se comportaram da mesma forma. A própria tarefa docente de pensar e ensinar a pensar leva a aceitar a diversidade de ideias, mas ao longo da história muitos professores não o fizeram. Cada momento, cada época histórica tem tido uma forma de ver o trabalho de mestre (tradicional, revolucionário, religioso, conservador, autoritário, propagador...) Os componentes da profissão de mestre sempre foram os mesmos (escola, crianças, cadernos, tarefas, salas de aula, quadro, etc.), mas não a escala de valores que usamos para marcar as prioridades. Isso tem variado ao longo da história. Em última análise, os tempos marcam homens e mulheres e também a forma de ver a educação e o ensino.

Lembramo-nos, sim, de outros professores, que nos estimavam porque valorizavam sua profissão (apesar de a maioria dos professores esconderem seus sentimentos), professores que faziam um esforço para falar a língua punida, que encontravam maneira

de burlar as proibições, que organizavam saídas para nos mostrar o mundo que havia fora das paredes da sala de aula, que faziam diários com pequenas impressoras, que organizavam assembleias de classe para ouvir e ensinar a escutar; ou simplesmente professores que tentavam tornar agradáveis as longas e tediosas tardes de inverno e que sabiam que uma palavra dita no momento certo valia mais do que um tratado pedagógico. É a lembrança do professor ou da professora de escola (das primeiras ou segundas letras), educador que possui uma sensibilidade educativa (e muitas vezes uma grande dose de idealismo) e que busca novos caminhos para educar melhor as crianças. O melhor tributo que podemos oferecer é lembrá-los. A memória é a raiz do futuro.

Profissão docente e imagem social: muito trabalho a fazer

Ser um professor não é apenas ir à escola fisicamente, explicar as lições e fazer os trabalhos de casa. Quando éramos meninos ou meninas pensávamos que o senhor professor ou a senhora professora era uma pessoa rígida, séria, não imaginávamos como nossos pais (a menos que também fossem professores), não nos apercebíamos que poderia ter uma vida “normal” como a de nossas famílias.

É claro que eles tinham uma vida complexa. Além do quadro e do giz, muitos mestres e mestras trabalhavam pela cultura e pelas pessoas. Em muitas aldeias e bairros da cidade, onde a vida é mais próxima, se lembram muito bem desses mestres. Houve épocas em que muitos mestres exerceram sua profissão o dia inteiro e parte da noite, bem como para toda a população de seu entorno. Para esses mestres, sua profissão era a vida. Houve épocas em que para muitos professores a consciência política e social se uniu com o compromisso de ensinar.

Também não devemos esquecer a longa noite escura das ditaduras em muitos países. Elas introduziram nas salas de aula um conceito de professor anônimo, autoritário, conservador, com um integralismo religioso e ideológico e onde a resignação e a punição eram o pão diário das escolas. Mas também muitos professores, ofereceram resistência tanto no campo educacional como no social e político e buscavam o tesouro mais precioso da educação: a liberdade. Eles pensavam, como muitos professores, que o fazer do professor é mais do que ensinar as crianças, que tinham que se comprometer com o ambiente e com as pessoas, realizar uma tarefa política e social com a população. Embora hoje as circunstâncias tenham mudado, a concepção do mestre como agente social do território não apenas continua vigente, mas aumentou consideravelmente. Uma das funções mais importantes do século XXI é a do professor como dinamizador importante da cultura e da comunidade.

Embora todos estejam conscientes de que o professor não tem o monopólio do saber e que a sociedade atual partilha a sua função educadora com agentes muito poderosos (televisão, ambiente, família, redes, internet, etc.), muitos professores continuam, independentemente do seu trabalho concreto, participando em ONGs, fazendo tarefas de cooperação, colaborando em associações de bairro e de professores, participando em escolas de verão e inverno dos Movimentos de Renovação Pedagógica e muitas outras atividades pedagógicas e culturais e de formação.

Fora as questões salariais, o professor e a professora sempre obtiveram o respeito de muitos pais e mães que encontraram uma ajuda ou um conselho. Ser professor sempre foi, socialmente, uma profissão digna de respeito pelo povo, não tanto, é possível, por aqueles que governam e fazem as leis.

E, uma das mudanças mais importantes, foi a sua formação. De uma formação inicial escassa, não universitária, onde se entrava como menino ou menina e saía adolescente mestre e onde o mestre

sabia “um pouco mais do que os meninos e meninas” a uma formação inicial que foi mudando ao longo do século XX, tornando-se uma formação inicial de professores de cariz universitário, com estudos adequados aos conhecimentos sócio-psico-pedagógicos que avançaram muito durante o século passado. Apesar de tudo, não foram vencidas todas as reivindicações que ao longo dos últimos quinze anos se fizeram em relação à formação inicial.

Pouco resta daquela formação que impregnou a vida profissional de milhares de professores do final do século XX. Naquela época, um setor importante de professores recorria à formação procurando respostas, ideias e sugestões que, sob a forma de receitas, os ajudassem a enfrentar os incessantes problemas que surgiam na sala de aula. Mas, em muitas ocasiões, essas sugestões, produto da pesquisa acadêmica ou da própria regulamentação, apenas ajudavam os professores a cumprir uma série de requisitos formais e a reproduzir, em essência, um ensino reconstruído do lado de fora. Os problemas educacionais persistiam e a incredulidade dos professores em relação à formação aumentou. Isso provocou uma profunda transformação dos modelos e metodologias de formação. A formação baseada na reflexão individual e grupal, o intercâmbio entre pares, os processos de investigação e de investigação cooperativa, a formação de redes interativas globais e comunidades de aprendizagem profissional, o diálogo, a observação e a narração. No entanto, ainda há um longo caminho a percorrer.

Antigas e novas funções educacionais: para o presente e o futuro

As funções dos professores nas escolas e até mesmo os alunos mudaram ao longo do tempo. Como o mundo que nos rodeia. Das antigas funções de instruir as crianças nas quatro regras e

aprender a ler e escrever foi passando para uma educação mais integral, mais completa que abrange todos os aspectos das crianças: física, intelectual, social... Os professores não são mais aquelas pessoas que ensinam as questões básicas para poder acessar a cultura com um livro único para todas as disciplinas, se tornaram profissionais da educação onde as questões sociais são muito importantes. A realidade social existente dentro das instituições escolares reflete os conflitos que se vivem hoje na família, nas relações, no mundo profissional, nos grandes meios de comunicação, nos sistemas políticos, etc., e os professores assumem novos papéis educacionais e o desafio de se manter atualizados sobre o que acontece no campo científico e social.

As escolas estão mudando e os professores têm que fazê-lo ao mesmo ritmo. É possível que, a longo prazo, muitas das coisas que foram ensinadas nas escolas ao longo do tempo podem ser aprendidas fora das paredes de uma sala de aula. Não se pode enfrentar o futuro sem ensinar e aprender a complexidade de ser cidadão e as diversas sensibilidades em que se materializa: democrática, social, solidária, igualitária, intercultural e ambiental, e isso aprenderá na escola. É possível que a tarefa de fazer do professor, em alguns lugares, se faça envolta numa pobreza endêmica, ou seja, com meninos e meninas que por terem nascido num determinado lugar estão condenados à exclusão social.

Já é impossível que a educação sozinha possa combater a exclusão social, em um mundo onde muitos meninos e meninas estão em risco de serem excluídos do sistema social. Os professores precisam que outras entidades socializadoras se envolvam, ajudem e difundam a mesma mensagem. Portanto, uma das novas funções dos professores é trabalhar lado a lado com a comunidade. E, nessa sociedade, muitos aspectos importantes permanecerão que só poderão ser aprendidos nas escolas, entre eles ser um cidadão que se respeita a si mesmo e aos outros, seja quem for, e também ao seu

ambiente. Respeito e tolerância que será importante desenvolver nas crianças, e os professores da escola, mais uma vez, terão um papel fundamental neste mundo que se constrói dia a dia.

São mudanças que repercutiram na profissão. De trabalhar isolado com uma sala de aula foi passando para a equipe docente. Hoje em dia não se pode ser um mestre sem trabalhar em equipe. Os modelos relacionais e participativos são indispensáveis na profissão de ensinar. O ensino exige, hoje em dia, um trabalho colaborativo, indispensável para melhorar o trabalho educativo dos professores, a organização das instituições educativas e a aprendizagem dos alunos. Hoje se instaura, com força, o sentimento compartilhado de evitar um dos grandes males do ensino: o isolamento, o funcionamento celularista ou “celularismo escolar”, onde os membros da comunidade educativa assumem comportamentos e hábitos de trabalho em que primam o individualismo, a falta de solidariedade, a autonomia exagerada ou mal entendida, a privacidade. Sobretudo, passou-se a uma reflexão sobre os aspectos éticos, relacionais, colegiais, atitudinais, emocionais dos mestres, que vão além dos aspectos puramente técnicos e “objetivos” que predominaram durante quase todo o século. São temas cada vez mais imprescindíveis nas escolas de hoje e no novo papel dos professores.

A profissão de professor assumiu um caráter mais relacional, mais cultural-contextual e comunitário, onde ganha importância a interação entre os colegas e todas as pessoas ligadas à comunidade. O século XXI configura uma nova forma de fazer do professor, já que este tem que participar ativa e criticamente em seu contexto e transmitir aos futuros cidadãos e cidadãs valores e formas de comportamento democrático, igualitário, respeitoso com a diversidade cultural e social, com o meio ambiente, etc.

Já não estamos no último terço do século XX onde se avançou tanto. Estamos no século XXI. São tempos diferentes para a educação, a profissão docente e a formação. Hoje, a educação se concentra no desenvolvimento de habilidades analíticas e de compreensão, na resolução de problemas reais, no desenvolvimento pessoal, no fo-

mento do pensamento crítico, etc.; e deixa mais de lado a instrução em conhecimentos. A relação entre o professor e o aluno também mudou, agora o aluno deixa de ser um mero receptor e se torna parte ativa do processo de ensino-aprendizagem. O professor não é mais o que “tudo sabe”, mas o guia que acompanha e aprende junto com os alunos. Ainda existem professores que se vangloriam de seu próprio trabalho, sem saber ao certo se seus alunos aprenderam, e se também o fizeram bem e de uma maneira significativa, duradoura. Surge a necessidade de trabalhar para atrair a atenção dos alunos, para despertar seu desejo de aprender, ler, estudar; e motivá-los a procurar o que é necessário e importante para continuar aprendendo, crescendo e evoluindo.

Neste século é como se faltasse algo para retomar o impulso. Temos que avançar mais no terreno das ideias e nas práticas políticas para ver o que significa uma profissão docente e uma formação baseada na liberdade, na cidadania e na democracia. A profissão docente deve romper com o modo de pensar que leva a analisar o progresso e a educação de uma forma linear, não permitindo integrar outras formas de ensinar, aprender, organizar-se, ver outras identidades sociais, outras profissões, outras manifestações culturais, e ouvir-se entre eles e ouvir outras vozes, marginalizadas ou não.

Referências

- ESTEVE, J. M. “Identidad y desafíos de la condición docente”, in: TENTI FANFANI, Emilio. *El oficio de docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*. Buenos Aires: UNESCO-IIPE-Fundación OSDE y Siglo XXI Editores, pp. 19-70, 2006.
- JARAUTA, B. e IMBERNÓN, F. *Pensando en el futuro de la educación. Una nueva escuela para el siglo XXII*. Barcelona: Graó, 2011.



II. POR QUE PROFESSORES?

Philippe Meirieu

Uma profissão contestada

No julgamento dos professores, não faltam procuradores e todos nós, um dia ou outro, chegamos ao tribunal. Basta, de fato, mergulhar novamente em nossas memórias escolares para que, ao lado de seres pelos quais permaneceremos gratos por toda a nossa vida, surjam algumas figuras que outrora dedicamos aos gemidos. Eles eram, aos nossos olhos, demasiados severos ou demasiados laxistas, aborrecidos ou demagogos, confusos ou obsessivos. Na época, nós zombávamos deles ou os temíamos. Hoje, preocupamo-nos com o que nos parece ser uma injustiça insuportável para o futuro escolar dos nossos filhos.

É que a escola continua sendo uma questão de encontros imprevisíveis com sujeitos singulares, com comportamentos muitas vezes inesperados. Nenhuma classe é igual a outra e o que acontece em cada momento nunca aconteceu, nem lá nem em outro lugar, e nunca acontecerá novamente. Isto é dizer até que ponto a “variável humana” – para falar como os gestores – desempenha um papel decisivo. E nada é mais irritante, para os tecnocratas que querem submeter a escola à “obrigação de resultados”, do que o carácter aleatório do que se passa aqui.

Mas nós mesmos não exigimos que a “máquina escola” faça os nossos filhos felizes e os faça ter sucesso ao mesmo tempo? E

não gostaríamos, coletivamente, que a instituição escolar colmatasse sistematicamente as desigualdades econômicas e culturais, entregasse a todas e todos as chaves da compreensão do mundo, abolisse a influência nefasta dos gurus de todos os espaços... e, ao mesmo tempo, educa nossos filhos tanto nos meios de comunicação e na informação como na cortesia e nos valores da República, na leitura das imagens e no bom uso de sua sexualidade, que ela lhes ensine os gestos ecológicos e o Código da estrada, os meios de permanecer em boa saúde e o direito das empresas?

Face ao perigo terrorista como a crise ecológica, para preencher a “fratura social” ou lutar contra a abstenção, é sempre e sempre para a escola que nos voltamos, num encantamento irrisório que permite, ao mesmo tempo, exonerar muitos adultos de suas responsabilidades. Na verdade, nunca fomos tão exigentes com a nossa escola e estamos impacientes por uma organização de custo proibitivo, cujos resultados permanecem muito abaixo das nossas expectativas.

Mas o que dizemos, na realidade, quando acusamos a escola de não ser uma mecânica suficientemente eficaz para responder a todas as nossas exigências? Não estamos sugerindo que a “variável humana aleatória” deveria ser implacavelmente perseguida e que a existência de professores, com uma personalidade mais ou menos atrativa ou irritante, com caprichos incontroláveis e reivindicações sempre excessivas, constitui realmente um insuportável “arcaísmo”?

Tudo acontece assim como se o empreendimento da escolarização da nossa juventude fosse construído sobre uma ambivalência fundamental: os professores são, ao mesmo tempo, a força e a fraqueza, os mestres de obra essenciais e as principais fragilidades. Daí a vontade de reforçar o poder, desde que se controle estritamente o seu comportamento. Daí, também, a tentação de desenvolver sistematicamente a sua função neutralizando ao máximo a pessoa.

Ora, é exatamente isso que promove a ideologia das “boas práticas” que dá a entender que se teriam finalmente encontrado as receitas-milagres de uma profissão na qual os humanos andariam com as palavras há séculos. É também o que procuram realizar hoje, um pouco por todo o mundo, os defensores da “*Evidence Based Education*”: apoiando-se nas pesquisas em psicologia cognitiva e em neurociências, experimentando em laboratório os diferentes métodos pedagógicos, coletando e comparando dados de avaliações de todos os tipos, eles afirmam poder elaborar protocolos de vocação universal e querem prescrever a todos os professores do ensino primário as ferramentas que devem usar para ensinar seus alunos a ler e contar, mas também a fixar sua atenção, para memorizar ou organizar.

Pode-se pensar que estas tentativas de normalização pedagógica só dizem respeito aos “ensinamentos fundamentais” que – erroneamente – são percebidos como meramente mecânicos. Mas não é. Pelo contrário: não vemos, de fato, se desenvolver hoje em dia uma grande quantidade de projetos para disponibilizar a todos, graças ao digital, vídeos elaborados pelos melhores especialistas e destinados a facilitar a aquisição, à distância, de todos os saberes possíveis?

E como os próprios alunos dizem que aprendem melhor e mais rápido ao ver vídeos do que ao ouvir uma aula. Não é necessário desonerar definitivamente os nossos professores de qualquer transmissão de conhecimentos para os limitar a um papel de tutores encarregados de acompanhar cada um, individualmente, no seu progresso?

Estamos aqui perante um paradoxo institucional importante. Nossos sistemas escolares foram construídos sobre o modelo do “ensino simultâneo” que François Guizot impôs na França nos anos de 1830, inspirando-se em Jean-Baptiste de La Salle e que promove o curso coletivo a uma classe homogênea e atenta. É que Guizot

temia, mais do que tudo, as revoltas populares e queria organizar “o governo dos espíritos”: nesta empresa, a escola desempenhava, aos seus olhos, um papel essencial preparando para a necessária submissão às autoridades estabelecidas. Ela inscrevia-se, por outro lado, naturalmente, no prolongamento da igreja e do seu modelo catequético: o professor, novo clérigo ordenado pelo Estado, podia pregar a doutrina oficial a alunos dos quais era necessário fazer fiéis e não cidadãos.

Foi assim que o “modelo simultâneo” se impôs na Europa como nas nossas colônias, até aparecer aos olhos do mundo inteiro como consubstancial na escola. “O ensino mútuo”, onde se reunia crianças de diferentes idades e onde os mais avançados ensinavam aos seus camaradas, foi progressivamente banido a tal ponto que qualquer forma de ajuda mútua entre alunos foi logo considerada como trapaça.

Na realidade, tudo acontece como se um Deus da educação tivesse ditado outrora a um Moisés escolar as tábuas da lei que “toda escola, desde a eternidade, será constituída por turmas de vinte a quarenta alunos, da mesma idade e do mesmo nível, ouvindo o mesmo curso e fazendo, ao mesmo tempo, os mesmos exercícios sob a autoridade do seu professor”. Uma invenção histórica do século XIX, intimamente ligada a uma escolha política, tornou-se a matriz institucional e organizacional, arquitetônica e pedagógica de nossas escolas. Nessas condições, o acompanhamento individual dos alunos foi, durante muito tempo, apenas uma tarefa marginal, amplamente desvalorizada, associada à imagem do repetidor obstinado ou do psicólogo improvisado.

Só isso, tudo mudou: as classes são cada vez menos homogêneas, as diferenças de níveis, mas também de personalidades dos alunos, outrora contidas – ou escondidas – por uma adesão relativamente compartilhada às normas da decência escolar, questionam hoje fortemente o ensino coletivo. E muitos pais não querem mais

que seus filhos sejam tratados como os outros: eles querem que ele seja tratado como uma exceção e que se eleve para ele a lei comum.

A instituição escolar é, portanto, intimada a fazer o oposto daquilo para que foi concebida e coloca os seus diferentes atores perante uma injunção contraditória: dar curso a um coletivo considerado homogêneo onde todos devem assimilar o mesmo programa e, ao mesmo tempo, acompanhar os percursos singulares de alunos heterogêneos cada vez mais resistentes às instruções coletivas e para os quais os pais exigem uma ajuda individual particularmente demorada.

A oportunidade não escapou a toda uma série de *start-ups* destinadas a aliviar as famílias ricas do acompanhamento escolar de seus filhos. Mas elas continuam a ser artesãs modestas face às ambições anunciadas dos grandes industriais do mundo digital! Foi assim que Bill Gates, Marc Zuckerberg, Jeff Bezos e Elon Musk multiplicaram, há já alguns anos, as propostas de “percursos individualizados”. A *Chan Zuckerberg Initiative* (CZI) financia, desde 2017, uma plataforma de cursos on-line, *Summit Learning*, permite que cada aluno, em todas as questões do programa, acesse programas on-line através dos quais ele pode, em seu próprio ritmo, com exercícios à vontade e testes regulares, realizar todas as aquisições necessárias. No momento, esta plataforma é utilizada principalmente por alunos escolarizados, mas os especialistas trabalham arduamente para o desenvolvimento de “sistemas inteligentes” através dos quais será possível programar e regular as aprendizagens sem o auxílio de auxiliares humanos.

No futuro, os mais otimistas contemplam mesmo a generalização do *Learning Analytics* que adaptará estritamente as sequências de aprendizagem digitalizadas às características cognitivas e afetivas de cada indivíduo e intervirá em “tempo real” sobre todas as suas aprendizagens, a fim de dispensá-lo da frequência da escola.

Para a maior satisfação, talvez, dos alunos e dos seus pais: os primeiros, porque as máquinas, ao contrário dos professores, nunca se irritam nem desanimam; os segundos, porque assim garantiremos a melhor taxa de sucesso para sua prole. Só resta então reunir os alunos em “centros de condicionamento” como Aldous Huxley os imaginou em *O Melhor dos Mundos*, e a difícil questão da guarda dos filhos para permitir aos pais de se dedicar às suas ocupações pessoais e profissionais será definitivamente resolvida.

Imaginou-se, por um momento, que os ardores destes *thuri-feiros* do “tudo digital” seriam freados pelos resultados das tentativas de “escola em casa” e de “continuidade pedagógica” durante os diferentes confinamentos na pandemia da Covid-19. Com efeito, todos os estudos realizados nesta ocasião mostraram que o ensino à distância não só não favorece um melhor acompanhamento pessoal dos alunos, mas também aprofunda consideravelmente as desigualdades.¹

Sem contar com a formidável capacidade de recuperação das indústrias digitais e seus apoiadores políticos. Assim, segundo um relatório entregue em 2021 à Comissão Europeia, “é necessário investir urgentemente e massivamente nas tecnologias educativas” para poder, precisamente, fazer face a futuras crises. O pensamento técnico tem uma característica extraordinária: em nome de sua fé nos avanços da ciência que deveriam resolver todos os problemas, ele sempre atribui seus fracassos ao seu desenvolvimento insuficiente. É por isso que, como a maioria dos dogmas, o cientificismo, numa falsa modéstia que esconde uma imensa pretensão, tira sempre de seus fracassos a mesma conclusão: é porque não foi suficientemente ouvido que ainda não se conseguiu completamente! Todas

1. Ver, em particular, Romain Delés, Filippo Pirone, Patrick Rayou, “O acompanhamento escolar durante o primeiro confinamento de 2020 – Da diferenciação em ‘A escola em casa’” *Administração e Educação*, n° 269, pp. 155-161, 2021/1.

as objeções que lhe são feitas reforçam e alimentam assim a sua determinação e nada pode deter a sua fuga para a frente tecnológica. Ao ponto de nos perguntarmos se a substituição dos professores por processadores não representaria para ele, finalmente, o futuro dos nossos sistemas escolares.

Os tecnocratas no comando

Pode-se ter a certeza de que os objetivos dos GAFAM e das tecnologias da educação (EdTech) são mais de ficção científica do que de prospectiva. A ponto de que, para dizer a verdade, ninguém considera seriamente hoje que a escola possa prescindir de professores.

Mas, em contrapartida, é toda a instituição que vive hoje uma mudança gradual para uma lógica de serviços. Ora, se a qualidade de um serviço se mede pela satisfação dos seus utilizadores, a de uma instituição é posta à prova pela sua capacidade de encarnar valores. Quem consideraria, de fato, avaliar a qualidade do sistema judicial para satisfação dos litigantes? No entanto, o sistema educacional é dirigido com os olhos postos no índice de satisfação dos pais-usuários. O bem comum educativo – que mobilizaria, por sua vez, pais-cidadãos atentos às evoluções a longo prazo – desaparece do nosso horizonte.

Enquanto o Iluminismo encarregava o professor de ensinar a cada um e a cada uma a “pensar por si mesmo”, que na França Ferdinand Buisson colocava a exigência do rigor, da precisão e da verdade no coração de toda educação, que Jean Zay queria fazer da escola um lugar exemplar em matéria de justiça e que o plano Langevin-Wallon propunha acabar finalmente com a separação precoce dos “manuais” e dos “intelectuais”, o consumismo escolar faz do

sucesso individual “a economia” – o menor esforço possível para os melhores resultados possíveis – a pedra angular de toda a organização escolar. Pregamos a autonomia, promovemos o engenho. Estamos a mostrar valores de solidariedade e a operar uma refinaria escolar onde a capacidade de se sair bem é mais importante do que todo o resto.

Ora, para ativar a destilação, nada é melhor que a concorrência através do uso sistemático de avaliações e classificações de todos os tipos. E foi a pesquisa PISA² que abriu o fogo nesta área, seguida, desde então, por várias outras.³ A cada três anos, desde os anos 2000, os peritos da OCDE medem, a partir de amostras representativas, o desempenho dos adolescentes de 15 anos de vários países do mundo em áreas como expressão escrita, matemática ou cultura científica.

Resulta uma classificação da eficácia dos diferentes sistemas escolares, amplamente mediatizada e comentada. Mas, ao contrário do que alguns imaginam, a OCDE não é nem uma ONG militante pelo acesso de todas e todos à educação, nem uma instituição internacional determinada a defender a infância e promover a cultura, como a Unicef ou a Unesco. A OCDE é um consórcio de países desenvolvidos criado em 1948 para gerir o Plano Marshall e que não esconde hoje a defesa da liberalização econômica através do livre comércio e da concorrência para favorecer a inovação e os ganhos de produtividade.

E é isso, de fato, que o PISA visa: ativar a concorrência entre os sistemas educacionais comparando sua eficácia com base em padrões comuns. Com dois pressupostos: 1) A concorrência e a abri-

2. Programa de Avaliação de Estudantes Internacionais.

3. TIMMS (*Trends in Mathematics and Science Study*) e PIRLS (*Progress in International Reading Literacy*) avaliam as competências em matemática, ciências e leitura dos alunos do quarto ano. ICILS (*International Computer and Literacy Study*) avalia as habilidades digitais dos alunos do quarto ano.

gação de resultados são melhores instrumentos para obter uma educação de qualidade do que o serviço público e a obrigação de meios; 2) A qualidade da educação é medida através de testes padronizados que produzem resultados quantificáveis e comparáveis.

Ora, esses pressupostos são eminentemente discutíveis: a concorrência cria uma hierarquia entre os estabelecimentos, favorece a concentração dos meios ao serviço dos mais favorecidos, incentiva o *zapping* escolar, permite pressões de todos os tipos sobre as pessoas e as instituições, aprofunda as desigualdades e faz esquecer as condições da construção do bem comum: a mixidade social, a descoberta da alteridade e a implementação de uma pedagogia da solidariedade... Tudo isso se encaixa, aliás, perfeitamente no questionamento dos serviços públicos, atacados há anos, tanto financeira como simbolicamente. Porque, na realidade, qualquer serviço público autêntico deveria dar “mais e melhor aos que têm menos”, segundo a fórmula utilizada por Alain Savary no momento da criação da educação prioritária em 1981: esta é a própria condição de sua democratização.

Quanto à possibilidade de medir a qualidade da educação com os únicos indicadores quantificáveis, não pode deixar de ser preocupante: a capacidade de se maravilhar diante das obras da cultura, a capacidade de iniciativa e criatividade, a empatia para com os outros e o sentido de responsabilidade, a consciência dos valores em jogo no que se faz, não são “competências” quantificáveis... Isso significa que elas não devem ser objeto de formação? Nossos colegas da América do Norte, submetidos há mais tempo que nós a uma política de avaliações quantitativas permanentes, a denunciam com vigor porque ela não só faz esquecer dimensões essenciais da educação, mas também marginaliza gravemente todas as disciplinas que não são consideradas “fundamentais”, como a educação artística e física, a história e as ciências sociais, a filosofia

ou a biologia, quando não é a literatura. Procede-se, assim, a uma preocupante “redução de cabeça”: os nossos alunos são considerados executores mais ou menos dóceis de instruções normalizadas, chamados a dominar apenas conhecimentos técnicos facilmente identificáveis e reproduzíveis.

Assim, por mais legítimo que seja manter, para finalizar a escolaridade e garantir uma equidade nacional entre todos os alunos, as avaliações finais nacionais, é igualmente perigoso desenvolver ao longo da escolaridade uma “cultura da avaliação” que é, na realidade, uma “cultura da suspeita”. Porque, em uma escola que se pretende verdadeiramente democrática, a verdadeira avaliação não é aquela que permite saber se alguém é melhor ou pior do que os outros, mas, sim, aquela que dá a cada um e a cada uma os meios de se tornar melhor do que ele mesmo.

A milhas de distância das técnicas de controle que abrem o caminho, ao mesmo tempo, para a normalização das práticas e para a concorrência entre os indivíduos e as escolas. Porque uma e outra são estreitamente solidárias: é através da homogeneização máxima dos instrumentos de controle que se consegue comparar os resultados com a maior precisão possível e, por conseguinte, classificar as pessoas e as equipes.

Ora, nada é mais preocupante para os professores do que a sua concorrência. Além de prejudicar a solidariedade profissional, coloca, de fato, os alunos e seus pais em situação de comparar ou complementar o que lhes propõem com ofertas de serviços privados que especulam sobre a angústia do futuro e se engasgam nas brechas do serviço público.

Em primeiro lugar, é claro, os estabelecimentos privados dos quais se ouve por todo o lado que obtêm melhores resultados, mas sem especificar que escolhem livremente seus alunos entre aque-

les que podem pagar a sua escolaridade, são também as oficinas de apoio escolar que se dizem capazes de fazer com sucesso aqueles e aquelas que a escola não conseguiu mobilizar: lá, classes ou professores, mas repetidores e, no horizonte, o ideal do preceptor individual. É também, naturalmente, a multiplicidade de propostas oferecidas pelas plataformas digitais e pelo ensino à distância, com o projeto do metaverso onde nada mais estaria fora de acesso. É, finalmente, a fragmentação interminável do papel do professor em uma multidão de especialistas que devem resolver todos os problemas: profissões paramédicas, treinadores de todos os tipos, especialistas em remédios cognitivos ou desenvolvimento pessoal...

Portanto, é imperativo hoje devolver à profissão de professor um verdadeiro projeto, inscrevê-lo na história dos humanos para a sua emancipação e emancipar os tecnocratas que pretendem governá-lo. Porque a atividade do professor não tem nada de “científico”; ela se enquadra no que Michel de Certeau chamava as “artes de fazer” e nos quais ele vê precisamente a expressão de uma “liberdade buissonnière” contra a “razão técnica”.⁴

Jovem professor, dizia já Rousseau, “predico-vos uma arte difícil, é governar sem preceitos e fazer tudo sem fazer nada”.⁵ Este princípio é o oposto de qualquer aspiração machista: a máquina é feita para fazer; produz o que lhe é ordenado; seus resultados devem ser normalizados e comercializáveis. Nada como isso para o professor: ele cria situações, inventa dispositivos e oferece recursos a sujeitos cuja consciência e comportamento ele nunca pode dominar completamente. Ele só tem uma solução: propor e propor novamente. É o seu trabalho: não parar de propor. Nunca responder a uma recusa com um abandono.

4. Michel de Certeau, *L'Invention du quotidien*. T. 1: arts de faire [1980], Paris: Gallimard, 1990. As duas últimas fórmulas são usadas na 4ª cobertura.

5. Jean-Jacques Rousseau. *Émile ou Da educação*. Livro II [1762], Paris, Flammarion, coll. GF, 1966, p. 149.

É por isso que Freud qualificou em 1937 a educação – com a política e a psicanálise – de “profissão impossível”?⁶ Sem dúvida, queria salientar que governar, educar e analisar são empreendimentos destinados ao inacabamento cujos resultados são sempre necessariamente insatisfatórios. Mas, talvez, mais profundamente, ele apontasse uma característica especial dessas atividades humanas: o fato de que elas se exercem sobre outros seres humanos, mas só podem ter êxito se estes últimos contribuírem livremente para isso? “Eu posso ensinar-te, disse o professor... mas só tu podes aprender”.

A aposta fundadora

Mais de trinta anos após a assinatura da Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança, os sistemas educativos preferem frequentemente, infelizmente, o conforto dos adultos ao “interesse superior” das crianças. Podemos ver isso na própria organização da nossa escola, que é muito exclusivamente governada pela gestão de fluxos e pela obsessão de dividir em horas de aula. Vemos isso em todas as nossas telas onde a assombração viciante definitivamente tornou qualquer conteúdo educacional. Na realidade, gostaríamos de ter filhos instruídos e bem educados, mas recusamos a pagar o preço!

No entanto, o sucesso da escola depende do aluno. É na ponta de sua atenção e envolvimento que está suspenso o resultado de to-

6. Sigmund Freud escreveu no seu artigo “Análise terminada e análise interminável” [1937]: “Parece que a análise é a terceira dessas profissões “impossíveis” onde se pode de antemão ter certeza de falhar, as outras duas, há muito mais tempo conhecidas, sendo a arte de educar os homens [humanos] e a arte de governar”. Traduzido por Anne Berman em *Revue française de psychanalyse*, 1939, t. 11, n° 1, p. 33.

dos os esforços do mestre e da instituição juntos. Por mais revoltante que possa parecer para “as pessoas sérias”, o canalha de Prévert, distraído pelo pássaro que vê atrás da janela, põe em xeque toda a hierarquia, o ministro e todos os seus inspetores, as instruções e todas as circulares. Por isso, as tentativas de reforma da escola que, apesar das suas declarações iniciais, ignoram o que vive o aluno no dia a dia, como habita a instituição escolar e recebe os saberes que lhe são transmitidos, estão condenadas ao fracasso.

Voltemos então aos verdadeiros fundamentos: por que mandamos nossos filhos à escola e os confiamos a professores? Para que eles vejam em outro lugar como está indo. Porque a criança tem de deixar a família que o acolheu no mundo para descobrir o resto do mundo. Por isso, entrar na sala de aula não é uma viagem comum. É um ato simbólico de alcance fabuloso: um professor está lá, uma figura tutelar cuja presença e habilidades atestam que outro mundo existe, com outras linguagens e línguas, outros universos e outras culturas. Ele amplia o círculo, obstinadamente: o bairro além da família, o país além da cidade ou da aldeia, o planeta além do continente... mas, também ontem e amanhã além das urgências do momento, e toda a história dos humanos, rica de infinitos tesouros, além da tirania do presente.

Porque, na escola, o professor acolhe todos os alunos em sua singularidade para que descubram juntos as mesmas obras. Cabe-lhe atestar que todos e cada um são bem-vindos aqui – com a sua história e as suas especificidades – e que ninguém é excluído *a priori* do acesso às formas mais elevadas da cultura. Porque aqui está o nó: onde tudo se joga. Numa transação pedagógica entre humanos que nenhuma máquina poderia aproximar-se. Na aposta, insensata e necessária ao mesmo tempo, da educabilidade de cada um. Na confiança absoluta na igualdade das inteligências e na recusa de excluir alguém *a priori* da entrada no conhecimento.

Assim, será possível acumular todas as descobertas tecnológicas possíveis, multiplicar todos os diagnósticos e compilar todos os protocolos. Nada jamais poderá substituir a presença de um professor que testemunhe no cotidiano que é possível superar a sua inquietação perante o desconhecido, o seu medo de não chegar lá, a sua angústia de estar definitivamente preso nos seus fracassos ou prisioneiro de uma hipotética natureza.

Uma questão de olhar atento e de interpelação benevolente, tanto é verdade, como dizia Alain, que “há um modo de questionar que mata a resposta”.⁷ Caso da avaliação construtiva que não se contenta em “pagar” um mau dever com uma má nota, segundo o princípio preguiçoso da pedagogia bancária denunciada por Paulo Freire,⁸ que fornece os conselhos e as ajudas com as quais somos capazes de colocar o nosso trabalho em movimento e de nos superar. Caso de inventividade minúscula e teimosa que nunca se resigna à incompreensão e se esforça incansavelmente e serenamente, como propunha Georges Gusdorf, “abrir incessantemente um caminho rumo à verdade”.⁹

Porque o que um professor transmite, e que as máquinas mais sofisticadas nunca poderão fazer, não é apenas um saber, é uma relação com o saber. E um e o outro se entrelaçam em sua palavra. Que faço quando ensino? pergunta Paul Ricoeur. Eu falo. Não tenho outro sustento e não tenho outra dignidade; não tenho outra maneira de transformar o mundo e não tenho outra influência sobre os homens. “A palavra é o meu trabalho. A palavra é o meu reino”.¹⁰ E explica que cada matéria suscita “um modo de

7. Alain, “A confiança e a fê” [5 fevereiro 1936], *Esboços do homem*. Paris: Gallimard, p. 220, 1938.

8. Paulo Freire. *Pedagogia do Oprimido* [1968]. Marselha: Agone, 2021.

9. Georges Gusdorf, *ibid.*, p. 79.

10. Paul Ricoeur. “A palavra é o meu reino”, *Espírito*, fevereiro de 1955, p. 192.

falar” que traz em si a sua exigência intrínseca: se eu ensinar matemática, eu me torno a palavra que se esgota na denominação exata, o discurso construtor da prova, em suma, a palavra selada pela necessidade.

Se ensino poesia, aproximo-me, com os recursos da minha prosa, de uma linguagem que cria e recria a substância das presenças e das correspondências pela união carnal do sentido e da voz. Em outras palavras, a matéria do conhecimento não é um objeto inerte que circula de uma mente para outra como uma testemunha que passa de mão em mão; é uma colocação interior no trabalho do professor na qual os alunos engolem sua própria colocação no trabalho. Porque eles não são chamados a “receber” o que lhes é dito, mas a adotar o passo de quem fala com eles.

E é isso que faz a diferença para os alunos. Assim, na sua acusação contra uma escola que exclui os mais pobres, as crianças de Barbiana explicam que “entre um professor indiferente e um professor maníaco, [eles] preferem o maníaco”.¹¹ Eles permanecem na maioria das vezes estrangeiros, especificam, com efeito, para a perfeição de uma exposição perfeitamente “lisa”. Pelo contrário, sentem-se envolvidos quando o professor revisita com eles o seu próprio saber, esforça-se por encontrar a palavra certa e o bom exemplo, hesita e recupera-se, ressalta um mal-entendido, preocupa-se com uma incompreensão, antes de alegrar-se, de repente, de ter encontrado a formulação certa. Eles são convidados, então, para compartilhar a aventura fundadora de um pensamento em busca da verdade... mil léguas das certezas estatísticas e anônimas do *Chatgpt*.

11. *Os Filhos de Barbiana, Carta a uma professora* [1967]. Marselha: Agone, p. 106, 2022.

Derrubar a democracia

Muitas das nossas sociedades contemporâneas viram desmoronar, durante o século XX, as verticalidades religiosas e morais que, para melhor ou para pior, instituíaam o vínculo social. Com uma dupla consequência. Por um lado, conquistamos o direito de fazer as nossas próprias escolhas em todos os domínios e, embora subsistam muitas desigualdades na matéria, não vamos voltar atrás. Mas, por outro lado, estamos lutando para reconstruir um coletivo e procurar em que “comum” poderíamos construir nosso futuro juntos. Derrubamos as muralhas da fortaleza teocrática e, desde então, nos empoleiramos em um universo de referências indefinidas, vacilando incessantemente entre individualismo belicista e comunitarismo fúndico.

A escola, obviamente, não é capaz de enfrentar sozinha o desafio da construção de uma sociedade democrática hoje. Mas não pode, por isso, fugir das suas responsabilidades. Devemos, portanto, alegrar-nos porque a questão crucial da diversidade social dos estabelecimentos, colocada há muito tempo, emerge finalmente claramente no debate público. As medidas de cartão escolar e um relançamento voluntarista da política da cidade se impõem mais do que nunca para lutar contra a intolerável segregação que vive hoje nossa juventude. Mas isso não será suficiente e não é possível evitar por mais tempo a questão eminentemente política da construção, na nossa escola, de verdadeiros coletivos solidários onde se possa fazer o aprendizado, não do “viver juntos” – podemos “viver juntos” sob o corte de um guru carismático ou na indiferença recíproca, cada um diante da sua tela –, mas do “fazer juntos a sociedade”.

Trata-se, evidentemente, de uma responsabilidade que compete a todos os cidadãos e exige que o pessoal político, os intelectuais, os jornalistas, mas também todos aqueles que exercem

responsabilidades sociais, compreendam a dimensão da tarefa, testemunham e ajam nesse sentido. Eles não podem perpetuamente desviar-se dos princípios que pedem a cada professor para transmitir. Mas, no entanto, este último desempenha um papel decisivo. Porque ele encarna o projeto de uma partilha dos saberes sem exclusividade nem exclusão e porque, para conseguir isso, se esforça permanentemente para que os intercâmbios, com ele e ao seu redor, sejam guiados pela exigência de rigor e verdade.

Ser professor é fazer emergir em sua sala de aula, no cotidiano, os princípios que fundamentam a própria possibilidade de uma democracia: o diálogo sereno antes da violência física ou da injunção agressiva, o raciocínio antes do domínio, explicitação ao invés de manipulação. Porque, na escola, quem tem razão nunca é o que grita mais alto, mas sempre o que demonstra melhor... e é porque ele é o que garante essa lei fundadora que o professor é o depositário, em sua classe, de uma autoridade legítima. E esta lei não se discute, porque é precisamente graças a ela que é possível discutir todo o resto. Também não “se aplica” milagrosamente sob uma férula que seria a própria negação: está “no trabalho”, permanentemente, graças à vigilância e à interlocução exigente do professor. E, para isso, procede à construção e implementação das regras e dos rituais necessários para “instituir” a classe, no sentido etimológico do termo: fazê-la ficar de pé.

Porque, se todo coletivo precisa de normas para existir e perdurar, as crianças e os adolescentes precisam descobrir a necessidade delas e entender sua legitimidade. É por isso que as normas não devem ser vividas como obrigações arbitrárias ditadas por um adulto todo poderoso, mas como condições de realização de um projeto assumido por todas e todos. Esta é a exigência de uma educação para a liberdade: inculcadas sem serem interiorizadas, as normas não sobrevivem ao desaparecimento da ameaça de sanção.

Descobertas em atividades que permitem medir a sua fecundidade, tornam-se uma formidável ferramenta de formação do cidadão.

Tanto é assim que a questão da disciplina, que preocupa legitimamente os jovens professores, não deve ser tratada independentemente da organização do trabalho – primeira em todos os aspectos. Mas a profissão de professor não é redutível à “animação” ou à “gestão” da classe. A primeira evoca, com efeito, situações lúdicas em que a satisfação dos participantes prevalece sobre a importância das aquisições; a segunda sugere que os alunos constituam um “*stock*” de indivíduos para “gerir” a fim de obter a sua adesão e controlar o seu comportamento.

Ora, o professor faz outra coisa. Transmite aquilo que “liberta e une os humanos”, segundo a bela fórmula de Olivier Reoul.¹² E os conhecimentos que transmite aos seus alunos, elaborados pelos humanos ao longo da sua história, contribuem para a sua emancipação coletiva. Porque você não aprende a ler e a escrever para passar em testes de fluência ou ditados, mas para se comunicar com outros seres humanos, abolir as distâncias, viajar no tempo, entrar em obras e construir o seu pensamento. Porque os mapas geográficos não foram feitos para treinar a memória e reproduzi-los, mas para percorrer o mundo simbolicamente. Porque a história não se reduz nem a acontecimentos, nem a datas, mas permite compreender as escolhas que os nossos antecessores enfrentaram e ilumina as decisões que teremos de tomar. Porque os teoremas da matemática ou as leis físicas não servem apenas para passar nos exercícios do manual, mas ajudam a resolver uma infinidade de problemas fora do recinto da escola, a maravilhar-se diante do universo e a brincar ao infinito com os números. Porque a educação física e esportiva na escola não é feita para selecionar os participantes dos jogos olímpicos, mas para aprender a equiparar seus esforços ao seu projeto, a

12. Olivier Reoul. *A filosofia da educação*. Paris: PUF, “O que eu sei”, p. 112, 1980.

habitar cada gesto com uma intenção, descobrir que um humano é o seu corpo e que um corpo humano não é carne. E porque é assim, somente, que todos poderão ter acesso ao “sabor dos saberes”.¹³

E essas descobertas não são exercícios individuais, mas atividades coletivas nas quais os alunos, juntos e com o professor, dão sentido ao trabalho escolar. Pode ser a redação de um jornal ou a organização de um debate, a elaboração de uma exposição ou a escrita de um conto, o estabelecimento de uma experimentação científica ou de uma investigação de campo, uma pesquisa documental ou uma criação artística, a construção coletiva de um modelo ou de um conceito. Isto pode tomar a forma da pedagogia cooperativa que propunham Élise e Célestin Freinet e na qual as atividades são concebidas para que a contribuição de cada um seja necessária ao sucesso de todos e para que o sucesso de todos contribua ao progresso de cada um ou, mais simplesmente, mas muito eficazmente, situações de ajuda mútua ou explicações recíprocas que pontuam o desenvolvimento de um curso.

O essencial é que, cada vez, seja a ocasião de descobrir e pôr em prática algumas das virtudes democráticas que dão corpo ao injuntivo, muitas vezes abstrato, da “formação à cidadania”: o esforço para se fazer compreender do outro, mas também para colocar-se no seu lugar; a capacidade de duvidar de si mesmo e integrar o que vem dos outros; a vontade de destripar, tanto quanto possível, o que pertence ao “saber” do que pertence ao “acreditar”; a busca obstinada da prova no campo dos fatos e das perspectivas comuns que permitem não humilhar ninguém no registro da opinião.

Longe de qualquer forma de adestramento e até mesmo de uma concepção paternalista da emancipação como arrancamento autoritário a qualquer forma de tutela, a educação se faz aqui no

13. Jean-Pierre Astolfi. *O sabor dos saberes. Disciplinas e prazer de aprender*. Paris: ESF Ciências humanas, 2008.

acompanhamento exigente do surgimento de um pensamento livre. Graças a ela, cada um pode armar-se contra todas as tentativas de domínio e de aprisionamento para tentar, como dizia Pestalozzi, “fazer-se obra própria”.¹⁴

E é assim que a escola, libertando-se da sua verticalidade bonapartista e das suas veleidades de normalização militar, poderá ser uma verdadeira instituição de formação para a democracia. Não apenas através das eleições e da formação dos delegados de alunos. Não apenas através da sua presença e da recolha das suas opiniões nos diferentes conselhos. Não apenas dando-lhes a palavra e reconhecendo-os como interlocutores válidos para debater com os adultos que os orientam sobre o que suscita o seu desejo de aprender e as ajuda melhor no trabalho. Mas no dia a dia em sala de aula, quando o professor, no próprio ato de transmitir, faz descobrir os princípios fundadores da democracia.

Uma profissão para o futuro

Como atrair as gerações mais jovens para a profissão de professor? É claro que os salários devem ser aumentados. Mas as condições de trabalho mais atrativas não nos isentarão de reconsiderar aquilo que Cornélius Castoriadis chamava “o lar mitológico” de uma profissão e que, sozinho, é capaz de restaurar a sua imagem e devolver-lhe o lugar que nunca deveria ter perdido na nossa sociedade. Porque aquilo que mobiliza as nossas energias, para além das satisfações do nosso corpo primário, aquilo que nos impele a empenhar-nos por causas maiores do que nós, muitas vezes não tem, para os

14. Johan-Heinrich Pestalozzi. *Escritos sobre o Método*, volume 1 – *Cabeça, coração, mão*. Lausanne: LEP Éditions, p. 87, 2008. Pestalozzi (1746-1827) quis “dar as mãos” a Rousseau e criou numerosas instituições pedagógicas. Ele foi feito “cidadão honorário da República Francesa” e inspirou os fundadores da Escola Secular como Ferdinand Buisson e James Guillaume.

técnicos, administradores, gestores e gerentes de todos os tipos, nem um pingo. E isso é bem o que já dizia Jean Jaurès em seu discurso “*Pour la Laïque*”, diante da Câmara dos Deputados, em 21 de janeiro de 1910, quando explicava, numa magnífica fórmula, que todo professor deveria fazer de modo que o aluno descobrisse sempre uma coisa a explicar sob a coisa explicada... Como a onda debaixo da onda num mar sem fundo. Isso, sem dúvida, nos leva ao essencial.

Para uma educação que faz de todo o conhecimento um enigma, para que deste enigma surjam novos conhecimentos. Para alunos-pesquisadores que são sistematicamente colocados em situação de investigação para que eles vão sempre mais longe na compreensão das coisas e do mundo. Para uma concepção da aprendizagem como um processo sem fim, que não se detém nem nas sentenças de uma avaliação, nem na única eficácia pragmática dos conhecimentos adquiridos. Para uma busca da verdade que supera incessantemente as representações e os preconceitos e progride obstinadamente dos saberes instituídos em saberes destituídos, dos saberes destituídos em saberes instituídos.

Porque nada é mais essencial do que isso hoje. “É importante, como dizia Fernand Oury, que as crianças “modernas” reencontrem aquilo que “perderam”: a falta”.¹⁵ Mas – compreendemos – não se trata, evidentemente, de fazer aqui o elogio da pobreza: demasiadas crianças ainda não dispõem das condições materiais indispensáveis para abordar serenamente a sua escolaridade e é importante lutar incansavelmente contra essa injustiça. Fernand Oury evoca, na realidade, uma outra carência, que afeta também aqueles e aquelas que dispõem de tudo: uma carência fundante, uma anfractuosidade na consciência da qual emana uma aspiração para o desconheci-

15. Fernand Oury. “Prefácio”, in: Françoise Thébaudín, Fernand Oury, *Pedagogia institucional. Implementação e prática das instituições na sala de aula. Fazer da sala de aula um ambiente educativo*. Vigneux: Matrice, 1995.

do, uma brecha nas certezas onde se origina o desejo de aprender e compreender; e onde se funda, diante da maldição dos dogmas mortais, a própria possibilidade de uma cidadania lúcida.

De fato, quando os populismos de todos os tipos não cessam de designar bodes expiatórios para a vingança pública, quando as teorias da conspiração veiculam visões falaciosas do mundo que não deixam outra saída senão o confronto, quando a maquinaria comercial organiza, com *slogans* publicitários relatados massivamente pelas indústrias digitais, o capricho globalizado, parece mais fundamental do que nunca dar aos professores a missão de instruir sem trancar, transmitir sem fechar, envolver todos e cada um em uma busca que nenhum credo obscurantista jamais poderá acabar. Está em jogo o sucesso da nossa escola. E a possibilidade, para os nossos filhos, de dar um futuro ao seu futuro.

Referências

- ASTOLFI, Jean-Pierre. *O sabor dos saberes: disciplinas e prazer de aprender*. Paris: ESF Ciências humanas, 2008.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Herder and Herder, 1970.
- REBOUL, Olivier. *A filosofia da educação*. Paris: PUF, 1980.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Émile, ou De l'éducation*. Paris: [Jean Néaulme ou Duchesne], 1762.

III. O PROFESSOR COMO PESSOA: O SENTIDO DE SER PROFESSOR

Jesus Maria Vaz Fernandes

Introdução: declaração de interesses

Ao longo da minha vida profissional, enquanto professora de todos os níveis de ensino (ensino básico, secundário, médio, superior politécnico e superior universitário), sempre me preocupei com o perfil do professor. É porque grande parte do meu percurso foi dedicado ao acompanhamento da sua formação, primeiro como orientadora de estágio de professores de Inglês, a trabalhar diretamente com eles na escola, depois como orientadora pedagógica a coordenar os vários orientadores de Inglês na Região Autónoma da Madeira, passando pela lecionação de Pedagogia no curso de Magistério Primário do Funchal, até passar para a coordenação da Profissionalização em Serviço e, finalmente, investir na formação inicial de professores na Universidade da Madeira, inicio esta reflexão com a justificação do meu interesse pela formação pessoal do professor.

Esta dimensão pessoal foi objeto de estudo da minha investigação de doutoramento (Sousa 1995) defendida na *Université de Caen*, na França, acabando mais tarde por ter dado origem à publicação do livro “O Professor como Pessoa” (Sousa 2000), onde relato, naturalmente de forma mais sumária do que na tese, a minha imersão histórica na formação de professores, desde a sua origem;

a minha fundamentação teórica, suportada por estudos no campo da biologia, psicologia, sociologia e psicossociologia; os procedimentos metodológicos utilizados; e o seu resultado, consubstanciado numa designada Teoria da Pessoa que, após validada pelo júri de doutoramento, foi, desde então, sendo aferida nos estudantes que desejavam ser professores, ao nível das licenciaturas e mestrados profissionalizantes da formação inicial, bem como ao nível dos mestrados de investigação e dos doutoramentos, no âmbito da formação contínua.

Tendo recentemente largado todo um *frenesim* inebriante que caracteriza a vida do docente universitário, devido a minha aposentadoria, constato que continuo a pensar o mesmo: que não basta que ele, professor, seja apenas detentor de conhecimentos sólidos relacionados com as matérias que terá de trabalhar com os alunos, nem basta que ele domine as melhores técnicas didático-pedagógicas em termos de lecionação e avaliação das aprendizagens, se lhe faltar a base de personalidade própria, do ponto de vista do equilíbrio psicológico e da sua maturidade enquanto pessoa. Já numa situação mais distanciada, qual processo gestáltico de relevância da forma na configuração do todo, essa dimensão pessoal voltou a ganhar a sua pregnância.

Se ninguém pode negar a necessidade de uma formação científica e técnica cada vez mais exigente, de forma a acompanhar a evolução acelerada do conhecimento, não menos necessário é o ser e o saber estar de um professor empoderado, em linha com as designadas "*helping professions*", onde têm lugar o psicólogo, o médico, o enfermeiro, ou o mesmo o padre, dos quais se espera um estádio de desenvolvimento pessoal, cultural, social e ético, qual pré-requisito para a entrada na profissão. Como se vê, estamos a entrar no campo dos valores, pelo que é necessário distinguir o indivíduo da pessoa.

Clarificação de conceitos: indivíduo versus Pessoa

A discussão sobre os valores leva-nos a fazer opções entre o Ser e o Ter (Fromm 1980), numa altura em que se sente um forte apelo ao consumismo, ao egocentrismo e ao hedonismo, alimentado por discursos pragmáticos, economicistas, neoliberais, de racionalidade técnica, burocrática e competitiva, que dá a primazia ao individualismo. Mas a Educação é um processo de vida e de preparação para a vida, onde o professor deverá estar atento ao desenvolvimento do outro, numa relação em que esse outro “depende”, de alguma forma, de si.

Pela natureza das suas funções educativas, a ele lhe cabe também a corresponsabilidade pela construção de uma sociedade mais coesa e desenvolvida, porque mais culta e educada. O seu papel é, em última análise, conferir ao “outro” poder, isto é, a capacidade de tomar as rédeas da sua própria vida, sem ser um brinquedo alienado das razões ocultas subjacentes às decisões que são tomadas externamente. Para isso, ele tem de se sentir bem na sua pele, tem de gostar de si e gostar dos outros, gostar de estar com os outros, sejam eles alunos, crianças, adolescentes, jovens ou adultos, ou então colegas, superiores hierárquicos, ou encarregados de educação, ou mesmo membros da comunidade educativa dentro ou fora do espaço escolar.

Passando para o plano da psicologia, estamos perante o dilema levantado entre o indivíduo e a pessoa, tão bem explicitado por Jean Piaget, quando diferencia estes dois conceitos, clarificando-os da seguinte maneira, no livro *“Para onde vai a Educação?”*:

[...] O *indivíduo* é o eu centrado sobre si mesmo e obstaculizando, por meio desse egocentrismo moral ou intelectual, as relações de reciprocidade inerentes a toda a vida social evoluída. A *pessoa*, ao contrário, é o indivíduo que aceita espontaneamente uma disciplina, ou contribui para o estabelecimento da mesma, e dessa forma se submete voluntariamente a um sistema de normas recíprocas que subordinam a sua liberdade ao respeito por cada um. (Piaget 1975, p. 60, grifos nossos)

Se é certo que vivemos atualmente num mundo de glorificação do êxito individual, a todo e qualquer custo, em que o indivíduo tende a se estruturar psicologicamente de uma forma narcísica, virado para si, com todos os riscos que o individualismo comporta, em alienação absoluta dos valores sociais, a pessoa também não é a que está no outro extremo, pois ela não é aquele elemento anônimo de organizações desmesuradas que dominam a vida pública nos seus aspetos econômicos, políticos e culturais, que se demite da sua quota-parte de reflexão e participação crítica pessoal, porque a sociedade abafa, de uma forma ou de outra, o que ele tem de mais criativo e original. A pessoa não é o indivíduo que se esbate na consciência coletiva, ou seja, numa outra forma de alienação também.

A teoria da pessoa, sobre a qual pretendo dissertar, pressupõe um equilíbrio entre o “eu” e o “outro”, onde o eu se respeita, tal como respeita os outros, em interação dinâmica e interativa, por vezes conflituosa, mas que não receia ir contra a maré, nem se distinguir da massa amorfa.

A construção de uma Teoria da Pessoa: processos metodológicos

Se desejamos formar essa pessoa, temos então de sermos capazes de a conceptualizarmos, construindo uma Teoria sobre ela. Mas a questão com que nos debatemos (Silva 2001), principal-

mente na área das ciências sociais e humanas, é se a Teoria reflete uma realidade, qual espelho que reproduz de forma mimética o que acontece, isto é, de forma objetiva, ou se a Teoria constrói uma realidade, pois ela, Teoria, pressupõe sempre um teorizador, ou seja, um sujeito, com toda a carga subjetiva que lhe é própria. Ao entrarmos num processo de conceptualização, que é essencialmente uma operação abstrata, estamos igualmente a dar vida ao conceito, operacionalizando-o em dimensões específicas, com indicadores para cada dimensão, numa tentativa de concretização, o que releva a própria experiência pessoal, pelo menos como ponto de partida.

Como decorreu então o processo
de construção desta Teoria da Pessoa?

Podemos falar de duas etapas, apesar de não hermeticamente estanques.

Numa primeira etapa, enveredei-me por um trabalho de busca de significado pessoal do fenómeno que pretendia estudar, partindo das minhas próprias representações mentais do que é ser pessoa, num trabalho solitário de incursão no passado, desde o *Ratio Studiorum* (1598), enquanto regras a serem cumpridas, no tempo dos jesuítas, de forma a captar as diversas *nuances* que a dimensão pessoal foi ganhando ao longo dos tempos, na formação do professor. A partir do desenho sociocultural dos diversos enquadramentos históricos, procurei extrair, na medida do possível, as características que pudessem compor a chamada dimensão pessoal no perfil do professor.

Recorri também ao confronto entre as minhas representações e as de outros investigadores dos domínios da biologia, psicologia, sociologia e psicossociologia que, de uma ou de outra forma, também vieram, ou não, valorizar a pessoa, nomeadamente as teorias psicológicas personalistas e desenvolvimentistas, cognitivistas,

construtivistas e construcionistas, bem como as teorias sociológicas de tradição etnográfica, fenomenológicas, ou do interacionismo simbólico, culminando com a perspectiva humanista, como suporte da minha fundamentação teórica. Em termos de organização, categorizei-as em capítulos, cujos títulos indiciavam já as minhas opções:

1. Não ao Indivíduo da Caixa-Negra

Logo à partida, quisemos distanciar-nos do indivíduo passivo desenhado pelo Behaviorismo clássico (Watson 1913), cujo expoente máximo foi John Broadus Watson (1878 - 1958), considerado o pai desta teoria psicológica, e mesmo do Neobehaviorismo (Skinner 1948, 1975), a quem associamos mais ao Burrus Frederic Skinner (1904-1990). Não se reconhecia a esse indivíduo a capacidade de iniciativa, no pressuposto de que o seu comportamento resultava apenas do ambiente. O comportamento humano aparecia, deste modo, comandado por um conjunto complexo de estímulos, definido pela forma como o indivíduo reagia ao seu ambiente, ou se adaptava a uma situação, numa interpretação mecanicista e determinista da realidade, em termos de condicionamento clássico ou operante. Pelo contrário, defendíamos antes:

2. Uma Pessoa enquanto totalidade organizada

Este capítulo recorreu ao pensamento dos psicólogos pioneiros da Gestalt (Köhler 1929; Koffka 1931, 1935; Lewin 1935, 1936; Wertheimer 1938): Max Wertheimer (1880-1943), Kurt Koffka (1886-1941), Wolfgang Köhler (1887-1967) e Kurt Lewin (1890-1947), que apontavam para a configuração da pessoa, como um todo organizado, ao invés de uma simples soma de partes. Para estes Gestaltistas, o observador confere sempre aos objetos físicos da

sua percepção uma determinada forma, configuração ou significado, levando as aparências subjetivas a se tornar no novo centro de interesse, ao contrário da realidade objetiva preconizada pelos seus contemporâneos behavioristas. Esta pessoa defendida pela psicologia da forma é altamente seletiva e intencional.

3. Uma Pessoa construtivista

Recorremos neste capítulo a Jean Piaget (1896 - 1980), que vê a pessoa como sujeito estruturante, qual sistema aberto em constante interação e confrontação com o mundo exterior e interior; enquanto totalidade organizada, não estaria só condicionada pelos estímulos do meio, nem só pelos impulsos que viriam de dentro de si, despoletados pelas características genéticas e hereditárias. Dotada de um princípio de autorregulação, essa pessoa seria essencialmente ativa, que se encontra permanentemente a reordenar a sua relação com o mundo e consigo mesma, abrindo o campo para as teorias interacionistas (Piaget 1972, 1975, 1976, 1983).

4. Uma Pessoa em situação

Neste capítulo foi determinante o contributo de Joseph Nuttin (1909-1988) com a ideia de comportamento como fenômeno global, integrado e significativo. Para este estudioso, percepção, sensação, memória, imaginação, resolução de problemas, afetividade e motivação não constituem etapas distintas e isoladas do mesmo fenômeno comportamental. O que regula esse comportamento não é a situação de partida (o estímulo), mas a situação a atingir enquanto resultado antecipado, cognitivamente presente pela motivação, direcionado, portanto, para o futuro. A motivação, neste quadro teórico, é a componente cognitivo-dinâmica que dirige a ação em relação a fins concretos, concebidos pelo sujeito (Nuttin 1972, 1982, 1984, 1985).

5. Uma Pessoa do terreno

Contrariamente à Sociologia Clássica, que nos remete a Auguste Comte (1798 - 1857), Karl Marx (1818-1883), Émile Dürkheim (1858-1917) e Max Weber (1864-1920), uma “outra sociologia” de tradição etnográfica, proveniente da Escola de Chicago, veio trazer uma nova perspectiva aos significados que cada um atribui a determinada situação, através do interacionismo simbólico de George Herbert Mead (1863-1931). Os significados são partilhados nas interações entre dois ou mais membros, através da linguagem, definindo, no fundo, a pertença de cada um a um grupo. Essa pessoa não existe senão na rede de relações dinâmicas, isto é, como membro de um grupo (Mead 1925, 1963).

6. Uma Pessoa humana

Numa perspectiva histórica, as teorias humanistas e personalistas (Mounier 1976) têm as suas raízes na questão do livre-arbítrio, enquanto capacidade do homem para se decidir ou não pela salvação eterna, segundo Erasmo de Roterdão. Os trabalhos de Abraham Maslow (1908 - 1970) ou Carl Rogers (1902 - 1987) também defendem a existência de capacidades especificamente humanas (Maslow 1954), como a liberdade de decisão tendo em vista a autorrealização (Rogers 1961, 1974, 1975, 1977, 1978). Para isso, é preciso aceitar-se (Self) e aceitar o outro. Arthur Combs e outros chamam mesmo a atenção para a relação que existe entre personalidades psicologicamente ricas e equilibradas e o tipo de percepção (positiva e realista) que elas têm de si e do mundo (Combs; Blume; Newman; Wass 1974).

Dessa fase de leitura pessoalizada, digamos que de constatação e contemplação do meu objeto de estudo, parti para a segunda etapa, não menos aliciante, de conquista e construção da Teoria.

A especificação das componentes do conceito de dimensão pessoal teve então lugar no âmbito de um Projeto, a que chamamos de Projeto de Formação Participada, envolvendo, relativamente a uma turma do curso de formação de professores para o ensino básico, formadores, alunos-formandos e alunos-crianças.

Entre mim e o grupo de formadores foi então negociado um Contrato Pedagógico que constituiu a base de trabalho do Projeto que pretendia ser partilhado e participado quer ao nível dos professores das disciplinas teóricas lecionadas na universidade, quer ao nível dos professores cooperantes da prática pedagógica, nas escolas onde os nossos alunos-mestres assistiam e davam aulas. Designamos o Projeto de Formação Participada, porque envolveu também esses alunos-mestres, tal como os alunos-crianças das respetivas escolas da prática, num processo de grande interação teórico-prática e científico-pedagógica tendo por base uma relação de cooperação e influência recíproca e pluridirecional. Para isso, precisávamos de criar condições de igualdade pela assunção da diferença de cada um dos participantes.

Os participantes diretos no Projeto, eu e os professores de quase todas as disciplinas do 1º ano do curso de professores do 1º ciclo do ensino básico, constituíram (constituímos) uma equipe que levou por diante, ao longo de um ano escolar, uma investigação-ação virada para a inovação numa situação concreta e específica. Não existia *a priori* um perfil de professor enquanto pessoa, para o qual tenderíamos, mas ele emergiu do debate dos *currículos*, dos programas, dos planos e da prática de ensino, como do debate sobre as referências legais e científicas, sendo sistematizados alguns princípios organizadores da ação pedagógica, tendo em vista o perfil do professor como pessoa.

O Contrato Pedagógico referia igualmente que o trabalho de auscultação permanente da prática de formação seria bastante facilitado se cada docente dispusesse de um Dossiê de Disciplina onde

fosse arquivado todo o processo de construção da sua prática, ao longo do ano – programa, planos, testes, resultados, material, relatórios, etc.

Para o desenvolvimento deste Projeto, contaram os docentes com redução de duas horas semanais, devidamente autorizadas pela Universidade da Madeira, e utilizadas em sessões de trabalho para preparação do ano, na segunda quinzena de outubro, em reuniões semanais que funcionaram quer em grande grupo quer em grupos mais restritos, e em deslocações da teoria à prática e da prática à teoria.

O que eu desejava era que os participantes estivessem fortemente implicados na investigação para, em partilha, crescermos em conjunto numa situação concreta. Se era preciso mudar algo, era preciso mudar os contextos em que as pessoas trabalhavam, mas com base na sua implicação. Mais do que um plano elaborado a nível central para ser “engolido” pelos “não-especialistas” a nível local, este projeto tinha em vista uma formação através da participação, onde a minha intervenção não devia pôr em perigo a participação dos outros.

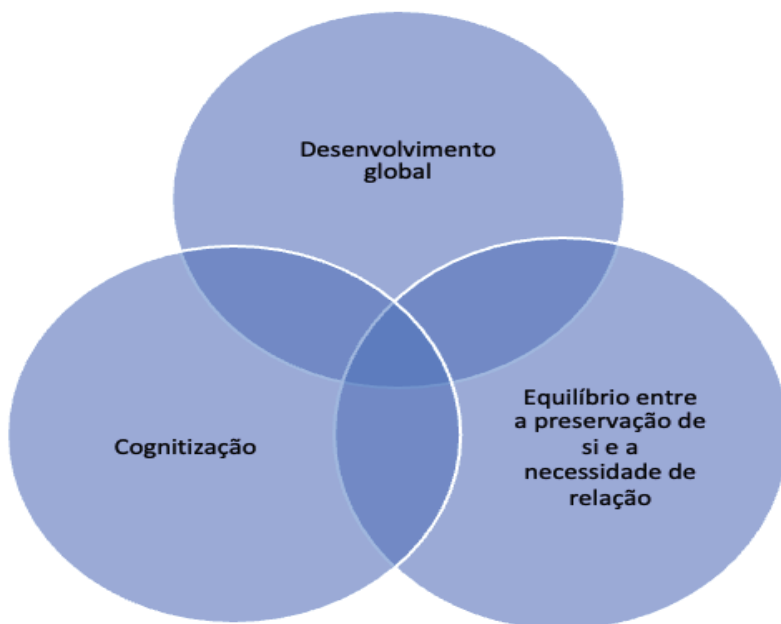
O processo de construção da Teoria da Pessoa foi, assim, um processo partilhado, num jogo de interação entre a teoria e a prática, entre a investigação e a ação. Torna-se difícil de dizer quando nasce exatamente a teoria. Tendo em vista uma melhor compreensão do fenómeno, a investigação envereda a certa altura pelo estabelecimento de relações entre a realização pessoal e a realização académica dos alunos-mestres, evoluindo assim numa direção mais experimental, sem ser estritamente experimental, pois a verificação e a prova não foram fins em si mesmas, mas contribuíram para melhor iluminar o contexto de descoberta em que procurei me situar sempre.

Foi neste vaivém pessoal entre os caminhos intuitivos e os hipotético-dedutivos, este vaivém entre os factos e as ideias, que caracterizou o processo de construção teórica sobre o Professor como Pessoa.

A Teoria da Pessoa: seus pressupostos

Esta Teoria se assenta em três grandes pilares (Figura 1), que se constituem como seus pressupostos essenciais, como irei justificar:

FIGURA 1 – OS TRÊS PILARES DO NOSSO MODELO TEÓRICO



Fonte: Elaborada pela autora (2025).

Desenvolvimento global

Existe no psiquismo humano um dinamismo de desenvolvimento global, que ultrapassa um simples crescimento automático ou biológico do organismo. Essa tendência para a realização pessoal tem implicações de natureza psico-cognitiva como afetivo-moral. A pessoa encontra-se sempre em desenvolvimento (global).

Desse modo, quanto mais elevada for a sua estrutura cognitiva, mais capaz será ela de recorrer a estratégias diversas, de se adaptar a situações inesperadas, mais prazer sentirá ela no desempenho da sua atividade. Quanto mais elevado for o seu nível de desenvolvimento sociomoral, mais a sua autonomia e a sua participação serão privilegiadas, menos a autonomia e a participação dos outros constituirão ameaças à sua integridade. Os processos de ordem cognitiva não se encontram desligados dos processos de ordem afetiva e motivacional. Da mesma forma que os processos de desenvolvimento global (psico-socioafetivo) não se encontram desligados das condutas, das “performances”. A atuação da pessoa só pode ser lida de forma global, tendo muito a ver com a sua realização pessoal.

Efetivamente, numerosas investigações têm vindo a estabelecer uma conexão entre maturidade psicológica e competência de intervenção, nomeadamente, a ligação entre o desenvolvimento do ego e a capacidade de inovação. Estes estudos procuram demonstrar que os sujeitos nos estádios superiores de desenvolvimento gozam duma maior diferenciação das estruturas mentais e de um repertório mais vasto de capacidades. Tendo um modo de funcionamento mais complexo, são capazes de encarar situações problemáticas sem grandes preocupações ou angústias, analisando-as de forma mais detalhada para tomar as decisões mais adequadas.

A cognitização

O segundo pilar que lhe confere a tal dimensão pessoal humana é o que chamo de cognitização. A pessoa é um sujeito essencialmente ativo e autorregulador na construção do seu desenvolvimento. Dotada de uma atividade inerente, de um princípio de auto-organização interna, ela desenvolve-se, agindo sobre o mundo e dando-lhe um significado determinado. Reorganiza cognitivamente o seu campo de padrões, de estruturas e de esquemas do pensamento, reagindo apenas aos elementos que lhe são significativos. O seu desenvolvimento não é, portanto, o resultado da soma dos fatores exteriores ou naturais, mas implica a conscientização e a integração das mudanças a operar em si.

A pessoa é um “cogitans”, reflexivo e cognitivo, liberto das cadeias do presente e da causalidade, que consegue se virar para o futuro, imaginar, conceber, criar e inventar. Como ser intencional, a pessoa não realiza os projetos de outrem, pois está fortemente motivado a atingir os seus próprios fins. Ao admitir a cognitização do sujeito, estou a reconhecer determinadas características humanas tais como a capacidade de escolha e de tomada de decisões, a liberdade e a autorresponsabilidade, a participação e a inovação...

Se aceitamos que a atividade voluntária do sujeito tem um fim consciente, temos de aceitar, então, que ele é responsável pelo seu comportamento e dono do seu destino, sendo o grande decisor da sua vida. Ao valorizar os fatores cognitivos do seu comportamento (a pessoa age de forma consciente), estou a dar-lhe liberdade de ação e responsabilização correspondente, isto é, uma maior dignidade humana.

O equilíbrio entre a preservação de si e a necessidade de relação

O terceiro pilar da nossa teoria diz respeito ao equilíbrio entre a preservação de si e a necessidade de relação, na dinâmica a estabelecer entre a esfera do indivíduo e a da pessoa. Se o organismo biológico tem a necessidade de conservar a sua individualidade específica (as tais propriedades bioquímicas face ao ambiente – uma percentagem de açúcar, sais, proteínas, oxigênio, água, uma certa temperatura do sangue, etc.), também ao nível psicológico, a esfera íntima da pessoa procura igualmente situações de bem-estar funcional, de conservação e de expansão de si, tantas vezes ameaçados por desequilíbrios que geram inquietudes e agitações interiores.

Mas não nos podemos esquecer de que a pessoa se encontra num mundo e num meio social. A sua personalidade desenvolve-se, constrói-se e alimenta-se no contacto com o outro. Se tem necessidade de se conservar (*self consistency*), deformando a percepção das suas experiências em função do autoconceito, da conceção que tem de si, ela tem igualmente necessidade de relação com o mundo e com os outros. Esta necessidade de contato pode manifestar-se de múltiplas formas, ativas ou passivas, de dominação ou de submissão... O Eu não existe senão perante um Outro, a quem interpela constantemente.

Estas duas grandes tendências aparecem suportadas em estudos que todos nós conhecemos, oriundos de campos diversos. Jean Piaget referia-se aos processos de assimilação e acomodação no desenvolvimento das estruturas lógico-matemáticas, ou de centralização e descentralização, ou mesmo de egocentrismo e socialização no desenvolvimento sociomoral da criança. Também Joseph Nuttin aborda as necessidades de conservação de si e de relação com o mundo, quando menciona a necessidade de cada um se autodeterminar no meio dos outros, no quadro da sua vida social, em

paralelo com a necessidade de contato com os outros, de comunicação, de troca, de apoio, proteção, e amor... Diz mesmo que “[...] é precisamente porque se sente amado e rodeado de afeto que ele ganha confiança em si mesmo, que ele se sente ‘alguém’ e que se mantém ou se desenvolve psicologicamente” (Nuttin 1972, p. 343).

O interacionismo simbólico raciocina igualmente neste sentido, ao fazer a distinção entre o mundo natural e o mundo social. Da mesma maneira que a luta entre os instintos e as pulsões sexuais e da vida e da morte, o Id, por um lado, e o mundo exterior, por outro (Freud 1987), nos faz evocar, numa certa medida, a luta entre as forças centrípetas e as forças centrífugas, entre as forças de absorção e as forças de consumação ou as forças de retorno sobre si mesmo e as forças viradas para o mundo exterior, em Henri Wallon (Mazin 2017).

Também a aceitação de si – “*being oneself*” – e a aceitação do outro (Rogers 1961) redimensionam estes dois grandes polos de atração que conduzem o indivíduo para uma personalidade adaptada, equilibrada e integrada. Uma personalidade devidamente integrada só se pode construir no equilíbrio, muitas vezes periclitante entre estes dois polos: Ego-Mundo.

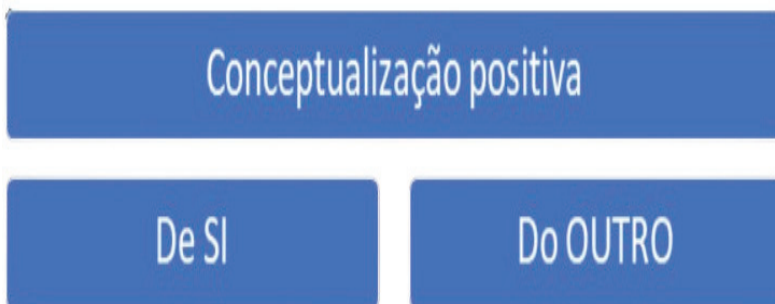
A Teoria da Pessoa: sua operacionalização conceptual

Retomando estes três pilares da nossa Teoria da Pessoa, para sintetizar, podemos dizer que o *Desenvolvimento* da Pessoa se processa de uma forma *global*, filtrado pela percepção/conceptualização (*Cognitização*) que ela tem *de Si* própria e *do Outro* (família, colegas, amigos, desconhecidos). Esta *cognitização* atua como focalizadora do significado das experiências que ela vive no seu dia a dia. Portanto, quanto mais positivas forem as conceptualizações

que tiver de si e do Outro, mais elevada será pressupostamente a sua dimensão pessoal, mais forte será como pessoa.

Nascem assim as duas grandes categorias: uma Conceptualização positiva de Si e uma Conceptualização positiva do Outro. Como é que a Pessoa se vê? E como vê o Outro? Como é que filtra cognitivamente a sua figura e a figura do Outro?

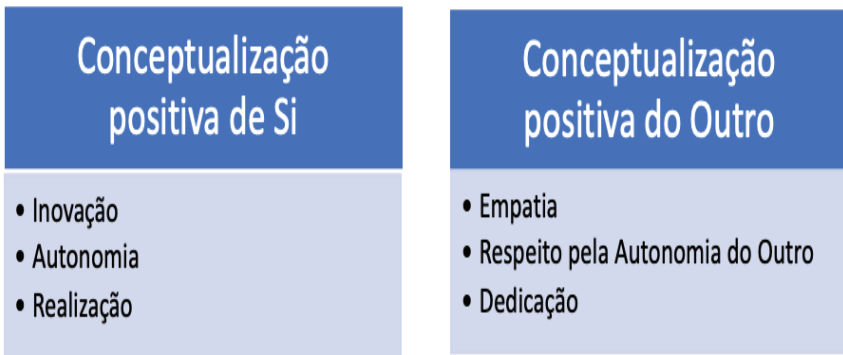
FIGURA 2 – DUAS CATEGORIAS DO NOSSO MODELO TEÓRICO



Fonte: Elaborada pela autora (2025).

Estas duas questões levam ao desdobramento de cada categoria em subcategorias, seguindo uma determinada ordem de crescimento, que consideramos da mais simples à mais complexa. A Conceptualização positiva de Si encontra-se alicerçada sobre o grau de REALIZAÇÃO, AUTONOMIA e INOVAÇÃO, da mesma maneira que a Conceptualização positiva do Outro tem a ver com o grau de DEDICAÇÃO, RESPEITO PELA AUTONOMIA DO OUTRO e de EMPATIA como a Pessoa se percebe e percebe o Outro, se concebe e concebe o Outro. Como estamos a ver, cada categoria é configurada por três subcategorias.

FIGURA 3 – SEIS SUBCATEGORIAS DO NOSSO MODELO TEÓRICO



Fonte: Elaborada pela autora (2025).

No que diz respeito à categoria da Conceptualização positiva de Si, considero que a REALIZAÇÃO é o ponto de partida essencial para o crescimento pessoal. Alguém se diz realizado quando se sente feliz, alegre, bem disposto, otimista, entusiasta, com sensações de bem-estar, amado... No entanto, este tipo de realização não é suficiente “per se”. Como diz um provérbio turco, é possível sentir-se bem, tranquilo, se se for cego, surdo e mudo. Dito de outra forma, pode-se sentir bem, feliz, satisfeito, mas os idiotas também se sentem assim... O empoderamento da pessoa começa por trabalhar a sua auto-perceção, de forma que não se sinta deprimida, depressiva, pessimista, taciturna, sombria, melancólica. É importante resgatar a confiança em si mesma, trabalhando o humor da pessoa.

A AUTONOMIA é a etapa que vem conferir à realização atrás mencionada a consciencialização dela própria. A este nível, falamos já de uma realização autodeterminada, que tem consciência de si. A pessoa tem consciência do seu espaço, da sua identidade, do seu valor. Ela aceita-se na sua diferença e aprecia-se em relação às outras pessoas. É segura de si, tem confiança nas suas capacidades, vê-se capaz de tomar decisões, de resolver problemas, sem se angustiar,

sem se refugiar em casa, não foge aos problemas... É uma pessoa que reflete conscientemente sobre si própria. A Realização primeira valoriza-se desta forma.

A subcategoria da INOVAÇÃO leva-a, no entanto, a sair do espaço particular que a autonomia lhe dá, a romper o *status quo*. Ela consegue distanciar-se do objeto presente, do *hic et nunc* (aqui e agora), para assumir uma atitude crítica, projetando-se sempre no futuro. É capaz de fazer a avaliação do meio social onde se integra sem ter medo das reações dos que a envolvem. Considera-se uma pessoa criativa, com projetos, com imaginação... Concebe-se participando na transformação progressiva do seu meio, não criticando apenas por criticar, porque a sua crítica é sempre acompanhada de capacidade de mudança.

Para cada uma dessas três subcategorias, escolhemos quatro indicadores (Figura 4). Tanto o número como as designações têm apenas uma utilidade de ordem prática, pela exemplificação ilustrativa.

FIGURA 4 – OS INDICADORES DA CATEGORIA
CONCEPTUALIZAÇÃO POSITIVA DE SI

Conceptualização positiva de Si		
REALIZAÇÃO	AUTONOMIA	INOVAÇÃO
Feliz	Consciente	Crítico
Otimista	Seguro	Criativo
Alegre	Resolve problemas	Com Projetos
Entusiasta	Decisor	Imaginativo

Fonte: Elaborada pela autora (2025).

Mas, como já vimos anteriormente, se nos pautássemos apenas por esta Conceptualização positiva de Si, estaríamos a nos reduzir ao puro individualismo. Por isso, importa perguntar: como a Pessoa percebe o Outro?

Neste âmbito, em termos de políticas sociais de intervenção, considero que é preciso um certo tipo de vocação, de sensibilidade, de entrega e de DEDICAÇÃO ao Outro (dedicação essa tanto maior quanto mais vulneráveis forem os setores populacionais com quem se irá trabalhar). A educação é uma área que exige uma disponibilidade especial para ouvir o Outro, para dialogar, com a capacidade de entrar no mundo do Outro. Essa Pessoa deve ver-se assim como alguém, que é amigo, em quem se pode confiar e com quem se pode partilhar sonhos, projetos e problemas, numa espécie de missão em prol do Outro, neste caso, os mais desfavorecidos. A generosidade e a solidariedade são características que pertencem igualmente a esta subcategoria de dedicação ao Outro.

A pessoa deverá também ter RESPEITO PELA AUTONOMIA DO OUTRO. Ela será pluralista e inclusiva, alguém que conhece o espaço do Outro, que reconhece o direito à diferença, que sabe respeitar outras personalidades e outros projetos de vida. É aberta ao diálogo, a outras ideias e opiniões, valorizando diferentes tipos de saber; é tolerante e paciente para com os diversos ritmos de construção de conhecimento. Essa pessoa procura compreender outras culturas, outros discursos provenientes essencialmente de camadas socioculturais e económicas diversas, bem como de outras paragens geográficas e outros ambientes civilizacionais.

No entanto, e em terceiro lugar, penso também que essa dedicação e aceitação relativamente ao outro não podem ser cegas e inconscientes, pois se assim fosse, cairíamos no risco de transformar esses setores populacionais mais fragilizados em subsídio-dependentes, com pouca iniciativa e falta de empreendedorismo. É

por isso que, da fusão da sua autonomia e do respeito pela autonomia dos outros, isto é, do equilíbrio entre o Eu e o Outro, sairá a subcategoria da EMPATIA. No fundo, é sentir e viver os problemas do outro, sentir e viver as emoções e os sentimentos do outro, sem se deixar envolver de tal forma que perca a própria identidade individual, num vazio de valores por tolerância excessiva, que, ao invés de os fortalecer, os deixará mais fracos no embate com o mundo real. Este é, em minha opinião, o nível mais elevado de socialização, participação, comunicação e troca interpessoal.

FIGURA 5 – OS INDICADORES DA CATEGORIA CONCEPTUALIZAÇÃO POSITIVA DO OUTRO

Conceptualização positiva do Outro		
DEDICAÇÃO	RESPEITO PELA AUTONOMIA DO OUTRO	EMPATIA
Amigo	Aberto	Comunicativo
Responsável	Tolerante	Participativo
Disponível	Compreensivo	Congruente
Solidário	Respeitador	Social

Fonte: Elaborada pela autora (2025).

Da mesma forma que para a Conceptualização positiva de Si, os indicadores, aqui, quatro para cada subcategoria, também não esgotam o significado dos conceitos. Enquanto indicadores, os adjetivos que escolhemos indicam, a título ilustrativo, algumas características que contribuem para dar forma às subcategorias mencionadas.

Considerações finais

Todos sabemos que a melhoria da qualidade da educação passa pelo empoderamento da Pessoa do Professor, pela aposta que se fizer na sua formação científica, didático-pedagógica e, fundamentalmente pessoal, sendo esta última dimensão muitas vezes negligenciada, como se de um dado adquirido se tratasse. Devendo esta questão ser um pré-requisito, o que é certo é que a entrada nos cursos de formação de professores é baseada apenas nas classificações académicas que os potenciais alunos trazem do ensino secundário e num exame de Língua Portuguesa.

É preciso, por isso, investir na formação pessoal do professor, num trabalho concertado entre os formadores, transversal a todas as disciplinas (teóricas e teórico-práticas, bem como as práticas de iniciação à prática profissional e do estágio), como se fez no Projeto de Formação Participada anteriormente descrito. É preciso capacitar o futuro professor para uma atuação personalista e humanista, na relação que terá com o “Outro”, de disponibilidade, respeito e aceitação, de forma empática, que não faça perigar a sua autorrealização e o seu espaço de autonomia de decisão.

Tal perfil é de uma enorme exigência, em termos de competências de natureza cognitiva, comunicativa, relacional, emocional, ética e metodológica, a desenvolver com ênfase na formação da pessoa: uma Pessoa consciente de Si e do seu papel relativamente ao Outro, uma Pessoa psicologicamente realizada, madura e equilibrada, e fortemente comprometida com o crescimento do “Outro”.

Eu realizo-me quando os meus alunos me ensinam. É sinal de que cumpro a minha missão.

Referências

- COMBS, Arthur; BLUME, Robert; NEWMAN, Arthur e WASS, Hannelore. *The professional education of teachers. A humanistic approach to teacher preparation*. Boston: Allyn and Bacon, 1974.
- FREUD, Sigmund. *Trois essais sur la théorie sexuelle*. Paris: Gallimard, 1987.
- FROMM, Erich. *Ter ou Ser*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1980.
- KOFFKA, Kurt. *Principles of Gestalt Psychology*. New York: Harcourt, Brace, 1935.
- KOFFKA, Kurt. *The growth of the mind*. New York: Harcourt, Brace, 1931.
- KÖHLER, Wolfgang. *Gestalt Psychology*. New York: Liveright, 1929.
- LEWIN, Kurt. *A dynamic theory of personality*. New York: McGraw-Hill, 1935.
- LEWIN, Kurt. *Principles of topological psychology*. New York: McGraw-Hill, 1936.
- MASLOW, Abraham. *Motivation and personality*. New York: Harper, 1954.
- MEAD, George Herbert. *L'esprit, le soi et la société*. Paris: Presses Universitaires de France, 1963.
- MEAD, George Herbert. "The genesis of Self and Social Control." *International Journal of Ethics*, 35, pp. 251-277, 1925.
- MOUNIER, Emmanuel. *O personalismo*. Lisboa: Moraes, 1976.
- NUTTIN, Joseph. *Future time perspective and motivation*. Hillsdale: Erlbaum, 1984.
- NUTTIN, Joseph. "Le futur de la motivation et la motivation du futur", in: FRAISSE, Paul (ed.) *Psychologie de demain*. Paris: Presses Universitaires de France, 1982.

- NUTTIN, Joseph. *Psicanálise e personalidade: uma teoria dinâmica da personalidade normal dentro de uma concepção espiritualista do homem*. Rio de Janeiro: Agir, 1972.
- NUTTIN, Joseph. *Théorie de la motivation humaine: du besoin au projet d'action*. Paris: Presses Universitaires de France, 1985.
- PIAGET, Jean. *Equilíbrio das estruturas cognitivas*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1976.
- PIAGET, Jean. *Para onde vai a educação?* Rio de Janeiro: José Olympio Editora, UNESCO, 1975.
- PIAGET, Jean. *Problèmes de psychologie génétique*. Paris: Denoël/Gonthier, 1972.
- PIAGET, Jean. *Seis estudos de psicologia*. Lisboa: Moraes, 1983.
- RATIO ATQUE INSTITUTIO STUDIORUM SOCIETATIS IESU. (MDXC-VIII). Neapoli: Typ. Tarquinii Longi, 1598.
- ROGERS, Carl. *Grupos de encontro*. São Paulo: Martins Fontes, 1978.
- ROGERS, Carl. *Liberdade para aprender*. Belo Horizonte: Interlivros de Minas Gerais, 1977.
- ROGERS, Carl. *On becoming a person*. New York: Mariner Books, 1961.
- ROGERS, Carl. *Terapia centrada no paciente*. São Paulo: Martins Fontes, 1975.
- ROGERS, Carl. *Tornar-se pessoa*. Lisboa: Moraes, 1974.
- HALL, Stuart e WOODWARD, Kathryn. *Identidade e diferença. A perspectiva dos estudos culturais*. Compilador Tomaz Tadeu Silva. Petrópolis: Editora Vozes, 2001.
- SKINNER, B. F. *About Behaviorism*. New York: Vintage Books, 1975.
- SKINNER, B. F. *Walden Two*. New York: Macmillan, 1948.
- SOUSA, Jesus Maria. *La dimension personnelle dans la formation des enseignants de l'enseignement de base à Madère*. Tese de Doutorado. Caen: CERSE. Université de Caen, 1995.

- SOUSA, Jesus Maria. *O Professor como Pessoa*. Porto: ASA Editores, 2000.
- WATSON, John B. "Psychology as the behaviorist views it." *Psychological Review*, 20 (2), pp. 158-177, 1913. Disponível em: doi:10.1037/h0074428.
- MAZIN, Gabriel. *Estágios do Desenvolvimento para Henri Wallon*. Campinas: PsicoEduca, 2017.
- WERTHEIMER, Max. "Laws of organization in perceptual forms", in: D. ELLIS, William (ed.). *A source book of Gestalt Psychology*. New York: Harcourt, Brace, pp. 71-88, 1938.
- WERTHEIMER, Max. *Productive Thinking*. New York: Harper, 1945.

IV. DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR COMO UMA COLCHA DE RETALHOS: CARTA-ENSAIO AOS ESTUDANTES DA PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU

Osmar Hélio Alves Araújo

Ivan Fortunato

Emerson Augusto de Medeiros

Apresentando esta carta-ensaio

A ciência é grosseira, a vida é sutil, e é para corrigir essa distância que a literatura nos importa. Por outro lado, o saber que ela mobiliza nunca é inteiro nem derradeiro; a literatura não diz que sabe alguma coisa, mas que sabe *de* alguma coisa; ou melhor: que ela sabe algo das coisas – que sabe muito sobre os homens. (Barthes 1978, p. 18)

Depois de anos atuando na docência no Ensino Superior, podemos afirmar que, embora estejamos em constante busca por novos aprendizados, sabemos de algumas coisas sobre nosso ofício. Por isso, escolhemos estruturar este texto como uma *carta-ensaio*, pois esta metodologia nos permite unir a linguagem sensível e sutil da literatura ao discurso acadêmico das ciências da educação.

Começamos com as palavras de Roland Barthes, citadas na epígrafe, que dialogam com Magda Soares (1986, p. 14), quando afirma que nos faltam “os óculos da Literatura para enxergar e interpretar melhor os problemas da Educação, e a linguagem da Literatura para tornar menos circunspecto e mais estimulante o dis-

curso da Educação”. No entanto, olhar para a educação a partir da literatura – e das artes em geral – exige sensibilidade para perceber as nuances do mundo vivido e coragem para enfrentar os desafios impostos pela lógica da educação bancária presente nas instituições de ensino.

Para nós, docência e literatura/arte são indissociáveis. Ambas compartilham um impulso essencial: o compromisso com a humanidade e com a vida planetária. Acreditamos que o mesmo espírito artístico, criativo e inventivo, que move poetas e artistas, também inspira professores e todos aqueles que se dedicam à vida humana em suas mais diversas expressões.¹

Embora se diga que o papel do professor seja ensinar, preferimos acreditar que ele consiste, acima de tudo, em aprender. Por isso, recorremos frequentemente às artes para nos expressarmos, produzindo textos poéticos e metafóricos. Exemplos disso são nossos escritos: *“A aula como aconchego”*, que reflete sobre o ensino como um espaço de conforto físico, emocional e simbólico; *“Carta aos estudantes”*, na qual abordamos as lições de Sankofa (a importância de ressignificar o passado), a do pedinte (a grandeza de olhar o mundo vivido) e a da esperança (agir politicamente); e *“Ser professor que nem João-de-Barro”*, uma analogia que retrata a docência como algo essencial, belo, efêmero e duradouro.²

Esse modo de escrever nos permite refletir e expressar a docência como um gesto poético, além de ampliar horizontes e (quem sabe) alcançar o ser humano em sua complexidade (ir)racional, emocional, afetiva, espiritual, ancestral...

-
1. Mais uma vez registramos: escrever em português/brasileiro é correr o risco de ser excludente, pois, para manter o fluxo das ideias é necessário, amiúde, utilizar pronomes, substantivos e adjetivos flexionados no masculino. Não é nosso caso, pois pensamos sempre nas pessoas, indiscriminadamente.
 2. Os referidos escritos são, respectivamente: Araújo, Fortunato e Medeiros (2023); Araújo, Medeiros e Fortunato (2024) e Araújo, Fortunato e Medeiros (2025).

Temos escrito poética e metaforicamente pois, a partir de onde estamos na pós-graduação *stricto sensu*, temos observado uma crescente valorização da quantidade da produção acadêmica em detrimento de sua qualidade. Isso contribui para um distanciamento entre a fluidez do mundo sensível e a rigidez do discurso acadêmico das ciências da educação. Como consequência, a pesquisa científica, corre o risco de se tornar um fim em si mesma, desvinculando-se das realidades vividas e do que é necessário para a vida planetária.

Diante desse cenário, acreditamos que a incorporação da literatura e da arte em nossa produção acadêmica permite uma comunicação mais eficaz e significativa, aproximando-nos das pessoas e facilitando a compreensão das complexidades da vida em sociedade.

Assim, para os propósitos desta carta-ensaio, pensamos a docência como uma *colcha de retalhos*, costurada com pedaços de tudo que vivemos em diferentes tempos, espaços e contextos. Alguns retalhos representam relações alinhadas à humanização, nas quais o amor, o respeito e a escuta criam uma dinâmica significativa, impregnada de valores que dão sentido ao nosso mundo. Outros retalhos trazem relações em desalinho, que se assemelham a enfrentar ventos contrários, gerando desafios e instabilidades.

Cada retalho dessa colcha representa uma experiência vivida, uns coloridos e vibrantes, alinhados à humanização, outros mais opacos, representando os desafios e desalinhamentos encontrados ao longo da jornada docente. A combinação dessas cores cria uma tapeçaria única, que expressa a complexidade das relações estabelecidas na prática educacional e a necessidade de refletir continuamente sobre elas. Inspiramo-nos na canção *Desalinho do Coração*³ para ilustrar essas vivências.

3. Composição dos sambistas Monarco e Ratinho, fez parte do primeiro álbum de Zeca Pagodinho: <https://www.lettras.mus.br/zeca-pagodinho/125452/>.

No entanto, não buscamos oferecer definições rígidas sobre as relações no Ensino Superior, pois elas são dinâmicas e contextuais. O que apresentamos é uma perspectiva baseada em nossas experiências, que nos permite (re)pensar, (re)viver e sentir essas relações de maneira significativa. Acreditamos, ainda, que em alinhamento ou desalinho, todas as relações compõem nossa constituição docente, sejam as que nos humanizam, sejam aquelas que nos desafiam. Afinal, ser professor não é apenas ensinar e aprender de forma isolada, mas, sim, inserir-se em um contexto relacional contínuo.

Nesse sentido, a docência, construída com os retalhos colhidos do tempo da experiência vivida, se assemelha a um *mapa de tudo o que vivemos e somos*, ainda que provisoriamente, visto que estamos em constante transformação. Cada pedaço costurado traz a memória de pessoas que nos ensinaram algo valioso, sejam essas experiências alinhadas ou desalinhadas.

Ao refletirmos sobre a docência no Ensino Superior, reconhecemos dois aspectos essenciais: (i) a docência como um ato relacional e (ii) as relações como o pano de fundo da constituição docente. O professor existe no contexto das relações, sem perder sua singularidade, e sua prática reflete as múltiplas interações vividas ao longo do tempo.

Essa carta-ensaio, escrita a muitas mãos, convida os estudantes da pós-graduação *stricto sensu* (tanto aqueles que já fazem parte de um programa quanto aqueles que ainda ingressarão) a refletirem sobre as relações na docência no Ensino Superior. Não se trata de estabelecer juízos de valor sobre as relações, mas de oferecer uma visão abrangente, inspirada em nossas experiências, para valorizar as memórias e os aprendizados construídos ao longo dessa trajetória.

Levar a sério essa reflexão nos conduziu à identificação de desafios, mas também nos permitiu encontrar caminhos para lidar com as incertezas e angústias da docência. Assim, esta carta-ensaio se propõe a ser novo ensaio pedagógico, poético e metafórico sobre essa complexidade vivida, sem a qual não podemos compreender plenamente a docência.

Ao compartilhar essas reflexões com os estudantes da pós-graduação, esperamos contribuir, ainda que modestamente, para sua formação, preparando-os para uma docência mais humana e significativa. Afinal, acreditamos que as relações que nos humanizam que deixam marcas profundas em nossa trajetória, reconduzindo nossos passos na docência.

Retalho: tempo e experiência em uma costura complexa da docência

Pensar a docência como a costura é uma metáfora que nos ajuda a compreender melhor o ofício. Como Derdyk (2010) afirma, cada ponto na costura é único, embora faça parte de um todo; de forma análoga, a experiência docente é composta por aprendizados singulares, entrelaçados ao longo da trajetória profissional. A docência não é uma linha reta, mas um emaranhado de vivências que, quando costuradas com autenticidade, formam uma colcha de retalhos significativa. Cada professor tece sua própria colcha, composta por experiências que refletem momentos de humanização e desafios, alinhamentos e desalinhamentos.

Assim, pela metáfora da costura, inspiramo-nos no conto de Machado de Assis, *Um apólogo*, que narra a discussão entre uma agulha e uma linha sobre quem teria o papel mais importante no ato de costurar.⁴ A linha argumenta: “Então os vestidos e enfeites de

4. Disponível em: <https://machadodeassis.net/texto/um-apologo/31424>. Acesso em: fev./2026.

nossa ama, quem é que os cose, senão eu?”. Ao que a agulha rebate: “Você ignora que quem os cose sou eu, e muito eu?”.

Ambas insistem em reivindicar a primazia na costura, sem perceber que o ato de costurar é um processo interdependente, que envolve diversos elementos – máquina de costura, tecidos, tesouras, alfinetes, fita métrica, marcadores de tecido – além das dimensões subjetivas e corporais das pessoas que costuram.

Essa metáfora nos permite refletir sobre a docência no Ensino Superior como uma prática que também envolve múltiplos elementos interligados, onde cada elemento, cada ação, tem uma importância específica e fundamental. Não deveria haver espaço para protagonismos.

Mas, há pessoas que anseiam por um protagonismo inventado, produzindo concepções enviesadas sobre a docência no Ensino Superior, como a que se encontra em certos discursos austeros do tipo: “Ah, tenho dezenas de anos de docência”; ou, num tom mais incisivo, “estou nesta instituição há *trocentos* anos”; como se quisesse confirmar a ideia de que, uma vez detentor de muitos anos na docência no Ensino Superior, é também possuidor de muitos saberes e experiências.

O aceno a esse discurso aqui abarca, inicialmente, dois sentidos caros à proposta desta carta-ensaio: a docência e o tempo. É que a docência pode se fazer grande, ou pequena, independentemente do tempo que nos cabe. Mas, a docência que se faz grande não foi moldada pela quantidade de tempo, pois ela tem o seu próprio tempo e modo de vir à tona, leve e serenamente. A docência que se faz grande, o tempo se encarrega de contar... ao seu tempo e modo.

Assim, caros estudantes da pós-graduação *stricto sensu*, um primeiro conselho: não se deixem prender pela ideia de que o tempo, por si só, constrói a experiência docente. A verdadeira docência é forjada na humildade e na busca constante por novos saberes. Respirem, aceitem que o aprendizado é um processo contínuo e que as melhores lições, muitas vezes, vêm do inesperado.

Pode-se dizer como o Guimarães Rosa: “Esperar vale mais que entender”. E esperar, no sentido mais elevado é precisamente criar utopias. Nessa tarefa de esperar-para-criar-utopias, situamos a docência que se faz grande como a utopia dos professores que insistem em converter em realidade relações que humanizam – a si e ao outro. Isso porque acionam a capacidade de realização do ser humano, enquanto criação dialética/dialógica de quem tem a coragem de viver conflitos que impulsionam a realização.

O aceno ao discurso aqui anotado serve também ao propósito de evidenciar outras faces dessas compreensões enviesadas sobre a docência no Ensino Superior, as quais conhecemos empiricamente, ao vivenciar tais desafios.

Pensamos na água e no óleo em mesmo recipiente: embora juntos, eles não se misturam e, por isso, não se tornam em um componente unitário. Utilizamos da analogia para argumentar que nem sempre a quantidade de anos de exercício no magistério resulta em novos saberes e experiências. Explicando melhor, o amadurecimento profissional não se dá pela passagem pelo tempo, pois depende de como construímos a docência ao passarmos pelo tempo. Além dos mais, o amadurecimento é um caminho de desenvolvimento pessoal e profissional que demanda muito trabalho, rigor, profissionalismo e colaboração com/entre os pares. Se apenas a passagem pelo tempo se traduzisse necessariamente em saberes e experiências, seria dispensável pensar o desenvolvimento profissional docente.

Então, se a construção dos saberes da docência tem, algumas vezes, pouca relação com o tempo de ofício, é preciso reconhecer que o verdadeiro aprendizado na docência ocorre quando nos permitimos não saber e, assim, buscamos incessantemente novos caminhos para compreender o mundo educacional. Como afirmou Nóvoa (2019), a humildade diante do conhecimento e a disposição para aprender continuamente são elementos essenciais para o crescimento profissional e para a construção de uma docência significativa.

Assim como a costura só se concretiza quando todos os seus elementos funcionam juntos, a docência no Ensino Superior se realiza plenamente quando compreendemos que vivemos, nas relações humanas e com os conhecimentos que se aprendem e se ensinam, processos complexos, complementares e interdependentes.

Retalho: dualismos como desafios na prática docente

No contexto acadêmico, é comum observar uma fragmentação das práticas docentes, em que a teoria e a prática, o ensino e a pesquisa, a experiência e a inovação são tratados como elementos separados. Essa fragmentação impede que a docência seja percebida em sua totalidade, prejudicando a construção de uma prática mais coerente e significativa. A visão compartimentada da educação superior muitas vezes reduz o papel do professor a um mero transmissor de conhecimento, esquecendo-se da dimensão relacional e subjetiva que permeia o processo de ensino-aprendizagem. Como afirmou Paulo Freire (1996, p. 12), “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua produção”. Esse entendimento reforça a ideia de que o papel do docente vai além da simples condução de conteúdos programáticos, envolvendo a criação de um ambiente propício para a troca de saberes e experiências.

Assim, tal qual na costura, a docência no Ensino Superior também envolve as dimensões subjetivas e corporais de estudantes, docentes, técnicos e gestores. É um campo relacional e inacabado, que exige um compromisso contínuo com a escuta, a reflexão e o diálogo entre as pessoas envolvidas. Essas relações são sempre dinâmicas e desafiadoras, levando os docentes a um constante movimento de aprendizagem e adaptação.

Entretanto, a valorização das relações na docência enfrenta desafios em meio às exigências burocráticas e produtivistas impostas pela academia. A pós-graduação *stricto sensu* tem sido amplamente orientada por uma lógica quantitativa, que valoriza apenas produtos concretos – quantidade de egressos e seu tempo para conclusão; número de artigos e livros publicados; realização de eventos acadêmicos e a quantidade de gente que participou etc. Vivemos a aridez de um contexto operacional e materialista, o que dificulta a construção de vínculos afetivos, emocionais, subjetivos.

Nesse sentido, a pós-graduação tende a focar quase que exclusivamente na formação técnica de pesquisadores, desconsiderando os aspectos emocional, afetivo, relacional, simbólico... ou seja, elementos humanos que são fundamentais para o exercício da docência no Ensino Superior. Em muitos casos, essa formação é reduzida aos estágios de docência (os quais são obrigatórios para bolsistas) e/ou delegada a alguma disciplina específica de docência, como se os saberes relacionais não fossem ensinados e aprendidos pelas atitudes cotidianas.

Não podemos desprezar o fato de que a docência no Ensino Superior é constituída pelas pulsões dinâmicas geradoras de relações, sempre inacabadas. Essas relações, muitas vezes, são territórios complexos e prazerosos ao mesmo tempo, nos inserindo em um estado íntimo de satisfação, que se desdobra em querer bem a si mesmo e ao outro.

A teia das relações assume relevância na docência no Ensino Superior, sendo muitas vezes decisivas para o enfrentamento dos desafios e das exigências da vida acadêmica.

Assim, caros estudantes da pós-graduação *stricto sensu*, um conselho: valorizem as relações construídas ao longo de sua trajetória. Não se limitem ao cumprimento de prazos e metas institucionais; invistam no diálogo, no compartilhamento de saberes e na construção coletiva do conhecimento. É nas relações que a docência ganha sentido e significado.

Discutir as relações nesse contexto é algo particularmente importante na pós-graduação *stricto sensu*. Reduzir a pós-graduação *stricto sensu* aos aspectos racionais e técnicos da pesquisa científica nos faz incorrer em diversos riscos, estando a ausência de preocupação com a formação de profissionais para o Ensino Superior entre os principais.

No entanto, o trato com as relações no Ensino Superior não é algo fácil, em razão de compreensões enviesadas acerca da docência nesse contexto, por exemplo. Essas relações abarcam inevitavelmente encontros formais e informais, conversas de corredor, elogios, críticas e agradecimentos, por exemplo, difundidos nos diferentes tempos e espaços do Ensino Superior.

*Retalho: coerência entre teoria e prática
como um compromisso docente*

Como já delineamos, no contexto acadêmico, observa-se uma tendência à padronização das práticas docentes, desconsiderando a singularidade e as experiências dos professores. A academia frequentemente impõe modelos rígidos, exigindo que os docentes se adaptem a formatos engessados de ensino, o que pode levar à desconexão entre o que se ensina e o que se vive.

Assim, caros estudantes da pós-graduação *stricto sensu*, um conselho: não tenham receio de questionar essas imposições e buscar caminhos que ressoem com suas experiências e valores. Criem espaços de liberdade, onde seja possível experimentar e adaptar as práticas pedagógicas à sua realidade.

A pós-graduação *stricto sensu*, muitas vezes, se torna um espaço de máscaras e disfarces, onde a preocupação em atender às exigências institucionais pode distanciar os professores de sua essência e valores educacionais. Como aponta Larrosa (2010, p. 16): “sabemos jogar muito bem o jogo que consiste em dar a entender que lemos os livros que não lemos, mas que é academicamente necessário citar”.

A constituição da identidade docente ocorre de forma contínua, permeada por desafios e descobertas que vão muito além dos aspectos técnicos da profissão. Japiassu (1983, p. 14) nos lembra que “nem sempre somos o que aparentamos ser. E raramente sabemos claramente quem somos”. Por isso, é fundamental que cada docente permaneça fiel à sua autenticidade e reconheça o valor de sua trajetória, sem se perder nas pressões externas.

Outro desafio recorrente na docência no Ensino Superior é o já discutido dualismo entre teoria e prática. A divisão entre esses dois elementos muitas vezes impede que a docência se realize plenamente. Paulo Freire (1996, p. 27) nos alerta sobre essa separação artificial, defendendo que “o meu discurso sobre a Teoria deve ser o exemplo concreto, prático, da teoria”. Mas, não basta falar sobre teoria; é fundamental testemunhá-la na prática.

A docência só se torna significativa quando conseguimos alinhar nossos discursos às ações cotidianas. A teoria sem prática torna-se discurso vazio, assim como a prática sem reflexão crítica se torna mero ativismo. A docência deve ser compreendida como uma prática relacional e reflexiva, na qual teoria e prática se alimentam mutuamente e contribuem para a formação de sujeitos críticos e engajados.

Assim, caros estudantes da pós-graduação stricto sensu, um conselho: a teoria e a prática não são opostas, mas faces complementares do mesmo processo de aprendizagem. Não se sintam pressionados a dominar tudo de imediato; o verdadeiro crescimento acontece no equilíbrio entre saberes e experiências.

A busca pela coerência entre teoria e prática exige que o professor vá além do conhecimento teórico formal, assumindo a responsabilidade prática de suas crenças e valores educacionais. Freire (1996, p. 11) enfatiza que “a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática, sem a qual a teoria pode ir virando blábláblá e a prática, ativismo”. Sem essa coerência, a docência perde sua credibilidade e autenticidade, tornando-se um exercício mecânico e desconectado das reais necessidades dos estudantes.

É necessário cultivar uma docência que valorize as relações humanas e o compromisso ético com a educação. Gutiérrez (1988, p. 106) enfatiza que “a opção e o compromisso do docente não se dão no plano teórico, são consequência lógica e necessária da práxis”. Por isso entendemos que a grandeza da docência está na qualidade das relações construídas e no impacto transformador da prática pedagógica. Ao longo dessa jornada, é necessário enfrentar os desafios com coragem, reconhecendo que a docência é um processo inacabado e em constante evolução. Como destacou Guimarães Rosa, no seu *Grande Sertão, Veredas*: “o mais importante e bonito no mundo é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas”⁵.

5. Encontramos o livro na íntegra online: https://joaocamillopenna.wordpress.com/wp-content/uploads/2018/03/rosa_j_g_grande_sertao_veredas.pdf. Acesso em: jan./2025.

Assim, caros estudantes da pós-graduação stricto sensu, um conselho: respirem. Não tentem prender o tempo, pois ele tem seu próprio ritmo e ensinamentos. Permitam-se errar, refletir e aprender continuamente, sem a necessidade de carregar o peso de saber tudo. A docência se constrói na experiência, mas também na abertura para novas descobertas, e reconhecer isso é o primeiro passo para uma prática autêntica e transformadora.

Ao refletirmos sobre esses aspectos, esperamos contribuir para que os estudantes da pós-graduação compreendam que a docência no Ensino Superior é muito mais do que um conjunto de técnicas e metodologias que podem ajudar (ou não) na transmissão dos conteúdos programáticos das ementas das disciplinas. Ela é, acima de tudo, um exercício humano, relacional e em permanente construção. Que possamos, então, construir uma prática que valorize o tempo vivido, as experiências compartilhadas e as relações que se estabelecem, reconhecendo que ser professor é, antes de tudo, um ato de humildade e de compromisso com a educação e com a vida.

Portanto, construir uma docência autêntica exige reconhecer que não há respostas prontas ou fórmulas definitivas. A verdadeira docência acontece na escuta atenta, no diálogo respeitoso e na abertura para o novo. A educação que humaniza precisa ser pautada na compreensão das necessidades dos estudantes e na disposição para aprender com eles. Afinal, como nos ensinou Paulo Freire, a prática docente é, antes de tudo, um ato de amor.

Retalho: o coração da docência entrelaça relações e saberes

Estamos, muitas vezes, tão habituados com a desvalorização da docência que, por vezes, esquecemos que ela tem em si um potencial revolucionário. Vivê-la plenamente se desdobra não apenas

em mudanças pessoais e profissionais, mas sobretudo na maneira como vivemos as relações interpessoais. Já dizia Federico Garcia Lorca, no *Pequeno Poema Infinito*: “Todas as coisas têm o seu mistério”.⁶ Nesse sentido, há um universo cheio de mistérios e maravilhas nas relações. É nesse sentido que a docência como uma colcha de retalhos contém mistérios de todas as coisas, sobretudo as marcas das relações que estabelecemos.

Wagner Tiso e Milton Nascimento, na canção *Coração de estudante*,⁷ expressam que precisamos “cuidar do broto, pra que a vida nos dê flor e fruto”. Evocando sentimentos como esperança e renovação, nos falam da capacidade de mudança dos jovens e da importância do cuidado com a vida e com o mundo. Essa canção nos permite pouso para a reflexão sobre o coração, órgão de inestimável importância fisiológica/biológica, fonte inesgotável também de tantas simbologias. Parafrazeando os compositores anotamos, como quem manifesta um desejo e não um conselho: no Ensino Superior, estejam sempre cercados de pessoas que cuidem do broto, para que, do coração, nasçam flores e frutos. Vivemos, muitas vezes no contexto do Ensino Superior, relações que humanizam o coração, mas outras, lamentavelmente, o ferem profundamente.

É exatamente nesse fluxo, entre chegada, permanência e partida das relações, que vamos nos constituindo professores. Talvez, por isso, a docência, em sua essência, carrega complexidade e até um tom de mistério. O que ela trará? Não sabemos. Mas seguimos confiantes, continuamos, avançamos... porque, no fim, o que importa é a busca, a procura e a coragem de enfrentar o desconhecido. Disse, certa vez, Paulo Freire (1996, p. 90): “ensinar e aprender não podem dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria”.

6. Disponível em: <https://aplauso.imprensaoficial.com.br/edicoes/12.0.813.623/12.0.813.623.pdf>. Acesso em: jan./2025.

7. Letra disponível no site: <https://www.lettras.mus.br/milton-nascimento/47421/>. Acesso em: jan./2025.

Devemos perceber, porém, que é principalmente nas relações que humanizam o coração que aprendemos as maiores lições. É ali que a docência se faz grande, mais forte, mesmo em meio a complexidade e a um tom de mistério. Mas, é também em meio às relações em desalinho que a docência também cresce. Por isso dizemos que a docência, como uma colcha de retalhos, tem as cores da vida daqueles com quem aprendemos as maiores lições; assim como tem as cores das relações que podem ser comparadas ao ato de enfrentar ventos contrários ou mares agitados.

Sempre haverá marcas deixadas pelas relações, mesmo as que não chegaram ao destino esperado em nossa colcha de retalhos. Muitas vezes, é difícil perceber o quanto essas experiências, mesmo inacabadas, são importantes para nossa trajetória. Precisamos mesmo dessa consciência? Sim, porque muitas vezes são essas relações em desalinho que nos dizem onde estamos e a hora de partir...

Para refletimos sobre essas relações no contexto da docência no Ensino Superior, retomamos um excerto do diálogo entre a agulha e a linha no texto machadiano. Em um determinado momento, a linha indaga à agulha:

- Ora agora, diga-me, quem é que vai ao baile, no corpo da baronesa, fazendo parte do vestido e da elegância? Quem é que vai dançar com ministros e diplomatas, enquanto você volta para a caixinha da costureira, antes de ir para o balaio das mucamas? Vamos, diga lá.

Parece que a agulha não disse nada; mas um alfinete, de cabeça grande e não menor experiência, murmurou à pobre agulha:

- Anda, aprende, tola. Cansas-te em abrir caminho para ela e ela é que vai gozar da vida, enquanto aí ficas na caixinha de costura. Faze como eu, que não abro caminho para ninguém. Onde me espetam, fico.⁸

Este texto machadiano, que fala da linha que vai ao baile, no corpo da baronesa, fazendo parte do vestido e da elegância, e da agulha que retorna à caixa, nos permite uma analogia com as relações (des)alinhadas e o processo de humanização – de si e do outro. A agulha, que volta para a caixinha da costureira antes de ir para o balaio das mucamas, representa as relações em desalinho, que não precisam nos acompanhar indefinidamente. No entanto, em certos momentos, o receio de uma docência solitária pode nos fazer hesitar em deixá-las para trás.

Dito de outro modo: um elemento da nossa constituição docente é o impulso das relações; é o que nos move. Sendo que essas relações em desalinho não precisam nos acompanhar, depois do impulso. Ao passo que as relações que humanizam o coração se mantêm durante toda nossa trajetória docente, isto é, acompanham-nos. Não foi à toa que anotamos que a docência que se faz grande tem o seu próprio tempo e modo de vir à tona, leve e serenamente.

Assim, caros estudantes da pós-graduação stricto sensu, um conselho: sigam como quem “suja as mãos na massa”, entrelaçando teoria/prática, sem peso algum, livres, e carregados de leveza, embora as marcas das relações deixadas no baú das memórias tentem te acompanhar como um peso. Mas é preciso andar livre, leve, sem fardo algum.

8. Trecho retirado de: <https://machadodeassis.net/texto/um-apologo/31424>. Acesso em: fev./2026.

Por outro lado, não basta apenas a consciência desse cenário das relações no contexto da docência no Ensino Superior. É preciso saber o que fazer diante delas. É nesse saber – fazer, como uma bússola, que encontramos a direção, para onde devemos ir. Não basta, assim, apenas deixar as relações em desalinho como um apêndice da nossa constituição docente, reservando a elas apenas o papel específico de configurar um retalho e outro na nossa colcha de retalhos.

Assim, caros estudantes da pós-graduação *stricto sensu*, um conselho: não se permitam trilhar o caminho da naturalização dessas relações, restando-lhes apenas aguardá-las no caminho como um fatalismo. Não tenham medo de enfrentar as relações complexas que surgem em seu caminho. Elas são as que, muitas vezes, mais ensinam e moldam a sua trajetória, mesmo quando parecem desalinhadas ou desafiadoras. Permitam-se aprender com elas, e não fugir delas.

Metaforicamente, queremos também dizer-lhes que a docência mesmo comparada ao melhor café, tem e terá sempre “o doce e o amargor” das relações, sejam elas calmas ou agitadas. Por isso, se desafiem a aprender a docência na complexidade das relações. É no contraste dessas relações que aprendemos a caminhar livre em meio aos conflitos e compreendemos o verdadeiro sentido e o peso do entrelaçamento e ressignificação dessas relações, assim como as marcas do papel desempenhado pela agulha e a linha que seguem no corpo da baronesa, fazendo parte do vestido e da elegância.

Há algum tempo sabiamente Guimarães Rosa advertiu: “Viver é um rasgar-se e remendar-se”⁹. Então, em um tom de conselho: não tenham medo de viver como um rasgar-se e remendar-se sa-

9. No conto *João Porém, o criador de perus*. Encontramos on-line em: https://www.revistaprosaversoarte.com/joao-porem-o-criador-de-perus-um-conto-encantador-de-joao-guimaraes-rosa/#goog_rewarded. Acesso em: jan./2025.

biamente no cotidiano de areias movediças das relações no Ensino Superior. E isso é e sempre será o início e o fim da travessia contínua de ser professor e, como registrado por Fernando Teixeira Andrade, no texto *O medo - maior Gigante da Alma*; “se não ousarmos fazê-la, teremos ficado, para sempre, à margem de nós mesmos”.¹⁰ A decisão para essa travessia precisa ficar por conta de cada um de vocês. Vamos lá!

Assim, caros estudantes da pós-graduação *stricto sensu*, um conselho: lembrem-se sempre de que a docência é um processo de constante reinvenção. Cada relação, seja ela harmoniosa ou turbulenta, é uma oportunidade para crescer, refletir e transformar-se. Como a linha e a agulha no tecido da vida acadêmica, saibam quando se alinhar e quando se reinventar.

Um arremate provisório e um ponto de esperança

Nesta carta-ensaio, de uma ponta a outra, poderíamos dizer que a tônica não é o que foi dito, mas o modo como foi dito. Não fizemos isso em vão ou à toa, mas convictos de que a manifestação metafórica dará força àquilo que foi dito. Isso só foi possível pela ligação entre a linguagem estimulante da literatura e o discurso acadêmico da Educação. A experiência na docência no Ensino Superior pode ter sido o início, mas a verdadeira inspiração do ponto de partida, da costura da analogia entre a docência e a prática de costurar, como quem olha para as relações no passado, vive o presente e tece novamente a utopia de relações que humanizam, foi da literatura.

10. Disponível em: <https://poesiaspreferidas.wordpress.com/2012/11/30/o-medo-o-maior-gigante-da-alma-fernando-teixeira-de-andrade/>. Acesso em: jan./2025.

Nessa carta-ensaio, portanto, procuramos recolocar, assim, nossa escolha de estabelecer os vínculos da docência com a literatura e com a arte. Escolha que representa não apenas inspiração para pensar profundamente nosso cotidiano vivido no ofício, os desafios e propósitos, pois também representa um ato de resistência à aridez do mundo de metas e resultados que se impõe ao da sensibilidade e dos afetos.

É com essa certeza que temos escolhido muitas vezes escrever, até como uma forma de honrar a nossa própria essência/jeito de ser e de entender a docência. Sendo assim, nesta carta-ensaio, tomamos o conteúdo explícito e implícito daquilo que foi dito, e voltamos a atenção à docência como relação, e as relações como elemento com alta significância na constituição docente no Ensino Superior.

Como já anotado, no contexto da docência como uma colcha de retalhos, tecidos e unidos a partir de relações tão diferentes, tudo se relaciona com tudo e tudo coopera com tudo. Talvez, por isso, as relações com quem aprendemos as maiores lições nos acompanham ao longo dos anos, não por obrigação, mas porque souberam deixar suas próprias marcas. E outras somos forçados a deixar simplesmente guardadas na memória, de tal forma que, ao longo de muitos, muitos anos são apenas lembranças. O paradoxal é que a experiência nos ensina que não há alguém que construa uma colcha que carregue só marcas das relações com quem aprendemos as maiores lições, há também marcas das relações em desalinho, guardadas apenas na memória...

É preciso encontrar a combinação certa entre os limites de um retalho e outro, de tal forma que as relações em desalinho sejam superadas. Se há uma relação em desalinho, é ali que está o nó, um problema, ou como quem enxerga rasgos e desconfortos em uma peça de roupas, e que exige reparos para ficar mais confortável, inteira novamente.

Diante de relações em desalinho, das quais não carregamos muitas vezes sinais visíveis, mas sentimos no corpo e na alma, o diferencial é o que permitimos e decidimos que essas relações façam conosco, ou nós com elas. De um modo ou de outro, esse contexto carrega as chaves para a nossa libertação.

Pouco a pouco, seguimos com a continuidade da nossa colcha de retalhos. Como já anotado, não há regras prontas a serem seguidos. O que importa é o começar, ponto a ponto, a costura da própria colcha de retalhos. No começo, às vezes, é preciso cuidado para não querer se agarrar ao tempo. Como dissemos, a docência que se faz grande o tempo se encarrega de contar... ao seu tempo e modo.

Para além da simples passagem pelo tempo, é necessário re-visitado ponto por ponto das experiências vividas, em movimento, ressignificando as relações em construção, outras já fragmentadas, outras já interrompidas, até encontrar a harmonia do conjunto. Novamente: não há regras a seguir, cada um tem de encontrar o seu jeito de se constituir professor, rasgando-se, remendando-se, buscando autenticidade.

Voltamos a lembrar que é exatamente no fluxo das relações, todas elas com seus pontos de embaraços, emaranhado de nó, cores, linhas e expressões, que vamos nos constituindo professores, e tecendo nossa colcha de retalhos. O importante é ter a coragem de, apesar de tudo, sempre reencontrar o fio da meada, pois o tempo não para...

Por isso, caros estudantes da pós-graduação *stricto sensu*, um último conselho: respirem... não se apressem em tentar desatar os nós das relações em desalinho. Com o tempo perceberão que muitas vêm, ficam algum tempo, mas depois de se vão... O segredo está no que permitimos que essas relações façam conosco, e nós, em contrapartida, fazemos com elas.

Referências

- ARAÚJO, Osmar Hélio Alves; FORTUNATO, Ivan e MEDEIROS, Emerson Augusto de. “Docência universitária: a aula como aconchego.” *Rev. Diálogo Educ.*, vol. 23, nº 79, Curitiba, pp. 1467-1478, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.7213/1981-416X.23.079.AO06>.
- ARAÚJO, Osmar Hélio Alves; FORTUNATO, Ivan e MEDEIROS, Emerson Augusto de. “Ser professor que nem João-de-barro: em busca de uma pedagogia crítica”, in: FRANCO, Maria Amélia Santoro; MEDEIROS, Emerson Augusto de e MOREIRA, Jefferson da Silva. *Pedagogias Emergentes: princípios e práticas*. São Paulo: Cortez, 2025, no prelo.
- ARAÚJO, Osmar Hélio Alves; MEDEIROS, Emerson Augusto de e FORTUNATO, Ivan. “Carta aos estudantes dos cursos de licenciatura.” *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, vol. 19, Araraquara, e024141, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.21723/riaee.v19i00.19615>.
- BARTHES, Roland. *Aula*. São Paulo: Cultrix, 1979.
- DERDYK, Edith. *Linha de Costura*. 2ª ed. Belo Horizonte: C/Arte, 2010.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 25ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- GUTIÉRREZ, Francisco. *Educação como práxis política*. São Paulo: Summus, 1988.
- JAPIASSU, Hilton Ferreira. *A pedagogia da incerteza*. Rio de Janeiro: Imago, 1983.
- LARROSA, Jorge. *Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas*. 6ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.
- NÓVOA, António. “O futuro da universidade: O maior risco é não arriscar.” *Revista Contemporânea de Educação*, vol. 14, nº 29, Rio de Janeiro, pp. 54-70, 2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.20500/rce.v14i29.21710>.
- SOARES, Magda Becker. “Prefácio”, in: ALMEIDA, Guido de. *O professor que não ensina*. São Paulo: Summus, pp. 13-14, 1986.



V. NAS ENCRUZ(ILHA)DAS PESSOAS-PROFISSIONAIS
DE “PEDRINHAS MIUDINHAS” DO SERTÃO:
O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTES
(DPD) NAS JOGADAS DE MESTRES

Marta de Souza França
Lúcia Gracia Ferreira

Introdução

Estamos sempre na encruzilhada.
Cada dia é vários caminhos
Possíveis.
Cada hora é mais que uma estrada.
Nós, os sozinhos
De nada,

Nem escolhemos, nem queremos: Vamos... [...]

(Fernando Pessoa 1934)¹

Fernando Pessoa é daquelas pessoas que ao poetizar sobre essa encruzilhada que é Ser-no-mundo nos rouba-devolve os sentidos sobre a existência, em suas plurais e, enigmaticamente, humanas formas de enunciação. Em lirismo, ensina com muita so-

1. Pessoa, Fernando. *Vinte Anos de Poesia Ortónima*. IV – 1934-1935. Lisboa: Imprensa Nacional, 2020. Disponível em: https://impresnanacional.pt/wp-content/uploads/2022/03/Poemas_Ortonima_IV.pdf. Acesso em: set./2023.

fisticação como é a invenção de um “projeto de si”: Ele/ortônimo e seus Outros/heterônimos. Nesse momento, é o próprio Pessoa quem está a nos desvelar que *“Estamos sempre em encruzilhadas.”* A ideia de que *“Nem escolhemos, nem queremos: Vamos...”* se impõe como certeza, contudo, desejamos nos debruçar em interrogações: Vamos?

Ao longo do estudo de doutoramento fomos compreendendo que a temática do Desenvolvimento Profissional de Professoras(es) não-licenciadas(os) da carreira Ensino Básico Técnico e Tecnológico (EBTT) do Instituto Federal da Bahia (IFBA) carrega nuances e sinuosidades bem peculiares, que nos levam a refletir: Será mesmo na encruzilhada que professoras(es) não-licenciadas(os) tornaram-se docentes? E ainda, o Desenvolvimento Profissional Docentes (DPD) dá-se num constante ir? O que (não) escolhemos e (nem) quereremos?

E quanto mais esforços investidos em torno das teorizações do Desenvolvimento Profissional Docente, com recorte para a atuação docente no ensino tecnológico dos Institutos Federais (IFs), mais compreensível sua complexidade. Através de (re)elaborações significativas, que vêm contribuindo e enriquecendo nosso debate, é possível evidenciar que o domínio conceitual pode promover múltiplos efeitos em dimensões objetivas e subjetivas da vida profissional e pessoal do(a) professor(a) (Marcelo Garcia 1999; Day 2001; Marcelo Garcia e Vaillant 2010; Imbernón 2011).

A partir dessas bases epistemológicas, Ferreira (2023) compromete-se em teorizar, produzir reflexões, sistematizar sobre as nuances do DPD, que refletem a realidade da docência no Brasil, elaborando inclusive um Modelo Brasileiro da Carreira Docente – MBCD. Logo, à luz desses aportes teóricos, enveredamos pelas trilhas narrativas de docentes não-licenciados com o objetivo de realizar movimentos reflexivos e analíticos que nos auxiliem na

identificação das perspectivas de DPD, conhecendo nas trajetórias pessoais-profissionais o tornar-se docente.

Curioso perceber que mesmo atravessando os séculos, há imbricamento entra a poética de encruzilhada do poeta Pessoa e os encruzilhamentos de tornar-se professor(a), permitindo que estreitemos neste capítulo ***não somente diálogos simbólicos com o objetivo anunciado, como também reflexões guiadas pela voz científica de Ferreira (2023, p. 68) ao conceber que o DPD “envolve as histórias de vida e a historicidade do sujeito, portanto, dá-se também no social; e dá-se numa encruzilhada de caminhos que tende a unir práticas educativas, pedagógicas, escolares e de ensino”.***

Em meio a essa encruzilhada poético-científica, de contornos e dinâmicas próprias, produzem (em) nós, laços e tramas, envolvendo as histórias de vida. Assim, seguiremos pulsantes a procurar pelo tal mistério, atentas à perspectiva de que *“Cada dia é vários caminhos/ Possíveis”*, recheado de aprendizagens, (des)encontros e aventuras na tessitura diária de tornar-se professor(a).

Metodologia

Trata-se de uma pesquisa-formação de cunho qualitativo e exploratório para estudos de doutoramento em Educação,² cujo desenho amparou-se na abordagem (auto)biográfica (Delory-Momberger 2012, 2014), a partir do procedimento de pesquisa-formação, na corrente da História de Vida em Formação (Josso 2007). Recorremos à Análise de Conteúdo (Bardin 2016) como técnica

2. A pesquisa de doutoramento tem cadastro na Plataforma Brasil, sendo apreciada e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia – IFBA, conforme consta em processo nº 56044222.2.0000.5031.

para interpretar à luz da hermenêutica de si (Ricoeur 2014), histórias narradas por 9 (nove) professoras(es) não-licenciadas(os) que atuam na graduação de um *campus* do Instituto Federal da Bahia – IFBA, ao qual o *campus*, *lócus* da pesquisa, nomeamos de *SerTão*.

Para compor o primeiro movimento de aproximações individuais com as(os) docentes, elegemos como dispositivo de Formação-Interação a Entrevista Interativa, autoralmente concebido por Ferreira e França (2023). Os critérios de elaboração, confecção e montagem partiram do interesse de multiplicar procedimentos de investigação (Josso 2004) e foram de algum modo vinculados a aspectos socioculturais comuns a esse coletivo, companheiras(os) da pesquisa com quem já estávamos familiarizados, mas sobre os(as) quais não tínhamos conhecimentos quanto às itinerâncias do tornar-se professor(a).

Nesse dispositivo, adotamos o Jogo da Amarelinha como estratégia de interação, apensado a artefatos, confeccionados e selecionados pela pesquisadora, a saber: um tapete-personagem, um Baú das Pedrinhas Miudinhas e objetos-estímulos diversos. Esses elementos externos adentram à cena biográfica (Josso 2012) e suas simbologias transitam em representações objetivas e subjetivas que em alguma medida orbitam no cotidiano da vida pessoal-profissional docente.

Contamos com a participação de 9 (nove) companheiras(os) de pesquisa, nossas “pedrinhas miudinhas”, que foram convidadas(os) a escavar/caçar memórias, dentro de outra gramática de interação, rompendo o modelo de entrevista convencional. Para iniciarem a entrevista e jogar/compartilhar em narrativas as trajetórias, começaram escolhendo uma das pedras coloridas, dispostas no Baú, a qual espontaneamente nomearam-nas, garantindo-lhes assim o anonimato na pesquisa, a saber: Coração Azul (Ca), Equilíbrio (Eq), Esperança (E), Guinha (G), Jade Vermelha (Jv), Pedra do Conhecimento (Pc), Pedra da Modificação (Pm), Passeio ao Domingo (Pd), Quartzito (Q).

*(Des)envolver-se na docência:
(Trans)Formações da Pessoa no professor(a)
e da pessoa do(a) Professor(a)*

A reflexão em torno do Desenvolvimento Profissional Docente (Marcelo Garcia 1999 e 2009; Day 2001; Imbernón 2011; Marcelo Garcia e Vaillant 2010) tem se evidenciado com certa robustez nas pesquisas em Educação no Brasil. Na última década, pesquisadoras(es) baianas têm se debruçado sobre a temática do DPD, buscando compreender nas trajetórias pessoais e profissionais de professoras/es aspectos referentes à formação inicial e continuada, à profissionalização e construção identitária etc., que impactam no desempenho, na valorização e constituição da profissão e no desenvolvimento da carreira docente (Ferreira 2014, 2017, 2023; Almeida 2020; Cruz, Barreto e Ferreira 2020).

Porém, cabe alertar que tais percursos investigativos exigem de nós investimentos intelectuais para não incorrerem em equívocos interpretativos quanto aos contornos teóricos já desenvolvidos, seja pelo caráter polissêmico do termo, seja pelos aspectos contextuais, políticos e socioculturais que constituem, perpassam e influenciam a profissionalização docente brasileira.

Sobre a polissemia, seguimos na companhia de Imbernón (2006), atentas à advertência quanto à compreensão desse termo, uma vez que existem conotações funcionalistas, reduzindo o DPD à dimensão formacional ao caracterizá-lo apenas como uma atividade ou processo para a melhoria das habilidades, atitudes, significados, visando o desenvolvimento mais exitoso de atividades presentes ou futuras.

Com relação ao caráter contextual, Day (2001) convoca-nos ao entendimento de que o sentido do desenvolvimento profissional dos/as professore/as depende das suas vidas pessoais-profis-

sionais, das políticas e dos contextos escolares, nos quais realizam as suas atividades docentes, considerando os benefícios diretos e indiretos das experiências espontâneas de aprendizagem e das atividades planejadas para qualificação do exercício da docência.

Avançando nesse debate, Vaillant e Marcelo Garcia (2012, p. 169) concluem que o DPD “tem a ver com a aprendizagem; remete ao trabalho; trata de um trajeto; inclui oportunidades ilimitadas para melhorar a prática; relaciona-se com a formação dos docentes; e opera sobre as pessoas, não sobre os programas”. Em diálogo com essa conclusão, mas incorporando experiências mais relacionadas à vida pessoal, que influenciam no DPD, solidarizamos-nos a Ferreira (2023, p. 68) na seguinte definição:

O DPD é um processo constante de oscilações, variáveis, mudanças e sujeito a pressões; é influenciado por fatores externos e internos; envolve e é influenciado por crenças e pelas experiências pessoais, experiências baseadas no conhecimento formal e informal, experiência escolar, ou seja, *envolve e é influenciado pelas experiências anteriores ao curso de formação e à entrada na profissão (a experiência de ser aluno, de ser filho, de ser mãe, de ser tia, por exemplo). Assim, abrange as próprias experiências.* (Ferreira 2023, p. 68, grifos nossos)

Assim, interessa-nos prestar atenção em experiências pessoais-profissionais de tornar-se docente narradas das(os) companheiras(os) da pesquisa, que assumiram a docência com formação inicial em bacharelados. Com isso, reconhecemos através dos estudos de Ferreira quão importante é conhecer a dinâmica da vida pessoal, pois interfere e move a engrenagem do DPD, (trans)formando a pessoa no professor e a pessoa do(a) professor(a). Sendo assim, entendemos que cada experiência pode produzir movimentos de mudanças que alteram objetiva e subjetivamente as práticas, pois a pessoa constrói conhecimentos e aprendizagens da/na/para a docência ao longo de sua existência.

Nesse sentido, os pressupostos teóricos (auto)biográficos (Delory-Momberger 2008; Tardif 2014; Nóvoa 2017) revelam-se promissores em pesquisas como a nossa, cujo objeto de estudo versa sobre o DPD de docentes não-licenciadas(os), dada a íntima ligação entre as histórias de vida e o movimento de desenvolver-se profissionalmente na docência. Essa perspectiva de imbricamento é defendida por Ferreira (2023, p. 81), compreendendo que “as histórias de vida estão na base do nosso desenvolvimento. Somos seres integrais, por isso a relação entre os vários contextos (social, cultural, político, etc.) nos compõe”.

Para Delory-Momberger (2008), as histórias de vida oportunizam no DPD a *formabilidade*³ daquelas(es) que na cena educativa assumem a ação de ensinar, visto que a narrativa de si e das itinerâncias profissionais lança faróis reflexivos a aspectos subjetivos que atravessam a vida pessoal-profissional, ao passo que mudam os modos de ser-pensar-agir nesse tornar-se professor(a).

A noção de “dar forma”, defendida por esta autora dialoga com a concepção recordação-referência de Josso (2010, p. 40), não apenas pelo fato de professores terem a chance de um recordar reflexivo sobre a prática, sobretudo “pode ser qualificada de experiência formadora, porque o que foi apreendido (saber fazer e conhecimento) serve, daí para frente, quer de referência às minunciosíssimas situações do gênero, quer de acontecimento existencial único e decisivo na simbólica orientadora de uma vida”.

Essas possibilidades formativa e integralizada das histórias de vida ao DPD encontram eco em Tardif (2014, p. 265) quando nos assevera que: “Um professor tem uma história de vida, é um ator social, tem emoções, um corpo, poderes, uma personalidade, uma

3. Esse léxico foi um empenho da autora em traduzir o termo francês *formabilité*, cujo significado é “dar forma”.

cultura, ou mesmo culturas, e seus pensamentos e ações carregam as marcas dos contextos nos quais se inserem”. Com essa afirmação, entendemos que o DPD também se estrutura dentro de um conjunto de elementos personalizados e situados histórico e culturalmente, o que implica dizer que para conhecer o movimento de tornar-se docente é premissa reconhecer que a pessoa do professor não é tábua rasa que aprende sobre a docência, exclusivamente, nos espaços formais dedicados à formação. Ela aprende no decurso da vida, através de experiências, sendo no mundo junto a tudo que há nele.

Diante disso, Nóvoa (2017) concebe que o torna-se professor carece de movimentos reflexivos sobre si e sobre o trabalho docente, bem como necessita de acompanhamento. Ele denuncia que a universidade tem negligenciado no estabelecimento dessas aproximações, de modo a produzir efeitos significativos ao longo do desenvolvimento profissional de professoras(es) fomentando e fortalecendo construção identitárias. Segundo ele, é urgente entrelaçar as(os) professores em formação com a cotidianidade da profissão, de modo a produzir-reduzir desconfortos, conflitos e possíveis evasões, posto que:

Tornar-se professor é transformar uma predisposição numa *disposição pessoal*. Precisamos de espaços e de tempos que permitam um trabalho de autoconhecimento, de autoconstrução. Precisamos de um acompanhamento, de uma reflexão sobre a profissão, desde o primeiro dia de aulas na universidade, que também ajudam a combater os fenómenos de evasão e, mais tarde, de “desmoralização” e de “mal-estar” dos professores. (Nóvoa 2017, p. 1109)

Apesar do tornar-se docente a que Nóvoa (2017) está direcionado aos contextos das licenciaturas, consideramos pertinente pensar sobre esses reflexos no DPD de não-licenciadas(os) do

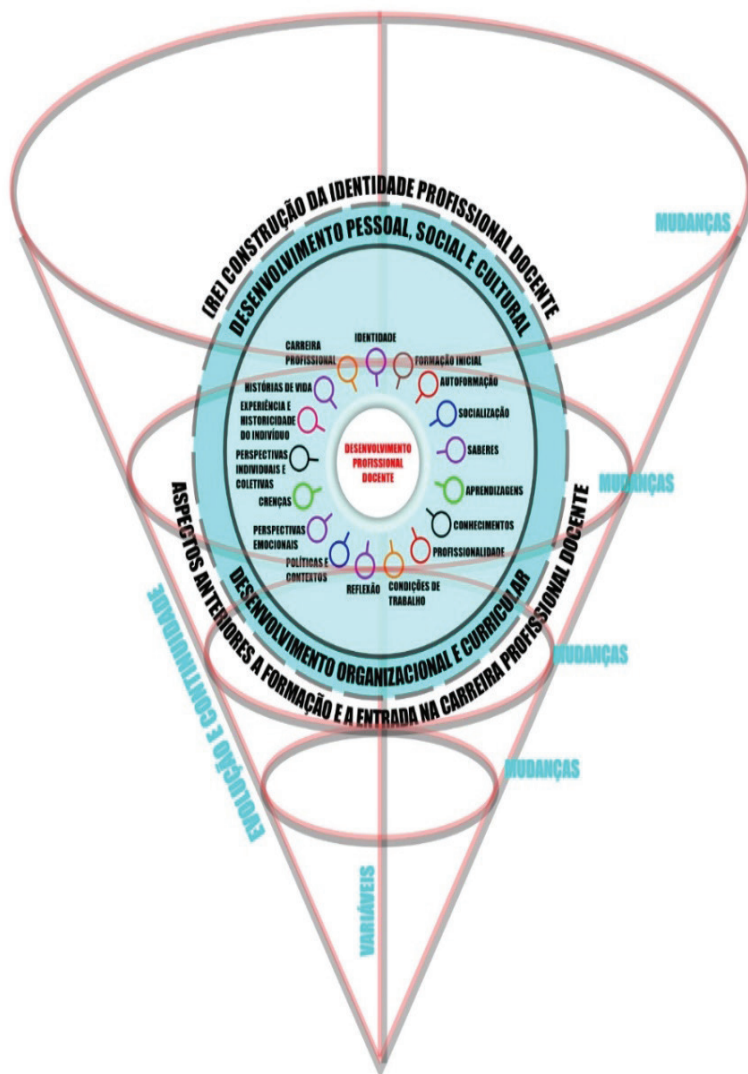
IFBA e das Instituições de Ensino superior (IES) no Brasil. Isto porque, além da necessidade de tempo e espaço para realizarem um trabalho de autoconhecimento e de reflexão sobre a profissão, essas(es) professoras(es) experimentam a solidão, não encontrando qualquer amparo institucional em âmbito pedagógico, curricular e organizacional para exercício da docência nas IES (Pimenta e Anastasiou 2011).

Refletindo sobre o ingresso e a atuação, as autoras denunciam que profissionais liberais e bacharéis tornam-se docentes “da noite para o dia”, assumindo a sala de aula sem acolhimento e formação pedagógica. Ademais, alertam que a maioria desconhece as especificidades que envolvem o exercício da docência e os saberes inerentes para o desenvolvimento pleno da carreira, potencializando os efeitos negativos, descritos por Nóvoa (2017).

Nessa direção, os estudos de Marcelo Garcia (1999, 2009) têm subsidiado na compreensão de que desenvolver-se professor(a) exige profissionalidade, além de estar diretamente relacionado à construção identitária e aos saberes inerentes à profissão. Ferreira (2014, 2017, 2023) em diálogos com este e demais estudiosas (Vaillant 2016; Oliveira-Formosinho 2009; Day 2001) vem desenvolvendo reflexões importantes que subsidiam e fomentam pesquisas a partir da realidade educacional brasileira. Ademais, no decurso de uma década, esta autora buscou condensar uma dimensão epistêmica do DPD, defendendo ser um processo de aprendizagem contínua, complexo, multirreferencial e atravessado por variáveis, cuja configuração individual e coletiva, abarca o professor, o aluno e a instituição escolar.

Na figura 1, Ferreira (2023) oferece-nos uma perspectiva visual, com vistas a representar essa dimensão e suas nuances:

FIGURA 1 – PERSPECTIVA DE REPRESENTAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE



Fonte: Ferreira (2023, p. 64).

Por meio desse cone, evidenciamos a representação do DPD como processo a longo prazo, não estável, que sofre variações e recebe interferências de fatores externos e internos. Além disso, encontramos no centro um conjunto de elementos que não deve ser analisado isoladamente, segundo adverte-nos essa autora, mas, sim, compreendido em sua totalidade/conjunto, haja vista contribuir no processo de evolução, mudança e continuidade da profissão de professor.

Outro ponto que merece destaque nos seus estudos é o fato de que o DPD é concebido na direção da identidade profissional, antes da formação inicial e da entrada na carreira, uma vez que “somos marcados, no âmbito profissional, por muitas de nossas memórias de quando éramos alunos e estas vão moldando nossa identidade. Então, elas pertencem a esse desenvolvimento, porque são parte de como ele se constituiu” (Ferreira 2023, p. 84).

Dito isto, percebemos que nos contextos das IES e dos Institutos Federais essas marcas das histórias de vida, responsáveis por moldar a identidade docente, são muitas vezes os primeiros recursos adotados para assumirem a docência “da noite para o dia”, conforme Pimenta e Anastasiou (2011). Seguindo nessa perceptiva, cabe destacar que o (des)envolver-se profissionalmente na docência universitária se dá à margem de processos formativos contínuos, sem conhecimentos e domínio dos saberes inerentes à profissão docente (D’Ávila e Ferreira 2018).

Além disso, precisamos levar em conta que a complexidade do DPD, asseverada por Ferreira (2023), perpassa múltiplos atravessamentos: impactos sofridos e são influenciados pela dinâmica da escola; pelas reformas políticas; pelas crenças e por fatores de ordem pessoal e profissional, que não alcançamos. Nesse sentido, é igualmente relevante destacar que podem causar tensões, desajustes e rupturas na continuidade do desenvolvimento na profissão, prejudicando, muitas vezes, em definitivo, o exercício pleno e qualificado de seu trabalho (Ferreira 2023).

No tocante aos fatores pessoais, Ferreira (2023) chama atenção para como as questões de gênero, raça, idade, estado civil, número de filhos, desvios de função, problemas e existência de conflitos podem interferir, em níveis diferentes, no DPD de cada professor(a). Interferências essas que podem servir de gatilhos para a produção de efeitos não mensuráveis em dimensões objetivos e subjetivas, que afetam a prática pedagógica, as relações professor-aluno e professor-professor, os processos de aprendizagens, os saberes, ou seja, o próprio desenvolvimento pessoal-profissional.

Sobre as múltiplas nuances que conceitualmente abrangem esse campo teórico, ao retornarmos à representação da Figura 1 é evidenciado que a estudiosa sistematizou cuidadosamente alguns elementos que figuram o DPD para dispô-los na imagem, dentre eles: a carreira, as condições de trabalho, a formação inicial e continuada, as crenças, os conhecimentos, a aprendizagem, os aspectos emocionais, etc. Ou seja, tais nuances envolvem não só as dimensões subjetivas e profissionais, mas também culturais, políticas, econômicas, que atravessam e impactam na carreira de professores/as (Marcelo Garcia e Vaillant 2010).

*Jogadas de mestres e encruzilhadas na cena biográfica-interativa:
"Cada dia é vários caminhos (im)possíveis!"*

Antes de debruçarmos sobre as escavações, produzidas pelas nossas "pedrinhas miudinhas", entre análises, interpretações e compreensões das histórias de vida em formação, é necessário refletirmos à luz de uma hermenêutica de si (Ricoeur 2014), presente na dinâmica do (Entre)vistar (Inter)ativo (Ferreira e França 2023). De maneira análoga, o jogo da Amarelinha pode ser traduzido como uma metalinguagem do ato narrativo, cuja experiência e existência humana materializam-se na performatividade biográfica de que nos fala Delory-Momberger (2008), na construção do proje-

to de si (Josso 2004) e na temporalidade biográfica (Arfuch 2010), encontram-se representadas desde o momento da escolha da pedra para brincar/lançar ao longo do tapete, contando as histórias de vida, até o movimento de buscá-la de volta.

Essa perspectiva metalinguística mobilizou não só as reflexões e compreensões sobre a estratégia de interação, desenvolvida na EI (Ferreira e França 2023), mas também aquelas que foram (com)partilhadas nesse momento. E por falar em pedras, as “pedrinhas-miudinhas”, nossas(os) companheiras e protagonistas dessa viagem (auto)biográfica, narraram como as histórias de vida, os itinerários formativos e o desenvolvimento profissional foram dando forma a esse tornar-se docente.

Como nosso (entre)vistar não era o convencional pergunta-resposta, assim que iniciamos a gravação, a pesquisadora fez a seguinte solicitação: Conta para gente como você se tornou professor(a)! E daí em diante, seguimos atrizes e atores a protagonizarem suas vidas como seres singulares e sem perder de vista o que aprendemos com Delory-Momberger (2012, p. 528): “Em se tratando de *seguir* os atores, o narratário não pode mais *anteceder* o narrador, só pode correr *atrás* dele e tentar ficar o mais *perto* possível dele nas sinuosidades, nas bifurcações, nas rupturas dos seus caminhos e dos seus desvios, sem nunca *ultrapassá-lo*”.

Buscando nos manter perto e não ultrapassar nossas pedrinhas miudinhas, um comportamento a ser mencionado inicialmente é que das 9 (nove) participações, 7 (sete) recorreram diretamente aos artefatos dispostos no ambiente, movimentando-se à medida em que rememorava a existência, enquanto Guinha e Quartzos se colocaram indispostos em se movimentar, interagindo com os artefatos, mas sem contato direto. Contudo, toda a performatividade biográfica (Delory-Momberger 2008) foi produzida no mesmo movimento temporal por cada pedrinha miudinha. E assim imersos em contextos cronológicos, recuperaram memórias num fluxo regular, socializando, respectivamente, fatos e acontecimentos da infância, da formação escolar e profissional, incluindo a entrada na

carreira docente até o ingresso no IFBA, fazendo em alguma medida alusão à progressividade presente no jogo da Amarelinha.

Diante da ideia de que o DPD é carregado por complexidades com reflexo dos múltiplos atravessamentos que interferem direta e indiretamente na vida pessoal-profissional (Ferreira 2023), elaboramos um desenho da Rosa dos Ventos para representar esses itinerários formativos e subsidiar na leitura e interpretação do caráter progressivo de contações das histórias pessoais-profissionais. A partir dele, as análises sobre o tornar-se docente dessas Pedrinhas Miudinhas se desenvolveram entre duas categorias: caminhos (im) prováveis e chegada à docência.

FIGURA 2 – A ROSA DOS VENTOS E SEUS ORIENTES DE (TRANS)FORMAÇÃO





Fonte: Elaborado pelas autoras⁴ (2023).

Concebemos esse desenho no intuito de construir caminhos que melhor nos orientassem nesse movimento investigativo de encruzilhadas sobre a percepção de DPD de docentes não-licenciadas(os) que atuam na graduação do SerTão e na tentativa de representar/sinalizar as itinerâncias formativas por elas(es) (per)corridas. Assim, assumindo a representação de “caçadora de tesouros” e “detetive de interiores”, nada mais apropriado que conceber a imagem desse instrumento, auxiliando nas análises e, de alguma forma, sintetizando quais foram os percursos de formação pessoal-profissional de nossas “Pedrinhas Miudinhas”, conforme descrito na legenda.

4. Algumas informações que compõem os pontos colaterais e cardeais, a exemplo de especializações e participação como membro do Núcleo Docente Estruturante – NDE, foram retiradas do currículo lattes das(os) professoras.

Analisando os pontos subcolaterais, os quais demarcam as primeiras narrativas, foi possível notar que a maioria cursou a modalidade Científico (Esperança, Pedra do Conhecimento, Passeio ao domingo e Coração Azul); Jade Vermelha cursou concomitantemente Científico e formação profissional; Equilíbrio e Pedra da Modificação cursaram o magistério, a primeira por escolha e o segundo por não ter outra escolha; enquanto que Guinha e Quartzo formaram-se em Técnico em áreas de engenharias, pois queriam uma profissão. O primeiro estudou no próprio IFBA, no tempo que ainda era um Centro de Educação Técnica e o segundo cursou o ensino médio no Peru, seu país de origem. Para a maioria, o Científico se apresentou como uma novidade, por se tratar da modalidade de ensino que os preparariam para o ingresso à Universidade.

Sobre o curso de magistério, as motivações de estudantes em formação foram distintas. Equilíbrio e Pedra da Modificação contaram:

Eu já comecei a lecionar quando eu tinha nove anos de idade. De que forma que eu fazia isso? Não era de forma profissional, mas era do meu jeito, do jeito que eu tinha aprendido e eu repassava isso. Eu dava banca. [...] Aí, a partir daí, **eu gostei tanto de ensinar que eu fui fazer um ensino técnico de magistério**. Então, a gente leu muito, estudou muito, ó, nosso amiguinho aqui amado, né? (*Apona para o livro de Paulo Freire que está no segundo quadrado do tapete*). E eu aprendi muito com o Paulo Freire! (Equilíbrio, grifos e registros nossos)

Eu fiz magistério, Marta, eu esqueci de te falar! Eu não fiz o científico. [...] Marta, era o seguinte, eu queria estudar fora, meus colegas todos da quinta, sexta, sétima, oitava série foram estudar fora, só fiquei com três colegas no curso. Por que que eu fiquei? **Porque o pobre, preto, filho de mãe solteira, eu não tinha condições**

de estudar fora da cidade. Minha mãe não tinha condições de me bancar para fora, de pagar lanche, de pagar transporte, não tinha. Era a única opção. **Fazer magistério era a única opção.** E *pros* meus três colegas que estavam no mesmo patamar. (Pedra da Modificação, grifos e registros nossos)

Diferentemente de Jade Vermelha, Pedra do Conhecimento, Esperança e Guinha em que os caminhos rumo à docência começaram a ser traçados durante e/ou após a graduação, as histórias narradas por Equilíbrio e Pedra da Modificação foram atravessadas pela docência na infância/juventude. Notem que Equilíbrio estabelecia relações brincantes com o ensinar e ser professora e, segundo ela, desde os nove anos de idade.

Num jogo de imitação, aquela menina vai crescendo e estabelecendo contato com a profissão, avançando em experiências. Assim, rememorou que “*dava banca*”, ajudando pessoas com dificuldade de aprendizado na escola. E assim, transformou a brincadeira em uma espécie de “ofício”, reconhecendo, porém, que “*não era de forma profissional*”.

Essa escolha por “dar banca” também foi narrada por Passeio ao Domingo e por Esperança, com as seguintes motivações:

No período científico eu já dirigia. Só que para dirigir o carro de meu querido pai, eu tinha que lavar ele. E tinha que abastecer ele. **Senão eu não conseguia sair para namorar.** E pra poder fazer isso, **eu comecei a dar banca** de química, física e matemática. (Passeio ao Domingo, grifos nossos)

Mas quando tava lá (*no ensino médio*), talvez no primeiro, segundo ano, eu **comecei a fazer o sistema de banca** com os alunos. Então **ganhei dinheiro, um bom dinheiro com muitos alunos.** Matemática, geometria e eu comecei a ganhar dinheiro com a motivação a mais, né? (Esperança, grifos e registros meus)

E nesse movimento transmissional de ensinar e repassar conteúdos, motivados por situações que a vida vai impondo, notamos o tornar-se docente acontecendo vagarosamente no período do científico, mas no caso de Passeio ao Domingo uma contratação formal aconteceu assim que se formou e passou no vestibular:

Passei no vestibular, comecei a estudar em Ilhéus e aí a escola que eu estudava me chamou pra ensinar lá química. Um professor tinha faltado e eu fui como professor convidado. A escola acabou gostando e acabei sendo contratado pela escola Y, uma escola nobre que tinha lá. **Então eu comecei a ensinar química lá.**

Entre brincadeiras, escolhas, imposições e/ou oportunidades, sejam elas *“ganhar dinheiro com a motivação a mais”* (Esperança), abastecer o carro para se divertir (Passeio ao Domingo 2023), que mais tarde desdobrou-se em convite para *“ensinar química”*, a profissão vai tomando forma mesmo sem formação inicial direcionada à docência.

Por outro lado, para Pedra da Modificação *“fazer magistério era a única opção pra mim”*, pois morava numa cidade pequena e na época não tinha recursos para ir para cidade de maior estrutura e recursos educacionais, como fizeram outros colegas que estavam em patamares econômicos diferentes do seu. Ao longo da (entre) vista, várias histórias delicadas foram narradas por essa pedrinha, anunciando dificuldades enfrentadas ao longo de suas itinerâncias formativas antes de iniciar a carreira docente no IFBA.

Por vezes, a garganta deu um nó em quem ouvia e em quem contava, precisando dar uma pausa para recomeçarmos. E, em particular, essa foi uma das vezes! Não é fácil ouvir e, imaginarmos, menos ainda dizer, que a vida em suas encruzilhadas não oportunizou outros caminhos de formação, *porque o pobre, preto, filho de mãe solteira, eu não tinha condições de estudar fora da cidade.* E aqui nos deparamos com o caminho possível!

Diante dessas perspectivas, em diferentes proporcionalidades e dimensões formativas que revelam sobre o desenvolver-se professor(a), escutamos muitas vozes teóricas da abordagem (auto)biográfica e do DPD ecoando. Na perspectiva (auto)biográfica, é possível evidenciar a força das histórias de vida, lançando essas pedrinhas para o tempo linguístico das memórias, no agora e para o amanhã, de modo a proporcionar em reflexividades um retorno a si mesmo (Ricoeur 2014; Arfuch 2010; Delory-Momberger 2008).

Do outro, os ensinamentos presentes nas obras *Desenvolvimento Profissional e Carreira Docente* (Ferreira 2023) e *Desarrollo profesional docente* (Marcelo Garcia e Vaillant 2010) irrompem em nossas movimentações analíticas, provocando reflexões sobre como os elementos do DPD e os aspectos subjetivos devem ser compreendidos em conjunto e como forjam experiências e produzem aprendizagens. Em suma, entendemos nas histórias de vida narradas o quanto questões de gênero, raça e crenças precisam ser levadas em conta nas pesquisas sobre tornar-se docente, uma vez que podem, em níveis diferentes, ser pontos delicados, decisivos e de inflexões no DPD.

A situação de Equilíbrio, por exemplo, revela-nos que as crenças e atitudes marcam o ritmo de cada jogada rumo ao tornar-se docente, o que coincide com o que nos afirmou Esperança: “E se eu for remontar aqui, eu brincava de ser professora com minhas irmãs, todas nós, né? E uma fica no quadro, faz atividade, corrige, hora do intervalo, vamos lanchar. Então, acho que sempre estive comigo essa questão da docência”.

Reproduzir o jogo da imitação/brincadeira de ensinar, culturalmente estimulado, acionou nelas interesses, aproximações, vontades, mas cronologias distintas. Pois Equilíbrio gostou de brincar de ser professora, a ponto de “fazer um ensino técnico de magistério”. Já Esperança, mesmo brincando na infância com as irmãs, não

escolheu seguir essa formação, guiada pelos estímulos de tais práticas e crenças, contudo, diz das suas interferências sutis na vida, reconhecendo *que sempre esteve comigo essa questão da docência*.

Voltando para essa relação de não interesse inicial pela profissão, além de Esperança, os jovens, Passeio ao Domingo [aos 16 anos], Pedra da Modificação [15 anos] convidaram-nos a observar que a docência não se deu enquanto vontade genuína. Assim, reforça a tese de que não há uma romantização dogmática-vocacional. Há, sim, estímulos, há oportunidades, há necessidades! E essa é uma lição que já foi apreendida faz um bom tempo por nós, profissionais docentes, mas que ainda carece de mais espaços investigativos, de debate e de reflexões, visto que desenvolver-se professor, sem inicialmente decidir pela formação docente em cursos de licenciaturas é uma realidade em nosso país.

Respectivamente, entendemos que se valer do domínio de determinados saberes específicos de componentes curriculares das áreas exatas para tirar uma grana tem, literalmente, um preço. Esperança foi movida pelo desejo de autonomia financeira, enquanto Passeio ao Domingo queria ter condições de satisfazer prazeres próprios da juventude e nesse elã, ambos encontravam no ato de ensinar uma possibilidade de pagá-los. Ademais, também sabemos “o preço” e os reflexos das desigualdades raciais e de relações de gênero na vida de pessoas pobres, pretas e de famílias em condições de vulnerabilidade social e econômica, como rememorou emocionado Pedra da Modificação. Compreendendo inclusive que onde direitos são retirados, formar-se no magistério é a possibilidade de concluir uma etapa formativa.

Sem dúvidas, temos aqui questões relevantes para serem problematizadas e aprofundadas, mas cabe adicionar outro ingrediente ao debate relacionado à ação de ensinar informalmente, praticada por pessoas sem formação pedagógica, como é o caso daquelas(es) que “dão banca”, Brasil à fora. Nessa direção, é de co-

nhecimento da sociedade que a Educação Básica, particularmente, o Ensino Médio, tem sido objeto de pauta e disputa na política nacional, a partir do debate que versa sobre a Política Nacional de Ensino Médio no Brasil.⁵ Dentro desse Projeto de Lei – PL nº 5230/2023 há em um único artigo uma tentativa para regulamentar a atuação docente de pessoas com notório saber, conforme texto abaixo subscrito:

IX – regulamentação das formas de reconhecimento do notório saber para atuação excepcional como docente na educação básica, distinguindo estes profissionais daqueles que compõem a definição de profissionais da educação na LDB.

Seguindo nas trilhas legais, é preciso reforçar duas delas, que acreditamos contribuir para a problematização de modo a evitar equívocos interpretativos: 1) a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN nº 9.394/96, marco legal da reforma da educação superior autoriza qualquer profissional, licenciada(o) ou bacharel assumir as atividades inerentes à profissão docente em Universidades, Faculdades e Institutos Federais, desde que comprovem conhecimento específico na área de formação inicial e com no mínimo pós-graduação *Lato Sensu*; 2) o Ministério da Educação - MEC autorizou na Resolução CNE/CP nº 02/2015 o curso de Complementação Pedagógica, o qual atende a Meta 15 do Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), garantindo que professoras(es) não-licenciadas(os), incluindo os da carreira EBTT ingressem na carreira docente primeiro e depois se comprometam em realizar formação pedagógica, seja através das capacitações ofertadas pelas instituições, seja por iniciativa própria.

5. Ver nova proposta em tramitação na Câmara dos Deputados. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=2351731&filename=PL%205230/2023. Acesso em: mar./2024.

Sem aprofundamentos nessas questões legais, gostaríamos de refletir sobre o tornar-se professor(a) para atuar na educação básica com notório saber, a partir do trecho simplista do PL, acima reproduzido. De certo que, na qualidade de professoras com formação pedagógica, há vários motivos que nos movem em realizar reflexões sobre um tema espinhoso como os impactos desse PL na carreira docente no IFBA, se aprovado.

Para que não restem dúvidas, não temos interesse em invalidar e nem valorizar as pessoas que, partindo de um suposto notório saber, comumente atuam, “subsidiado” na informalidade, no ensino formal sem a devida formação pedagógica. Para este momento, a ideia é olhar para este fenômeno, procurando entender as sutilezas do projeto e os reflexos na profissão docente.

Seguindo em frente, compreendemos que tanto Equilíbrio, quanto Passeio ao Domingo e Esperança reconhecem que a experiência de dar banca informalmente funcionou como uma espécie de laboratório, para que hoje desenvolvessem profissionalmente a docência, visto que “*era do meu jeito, do jeito que eu tinha aprendido e eu repassava isso*” (Esperança).

E seguramente as experiências que “*tinha aprendido e repassava*” como estudantes, em monitorias e como pessoas ensinantes atravessam seu DPD (Ferreira 2023). Não obstante, Pimenta e Anastasiou (2011) acrescentam que na condição de professores iniciantes há uma reprodução de modelos que julga-se bem-sucedidos. Para as autoras, esse fenômeno na educação universitária acentua-se, posto que profissionais de áreas diversas, com destaque para bacharéis, ingressam na docência sem que haja formação inicial em licenciatura, como é o caso de nossas(os) Pedrinhas Miudinhas. Corroborando com essa perspectiva, observem o modelo em que Coração Azul se inspirou:

O jeito que ele ensinava eu captava bem, não sei se era algo meu ou se meus colegas tinham a mesma percepção e também captava bem porque entendia sem dificuldade e ele também **era divertido**, interagia de forma **amigável com os alunos, tinha um cuidado e, sendo muito franco, ele não precisou de uma licenciatura para aprender a fazer esse tipo de coisa.** (Coração Azul, *grifos nossos*)

Essa descrição é um bom exemplo e orientam-nos a indagar: Em que medida a subjetividade do jovem-estudante em formação, que julga determinado professor como um bom modelo a ser seguido está também objetivamente alicerçada em profundidade teórico-pedagógica e avaliativa sobre o saber-fazer-ser professor(a)?

Avançemos nesse pensamento de Coração Azul, pois nos traz mais pistas:

Nenhum daqueles professores que eram engenheiros tinham intenção de me formar professor, mas eu acho que eu via eles fazendo aquilo, a organização, cronogramas, divisão de notas, etc. e tal. **Então, já tinha tudo, mesmo não sendo um curso de licenciatura e acho que a gente já tinha uma noção daquilo.**

O que significa “*já tinha tudo*”? Há para nós noções equivocadas sobre a docência quando se reduz a profissão docente em sua dimensão de complexidade a algumas atribuições do fazer docente como saber planejar. Entendemos que seguir por esses modelos, acreditando serem caminhos promissores, é lugar comum e em certa dimensão traz retornos a curto prazo. Todavia, é necessário ratificar que temos compreensões distintas desse “tudo” e defendemos que, por se tratar de uma profissão, que demanda formação, aprendizagens, experiências, saberes, conhecimentos, tempo, envolvimento, pesquisa, curiosidade epistemológica, ética etc., assumir a docência em moldes, cuja litúrgica não se encontra alicerçada

nas ciências da educação, é insuficiente para desenvolver a profissão com todos os elementos que nela orbitam (Ferreira 2023).

Agora, de fato temos contradições aqui expostas que superaram o imaginário coletivo, dentre elas, já pensaram no porquê a lei brasileira valida que um(a) profissional bacharel e tecnólogo “durma” engenheiro(a)/administrador(a) e “acorde” professor(a) sem essa liturgia, que deveria englobar a formação pedagógica? Ou ainda, por que os conhecimentos e saberes referentes ao pedagógico não é premissa para o exercício de ensinar e de fazer aprender na formação de professoras(es) que atuam nas Universidades e nos IFs?

Seguindo essa problematização, caberia um contraponto: Dos(as) profissionais docentes que atuam nessas IES e IFs apenas as(os) que licenciadas(os) sabem ensinar? Não há ensino e aprendizagem lastrados pelos(as) profissionais de notórios saberes, que não se formaram professores(a)? Sem dúvida que não [para a primeira pergunta] e de certo que há [para a segunda], até porque sabemos da complexidade e da multiplicidade de fatores que orbitam e interferem em torno desse desenvolver-se na profissão de professor(a): forjado entre elementos e aspectos pessoais-profissionais que imbricam formação e desenvolvimento (Marcelo Garcia 2009).

Assim, reconhecemos que também na docência aprendemos a ensinar-ensinando, na prática do cotidiano escolar. E ainda, nas palavras de Ferreira (2023, p. 17), sabemos que “os sujeitos que a exercem formam-se por meio da experiência e dos saberes historicamente construídos antes da entrada na profissão, saberes somados aos traços de um percurso profissional, carregado de rupturas e sentimentos diversificados”.

A questão a ser discutida não diz respeito ao ingressar de profissionais não- licenciadas(os) na carreira docente. Ou ainda, não se trata de negar esse desenvolver-se profissional sem o pré-

-requisito da formação docente. Trata-se e diz respeito à possibilidade de realizarem um trabalho complexo, cujos pressupostos de atuação encontram-se lastrados em teorias das ciências da educação, valendo-se apenas de conhecimentos específicos da formação inicial e sem investimentos em formação continuada (Pimenta e Anastasiou 2011).

Então, tem a ver, paradoxalmente, com o fato das instituições educacionais não serem obrigadas a oferecer formações e amparos pedagógico, curricular e organizacional àqueles que, em muitos contextos, estão iniciando a docência.⁶ E se não há implicações com essa qualificação profissional, o que resta é isso: recorrer a modelos de experiências escolares da época de estudante que melhor representam, como revelou Coração Azul. E a partir daí, na solidão de seu fazer imitacional-experimental, assumem a sala de aula na graduação sem quaisquer noções dos saberes didáticos e pedagógicos (D'Ávila e Ferreira 2018).

Para que não paire qualquer dúvida quanto à concepção de Coração Azul sobre o jeito de ensinar daquele “bom professor” descrito anteriormente, é preciso dizer que concordamos que um(a) docente divertido(a), comunicativo(a), cuidadoso(a) na relação com as(os) estudantes, bem como com os pares, faz toda diferença para o estabelecimentos de vínculos que promovem produção de conhecimento, pois trata-se do saber afetivo, relacional do ser docente, oportunizando um ambiente harmônico, acolhedor que favorece e potencializa o ensino e a aprendizagem. Todavia, o saber afetivo não é o único nem o mais importante, capaz de sozinho alçá-lo à condição profissional de professor(a).

6. Ferreira (2021b), Ferreira *et al.* (2023), Ferreira, Ferraz e Ferraz (2024) e outros autores defendem que a iniciação profissional deve ser amparada por práticas de indução profissional e que isto deve ser política pública.

Ademais, quando estamos diante de pensamentos como o de Coração Azul, constatando que “*sendo muito franco, ele não precisou de uma licenciatura pra aprender a fazer esse tipo de coisa*”, entendemos que é um dado isolado. Esperança traz a seguinte ponderação: “já tive muitos professores que pareciam que não tinham licenciatura quando investiguei e eram bons professores. Mas eu quero acreditar que essas são exceções. Eu acredito que seja exceção”.

A nosso ver, a constatação de Coração Azul pode promover o esvaziamento de debates como este e deslegitimar disputas por políticas de formação de professores. Já a ponderação de Esperança, colocando em questão a ausência da formação pedagógica, ao acreditar que bons professores sem licenciatura são exceções, levou-nos à seguinte questão: Você acredita que a licenciatura torna sujeitos melhores professores, é isso que você quer dizer? E ela assim respondeu:

Diminui tentativas e erros, nos ajuda também na caminhada e nos coloca em pé de estar onde a gente está. Então, quando o edital diz “Olha, tudo bem, entre; mas em tanto tempo faça (*complementação pedagógica*) eu acho um ótimo incentivo”. Eu sempre vou reconhecer que por eu ser um professor, **a licenciatura é um curso que nasce com objetivos específicos e eu preciso percorrê-los**. Não é legal que qualquer um no sentido assim, do que não é licenciado... **Qualquer um que não tem a capacitação chegue e assume o papel, né? Sem ter aquela formação!** Tanto que o IFBA não abriu ainda as inscrições, **mas eu corri para fazer**. E percebi, poxa, era muito interessante isso. Olha que interessante. (*Esperança, grifos e registros nossos*)

Corroboramos da mesma concepção de que “*não é legal que qualquer um que não tem capacitação chegue e assume o papel*”; contudo, ainda se encontra legalizado assumir a profissão de pro-

fessor(a) em IES e IFs “*sem ter aquela formação*”, a qual engloba os saberes pedagógicos e didáticos. Além disso, é preciso reconhecer que “há certo consenso de que a docência no ensino superior não requer formação no campo de ensinar” (Pimenta e Anastasiou 2011, p. 36), retirando dessas instituições responsabilidades com a oferta de formação de professores, com propostas de acolhimento, mentoria e acompanhamento do corpo docente, com atenção àqueles(as) iniciantes na carreira, independentes de serem ou não licenciadas(os).

Estaros diante desse discurso, reforça o entendimento de que o ingresso na profissão, sem as devidas condições formativas iniciais e continuadas, necessárias à ação de ensinar em qualquer modalidade, não retira da pessoa do(a) professor(a) o reconhecimento de fragilidades quanto aos saberes inerentes à profissão, à medida em que as experiências no campo prático acontecem. Mas também concordamos que o DPD não se reduz à formação, posto que há um conjunto de elementos interferindo na constituição da docência, sendo a formação de suma importância na composição desse conjunto (Marcelo Garcia 2009).

Logo, enquanto processo evolutivo e a longo prazo, conforme defende este autor, é preciso considerarmos que mesmo sem os conhecimentos próprios da docência, acontecem aprendizagens, frutos dessas experiências com o ensino, que vão aos poucos dando forma à identidade laboral docente, transformando assim necessidades formativas para instrumentalizar a sua ação de ensinar e promover aprendizagens discentes. Prova disso é que Esperança encontra-se desde 2021, cursando por conta própria a segunda graduação em Licenciatura em Informática, referendando que “*a licenciatura é um curso que nasce com objetivos específicos e eu preciso percorrê-los*”.

Encerrando esse ponto, cabe anunciarmos serem estas reflexões pertinentes e caras, as quais se impõem diante da temática

do DPD com recorte para o contexto dos IFs. Todavia, sabemos que mesmo não havendo tempo-espaco de esgotá-las nesse momento é nosso dever trazer à baila para demarcar nosso posicionamento crítico e político.

Retomando nossas análises, importa asseverar que das histórias anteriormente socializadas fica compreendido que aqueles movimentos em torno da formação no magistério (Equilíbrio e Pedra da Modificação) e a experiência informal de “dar banca” (Equilíbrio, Esperança e Passeio ao Domingo) trouxeram-lhes sentidos e experiências bem singulares. Então, temos narrativas que (de) marcam não somente um fato isolado do passado, mas, de algum modo, esses acontecimentos anunciavam e determinaram o ingresso futuro e a chegada à profissão docente.

Nesse ínterim e já iniciando as análises sobre a segunda categoria, constatamos nas histórias de vida a presença de personagens que mobilizam, encaminham e contribuíram no tornar-se professor(a) de nossas pedrinhas miudinhas, interferindo na tomada de caminhos (im)possíveis. Para tanto, asseveramos a participação (in)direta de pessoas do convívio familiar-afetivo, conforme demonstram as próximas narrativas direcionadas aos aspectos dos pontos colaterais (Graduação e Pós-graduação) e à chegada na docência.

A começar pela família, há participações e interferências protagonizadas ao longo da vida dessas pessoas, que foram decisivas na tomada de alguns direcionamentos sobre a formação inicial, continuada e docente. Sigam o fio de nossas análises, observando a figura da rosa dos ventos. Os pontos colaterais revelam que Jade Vermelha, Guinha, Passeio ao Domingo, Pedra da Modificação, Equilíbrio e Esperança seguiram caminhos similares, formando-se em bacharelados e pós-graduações (especializações e mestrados) em áreas afins às Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), enquanto Pedra do Conhecimento é bacharel em Administração,

mestre e doutor em Ciências Sociais. Já Quartzzo formou-se bacharel em Engenharia de Sistemas e Mecatrônica e é mestre em Engenharia Elétrica.

Durante o partilhamento desse tornar-se professor(a), figuras paternas entram em cena em momentos da vida dessas pessoas, propondo mudanças de rotas formativas ou promovendo melhorias para não se perderem nas encruzilhadas e caminhar rumo à profissão docente, conforme narrativas de Equilíbrio, Pedra do Conhecimento e Pedra da Modificação, respectivamente:

Minha história da formação de informática é muito doida. Eu estava passando na sala, meu pai no sofá, ele falou: “Você vai ser analista de sistemas!”. Aí eu tinha dezessete anos, aí eu falei assim: “eu? Não tenho nem computador, pai”. A gente não tinha computador em casa, era muito caro. Pois bem, então eu fiquei pensando nisso uma semana e quando se passou uma semana, eu falei: pai, quero computador! **Então assim, meu pai foi um fator decisivo na minha vida, porque foi ele que me deu norte.** Ele que falou: “Faça isso!”. E ele não era da área de informática, ele era mecânico industrial. (Equilíbrio, *grifos nossos*)

Eu só não passei fome porque Deus existe, um tio meu, que faleceu, meu Deus do céu, e minha tia que morava em Salvador, né? E tinha um outro tio que me deu dormida perto da faculdade. E eu ia andando e voltava andando, porque não tinha grana para transporte também, mas eu não sentia o peso disso. Eu estava tão feliz, cara, que eu estava estudando. [...] Aí teve um dia, é esse dia eu não consigo não lembrar e não me emocionar e sentir... (*voz bem embargada*). **Eu cogitei com minha mãe... queria que esse tio me registrasse, porque o que ele fez por mim foi como um pai!** E aí ele me acordou, ele ia trabalhar, que ele trabalhava na Embasa e ele saía muito cedo para trabalhar na segunda-feira de manhã. Porque só saía na segunda-feira perto da hora de faculdade, para almoçar. **E aí me acordou, me deu 10 reais** (*breve pausa porque foi tomado de emoção*), porque é que ele sabia disso? (Perda da Modificação, *grifos e registros nossos*)

Meu pai, novamente, sempre ele, né? **Sempre ele muito presente nessa coisa de estudar!** E de seguir os estudos. Assim, e aí passando essa fase de querer ser um consultor ele também já me dá uma chamada: “Consultores, são tais e tais professores que eram conhecidos de outros professores, de outros empresários. Então assim, não é para o nosso bico”. E quando termino a faculdade: “Não, agora eu vou sair de casa, eu vou viver!” E ele: “Tem certeza?”. Falei: “É, porque não, eu quero viver minha vida”. “Ele falou: **Rapaz, fique aí! Estude!**”. (Pedra do Conhecimento, *grifos nossos*)

Pelo exposto, entendemos que esses pais cumprem papel decisivo no ingresso e manutenção da vida universitária de nossas pedrinhas miudinhas. Para Equilíbrio, o pai ao determinar que ela seria Analista de Sistemas, não o fez de modo autoritário, impondo a profissão como realização de sonhos particulares, prática comumente narrada por nossas(os) estudantes. Neste caso, ela o apresenta como um visionário, uma pai-bússola: *“porque foi ele que me deu norte”*.

Sobre o tio-pai de Pedra da Modificação, notamos um sentimento de gratidão pelo amparo emocional e apoio financeiro de tias(os) naquela fase da vida, em especial do tio que ele queria que fosse seu pai, *“Porque o que ele fez por mim foi como um pai!”*. Diante daquele jovenzinho do interior, que foi se aventurar na capital, levando na mala sonhos, coragem e determinação, a pesquisadora lembrou de si. A atmosfera de emoção que tomou conta daquele momento deixou-nos confundidos numa dupla apropriação da vida. E num movimento reflexivo e gerador de formação e de (auto) formação (Delory-Momberger 2008), vivemos na experiência performativa de narrar-escutar-formar o desdobramento do indivíduo sujeito-objeto de sua história, conforme ensina Ricouer (2014).

Já com relação ao pai de Pedra do Conhecimento, compreendemos que teve muito destaque em toda a performatividade

biográfica (Delory-Momberger 2008), pois na historicidade do tornar-se docente conhecíamos para além do pai, o homem, o avô, o professor e grande amigo, cuja admiração, carinho e respeito saltavam aos olhos, literalmente. Não por acaso o reforço: *“Meu pai, novamente, sempre ele, né?”* Cabe informar que naquele encontro havia quinze dias que o pai de Pedra do Conhecimento tinha partido desse convívio terreno. Nosso companheiro estava enlutado, mas desejou ainda assim manter o encontro para o (entre)vistar, dizendo que seria bom falar sobre a docência, pois estaria fazendo uma homenagem ao pai-professor-pesquisador, a quem ele diz ter sido o grande responsável pela escolha profissional docente.

Então, o fato de seu pai ter sido por décadas professor de uma universidade federal e vivido a docência por identificação, com determinação e prazer, a mensagem que deixou ao filho também administrador foi de que estudar e ser professor era um bom caminho para uma vida digna.

Na mesma direção, a mãe de Esperança e também professora assumiu:

Porque professor não foi minha profissão de escolha. Inclusive minha mãe deu esse conselho para todas, ela é professora. Gente, minha mãe tinha a visão pouco ambiciosa no sentido assim, ela fazia escolhas do que ela já conhecia. Então ela não é de ousar e ela queria levar os conselhos dela naturalmente, então dizia: **Gente, vá ser professor! Faça licenciatura que não falta emprego!** Só que a gente já tinha muito aquela visão de que professor não era reconhecido (Esperança – *grifos nossos*).

Assim, é possível afirmar que o DPD de Pedra do Conhecimento e de Esperança sofreram influências desses pais-docentes. No entanto, com Pedra do Conhecimento elas aconteceram com maior intensidade na escolha do bacharelado, no engajamento no

mestrado e no doutoramento e na decisão de seguir na carreira docente. Mesmo dizendo “*Não, agora eu vou sair de casa, eu vou viver!*”, ele não perdeu de vista os conselhos paternos, inclusive este, desencorajando-o a ser consultor de um jeito “sincerão” que, ao que nos pareceu era-lhe um tanto peculiar. Já com Esperança, os conselhos da mãe, encorajando-a a fazer licenciatura e se valendo de argumentos de que não ficaria desempregada, não foram prontamente acatados, afinal “*a gente já tinha muito aquela visão de que professor não era reconhecido*”. Eles vão fazendo sentido e tomando forma com o tempo, à medida que na Universidade experimenta participar de projetos de monitorias.

Dominicé (2010) remete que todos que lembramos são importantes para nós. Assim, pais e tios(as) foram citados como pessoas que marcaram um momento muito importante das histórias de vida dessas pedrinhas. São marcas de ensinamentos, aprendizagens, apreensões que delinearão [ainda delinham enquanto memórias] a escolha do tornar-se professor(a). Percebemos que os atravessamentos do desenvolvimento profissional destas(es) docentes são pessoais (tome 10 reais), profissionais (estude, faça isso), são contextuais (licenciatura tem emprego), perpassam outras histórias (do pai, da mãe), outras pessoas (da família e daquelas que almejavam). Então, todas as pessoas citadas (lembradas) são referências de como esta(es) companheiras(os) desenvolveram o seu tornar-se docente, atravessado por vários elementos da historicidade, da contextualidade e outros.

Ainda nesse fluxo da participação e presença de pessoas, influenciando o DPD de nossas pedrinhas miudinhas, gostaríamos de alargar a discussão sobre essa categoria a partir das seguintes narrativas:

Era uma vez quando eu já tinha me separado, né? Aí eu acabei, quando eu vim aqui pra W,⁷ acabei conhecendo uma professora dentro do transporte e ela é era psicóloga e além dela ser psicóloga, ela também era professora, mas não era daqui, era professora de outra instituição. Aí a gente acabou namorando e acabou morando juntos, entendeu? Então, **nossos papos eram sempre sobre educação e psicologia. Então assim, não foi só Freire que ela chegou no colo, outros educadores chegaram no meu colo** (Guinha – *grifos nossos*).

Isso é uma transformação que eu tenho feito que é mais recente. Muito muito influenciada, inclusive, pela minha fé e pela união com áreas, né? Assim, os saberes diversos. **Meu esposo é psicólogo, eu aprendo muito com ele constantemente a como não colocar minha experiência e julgar as outras pessoas a partir da minha experiência.** Então, isso é uma coisa que eu aprendi com ele, ele é uma pessoa muito sensível, e ele tem esse poder de percepção muito grande. **Ele foi também me conduzindo a esse contexto.** Então, eu sou uma pessoa em formação (Esperança – *grifos nossos*).

Nessas duas situações, Guinha e Esperança já exerciam a docência no IFBA e ambos diante de relações afetivas, tiveram a oportunidade de mudança e evolução, características do DPD (Marcelo Garcia 2008). Com relação a Guinha, a então namorada-psicóloga e colega de profissão entrou na sua vida e abriu canais de diálogos profissionais-afetivos, oportunizando aproximações científicas com autores da educação, especialmente com Paulo Freire. E, entre leituras e trocas de ideias, ele decidiu mudar os rumos de sua investigação, durante o Mestrado em Modelagem Computacional. Segundo sua narrativa, passou a se interessar pela metodologia ativa do Ensino Baseado em Problemas, reconhecido pela sigla PBL, buscando entender quais os impactos dessa metodologia nos processos de

7. Referência à uma IES particular onde trabalhou.

ensino-aprendizagem em turmas do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA).

Já Esperança, reconhecendo a importância da diversidade de saberes e junto ao esposo-psicólogo, se põe flexível, aberta e em escuta sensível, disposta a aprender *“a como não colocar minha experiência e julgar as outras pessoas a partir da minha experiência”*, exercitando a humildade nas relações professor-aluno e professor-professor.

Esse par, namorada/marido, ofereceu um olhar experimentado da Vida, que nos ajuda a olhar para como a chegada na docência traduziu-se em encontros e despedidas. Encontros com ensinamentos freirianos de que quem ensina aprende-ensinando e quem aprende ensina-aprendendo, e com Josso (2010) quando nos faz compreender que essas recordações-referências desvelam como as experiências pessoais e as circunstâncias da vida profissional [desenvolvimento de uma pesquisa, relação professor-aluno] se cruzam e nos atravessam as experiências em aprendizagens.

Mais que isso, despertaram interesse e oportunizaram aprendizagens, porque havia do outro lado a disposição em aprender, conforme ensinamentos de Nóvoa (2017), para atuarem mais qualificadamente no exercício da docência. E em se permitirem aprendizes, Guinha e Esperança potencializam a identificação do pessoal com o profissional. Nesse compasso, percebemos a produção de efeitos positivos na forma de entender o lugar do pedagógico-psicológico de perceber-se na profissão, pois *“não foi só Freire que chegou no colo, outros educadores chegaram no meu colo”*. Num paralelo, podemos considerar essa “chegada ao colo” enquanto estabelecimentos de laços identitários, que afetam e fortalecem o DPD (Ferreira 2023).

E quanto às despedidas? Entendemos que há nessas recordações sobre as brincadeiras de ensinar, sobre as (im)posições para

fazer o magistério, sobre oportunidades de “dar banca” e “tirar uma graninha”, sobre as escolhas por cursos de bacharelado entre outros contextos um tornar-se docente sempre a se despedir, revisitado, sofrendo influências de crenças, de historicidades, de contextos e dinâmicas sociais, econômicas, culturais e políticas, que impulsionam nas encruzilhadas do DPD despedidas, ao passo que mobilizam (re)encontros.

Então, quando atravessamos de mãos dadas e em atenção às jogadas de mestres que emergiram no rememorar de nossas pedrinhas miudinhas do SerTão, interpretamos que em tempo presente rasgaram o silêncio e reinventam a vida, lançando holofotes a si e a Outros protagonistas, oportunizando acessarmos além das histórias de vida em formação, as inscrições biográficas singulares-coletivas de sujeitos aprendentes (Josso 2010).

O conhecimento que dá condições de compreender o dinamismo da vida, logo entre (re)encontros e despedidas, têm [temos] a oportunidade de encontrar no ato de lançar lembranças do vivido dimensões formativas e (auto)formativas e assim semear uma docência do amanhã diferente, reverberando no desenvolvimento profissional docente.

Ademais, são lembranças que referendam a presença e a influência direta de outros personagens no DPD, com destaque aos consanguíneos e afetos românticos, modificando as itinerâncias pessoais-profissionais dessas(es) professoras(es), em razão das partilhas de saberes, fazeres e dizeres. Portanto, coadunamos com Day (2001) que a presença do pessoal e dos aspectos subjetivos atravessam o DPD e produzem mudanças nos modos de ser-pensar-agir nessas encruzilhadas do tornar-se professor(a), contribuindo na constante construção da identidade docente, de aprendizagens, de conhecimentos, de experiências etc. (Marcelo Garcia 2008; Ferreira 2023).

Considerações finais

Identificar percepções sobre o DPD de professoras(es) não-licenciadas(os), alegórica e coletivamente nomeadas(os) de pedrinhas miudinhas, partindo das itinerâncias formativas do tornar-se docente é deparar-se numa encruzilhada, buscando compreender nas histórias de vida em formação interseções entre o desenvolvimento pessoal e o profissional.

Nas linhas iniciais estimuladas pela poética de Fernando Pessoa, elaboramos as seguintes indagações: Será mesmo na encruzilhada que professoras(es) não-licenciadas(os) tornaram-se docentes? E ainda, o DPD dá-se num constante ir? O que (não) escolhemos e (nem) queremos? Diante das memórias resgatadas em compartilhamentos e percorrido o trilhar analítico assumindo postura crítico-reflexiva, entendemos que nossas(os) companheiras(os) de pesquisa vão em ritmos diversos tornando-se professoras(es) num duplo movimento: caminhos (im)possíveis e chegada à docência. E assim o DPD é influenciado por outras itinerâncias (per)formativas de pedrinhas familiares e afetivas, que em certa medida são tomados como referências, visionários e/ou “bússolas-humanas”.

Entre as encruzilhadas de identificações, necessidades, oportunidades etc. do tornar-se docentes fomos compreendendo que ao tomarem a palavra/a vida em memórias pelas mãos e depositarem na cena biográfica da Entrevista Interativa rompem o silêncio não só para contar sobre o que ensinaram, mas, sobretudo, para fazer conhecer/tomar conhecimento sobre o que aprenderam nas experiências ao lado desses personagens que, pelas circunstâncias da vida, ora influenciaram num escolher-querer a favor da docência, ora se apresentavam como modelos a serem seguidos, ora evidenciam o caráter de empregabilidade da profissão.

Ademais, evidenciamos que as percepções encontram-se atravessadas por pensamentos, ações, crenças, experiências, comportamentos, nos quais seres aprendentes carregam as marcas dos contextos socioculturais num espaço-tempo em que se inseriram. São marcas que desvelam os porquês das jogadas de mestres, tatuadas nas memórias de um si mesmo que é Outro (Ricoeur 2014) e nas subjetividades de um viver de encontros e despedidas. E nesse dinamismo produzem efeitos poderosos de transformação pessoal-profissional, impactando nas relações, na tomada de direção que rumo para o desenvolvimento profissional docente, decente, movente e flexível.

Referências

- ALMEIDA, Paula Cristina Soares Silva de. *Condições do trabalho docente: políticas e processos de desenvolvimento profissional*. Dissertação de Mestrado em Educação. Vitória da Conquista: Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, 2020.
- CRUZ, Lilian Moreira; BARRETO, Andreia Cristina Freitas e FERREIRA, Lúcia. Gracia. “Caminhos do desenvolvimento profissional docente na perspectiva freireana.” *Com a Palavra, o Professor*, vol. 5, nº 12, 2020.
- D’ÁVILA, Cristina e FERREIRA, Lúcia Gracia. “Concepções pedagógicas na educação superior: abordagens de ontem e de hoje”, *in: D’ÁVILA, Cristina e MADEIRA, Ana Verena (orgs.). Ateliê Didático: uma abordagem criativa na formação continuada de docentes universitários*. Salvador: EDUFBA, pp. 21-46, 2018.
- DAY, Christopher. *Desenvolvimento Profissional de Professores: os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora, 2001.

- DELORY-MOMBERGER, Christine. *As Histórias de Vida: da invenção de si ao projeto de formação*. Natal: EDUFRN; Porto Alegre: EDIPUCRS; Brasília: EDUNEB, 2014.
- DELORY-MOMBERGER, Christine. “Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica.” *Revista Brasileira de Educação*, vol. 17, nº 51, set./dez. 2012.
- DELORY-MOMBERGER, Christine. *Biografia e Educação: figuras do indivíduo-projeto*. Tradução de Maria da Conceição Passeggi, João Gomes as silva Neto, Luis Passeggi. São Paulo: Paulus, 2008.
- FERREIRA, Lúcia Gracia. *Professores da zona rural em início de carreira: narrativas de si e desenvolvimento profissional*. Tese de Doutorado em Educação. São Carlos: Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, 2014.
- FERREIRA, Lúcia Gracia. “Desenvolvimento profissional e carreira docente: diálogos sobre professores iniciantes.” *Acta Scientiarum. Education*, vol. 39, nº 1, Maringá, pp. 79-89, jan./mar. 2017.
- FERREIRA, Lúcia Gracia. “Desenvolvimento profissional docente: cotidiano e aprendizagem da docência de professores iniciantes. *Revista Internacional de Formação de Professores*, Itapetininga, v. 6, p. 58-80, 2021a.
- FERREIRA, Lúcia Gracia. Programa de mentoria online: uma proposta de indução docente.” *Revista de Estudos em Educação e Diversidade*, vol. 2, nº 6, Itapetininga, pp. 1-22, out./dez. 2021b.
- FERREIRA, Lúcia Gracia; SANTOS, Mariza Idêivia Silva; SILVA, Mari-za Santos da; SILVA, Beatriz de Carvalho Farias Lima da; FER-RAZ, Roselane Duarte e FERRAZ, Rita de Cássia Souza Nasci-mento. “Aprendizagem da docência na pandemia: o Programa de Mentoria On-line da UESB.” *Educação & Formação*, vol. 8, Fortaleza, e10046, 2023.

- FERREIRA, Lúcia Gracia. *Desenvolvimento profissional e carreira docente brasileira: interseções e diálogos com professores da educação básica*. Campinas: Pontes Editores, 2023.
- FERREIRA, Lucia Gracia e FRANÇA, Marta de Souza. “Entrevista Interativa: um ensaio para desenhar o instrumento.” *Revista de Estudos em Educação e Diversidade*, vol. 04, nº 11, Itapetinga, pp. 1-25, jan./dez. 2023.
- FERREIRA, Lúcia Gracia; FERRAZ, Rita de Cássia Souza Nascimento e FERRAZ, Roselane Duarte Ferraz. “Práticas de indução docente e desenvolvimento profissional no Programa de Mentoria Online da UESB: contribuições para o professor iniciante.” *Revista Eletrônica de Educação*, vol. 18, pp. 1-19, jan./dez. 2024.
- IMBERNÓN. Francisco. *Formação docente e profissional: forma-se para a mudança e a incerteza*. 9ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- JOSSO, Marie Christine. “A transformação de si a partir da narração de histórias de vida.” *Educação*, ano XXX, vol. 30, nº 3, Porto Alegre, pp. 413-438, set./dez. 2007.
- JOSSO, Marie Christine. *Experiência de vida e formação*. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- JOSSO, Marie Christine. “O Corpo Biográfico: corpo falado e corpo que fala.” *Educação e Realidade*, vol. 37, nº 1, Porto Alegre, pp. 19-31, jan./abr. 2012.
- MARCELO GARCIA, Carlos. “Desenvolvimento Profissional: passado e futuro.” *Sísifo – Revista das Ciências da Educação*, nº 8, pp. 7-22, jan./abr. 2009.
- MARCELO GARCIA, Carlos e VAILLANT, Denise. *Desarrollo profesional docente: ¿Cómo se aprende a enseñar?* Madrid: Narcea, 2010.
- NÓVOA, Antonio. “Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente.” *Cadernos de Pesquisa*, vol. 47, nº 166, pp. 1106-1133, out./dez. 2017.

- OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. “Desenvolvimento Profissional de Professores”, in: FORMOSINHO, João (coord.). *Formação de professores: aprendizagem profissional e ação docente*. Porto: Porto Editora, 2009.
- PIMENTA, Selma Garrido e ANASTASIOU, Léa das Graças Camargo. *Docência no ensino superior*. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- PINEAU, Gaston e LE GRAND, Jean Louis. *As histórias de vida*. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2012.
- RICOUER, Paul. *O si mesmo como outro*. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2014.
- TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 17ª ed. Petrópolis: Vozes, 2014.
- VAILLANT, Denise e MARCELO, Carlos. *Ensinando a Ensinar: as quatro etapas de uma aprendizagem*. Curitiba: Editora UTFPR, 2012.

VI. DESENVOLVIMENTO PESSOAL E PROFISSIONAL NO ESTÁGIO – UM REFERENCIAL DE APOIO À REFLEXÃO

Flávia Vieira
Sílvia Monteiro
Fátima Morais
Íris Pereira
Sandra Santos
Susana Caires

Introdução

No estágio dos cursos de formação inicial de professores, a supervisão pode ser entendida como uma prática transformadora que visa formar profissionais reflexivos e contribuir para a construção de uma educação assente em valores humanistas e democráticos (Vieira 2010). Como afirma Larrivee (2000, p. 294), “um ensino eficaz é muito mais do que uma compilação de habilidades e estratégias. É um código de conduta filosófico e ético deliberado” (trad. nossa). Tal implica conferir um papel estruturante à reflexão nos contextos da supervisão.

Apesar de diversidade de conceptualizações, abordagens e desafios relativos à formação de professores reflexivos, a reflexão constitui uma condição indispensável à construção da identidade e ao desenvolvimento profissional dos professores, promovendo a autodescoberta e a construção de sentidos para a ação, a expressão de emoções, valores e crenças pessoais, e a formulação de ideais educativos e de aspirações profissionais futuras (Zeichner 2008; Beauchamp 2015; Suphasri e Chinokul 2021). Porém, as reflexões

dos estagiários são frequentemente descritivas e limitadas quanto ao seu foco, apresentando um reduzido valor formativo, o que se pode dever, entre outros fatores, à ausência de um referencial de apoio à definição do objeto e do rumo da reflexão – refletir *sobre o quê e para quê?*

Construir um referencial que amplie o âmbito e a criticidade da reflexão em estágio foi o propósito central de um projeto desenvolvido pelas autoras, o qual resultou na produção do *Instrumento de Desenvolvimento Pessoal e Profissional do Estagiário* (IDPPE). O referencial reúne 28 competências organizadas em 4 domínios – competências especializadas de ação profissional, competências de criatividade, competências socioemocionais e competências de gestão da carreira –, as quais integram um questionário de autorreflexão que visa reforçar o autoconhecimento e uma postura proativa dos estagiários face à formação e à profissão, promover a autorregulação de processos formativos e apoiar práticas de supervisão de natureza reflexiva e dialógica.

O objetivo do IDPPE *não* é avaliar o desempenho dos formandos, o que acontece frequentemente com o uso de grelhas de competências, mas antes apoiar a reflexão sobre o desenvolvimento de competências que traduzem uma imagem multifacetada do que significa *aprender a ser professor*. Nas secções seguintes, são apresentados os domínios considerados e o instrumento desenvolvido, esperando-se que os formadores e os formandos encontrem neste texto uma fonte de inspiração para o seu trabalho de reflexão no âmbito do estágio.

Competências especializadas de ação profissional

A teorização atual sobre competências especializadas de ação profissional docente é dominada por dois grandes focos de atenção: um referente às competências curriculares e pedagógicas,

remetendo para a planificação e gestão da ação educativa; e outro incidente em competências de reflexão sobre essa ação, relativas à capacidade de aprendizagem profissional a partir da experiência vivida (Mohamed, Valcke e Veber 2017). O exercício destas competências deverá estar ao serviço de uma educação transformadora nas escolas – uma educação com um sentido social, de natureza inclusiva e dialógica, capaz de preparar os educandos para desafios presentes e futuros, e que contribua para a construção de um mundo cada vez mais solidário, justo e sustentável (UNESCO 2021).

O desenvolvimento do conhecimento profissional tem um papel fundamental na construção de competências curriculares e pedagógicas, destacando-se o conhecimento dos contextos, o conhecimento didático e o conhecimento pedagógico do conteúdo, o qual distingue o professor do especialista da matéria que ensina e traduz o modo como combina conteúdo e pedagogia no sentido de promover aprendizagens significativas, autênticas e motivadoras (Shulman 1987). A investigação realizada no campo da formação tem sido também dirigida para o uso que os professores fazem do seu conhecimento, razão pela qual os conceitos de “práticas de ensino nucleares” (*core teaching practices*) ou “práticas de alta alavancagem” (*high-leverage practices*) têm vindo a ganhar destaque (Grossman, Hammerness e McDonald 2009; Matsumoto-Royo e Ramirez-Montoya 2021).

A este propósito, podemos destacar duas iniciativas de interesse: o *Core Practice Consortium*,¹ constituído por investigadores de 12 universidades dos EUA, que tem vindo a realizar investigação sobre práticas fundamentais (gerais e específicas por área disciplinar) com o fim de “assegurar que os novos professores iniciem as suas carreiras significativamente melhor equipados para criar uma aprendizagem disciplinar intelectual e emocionalmente

1. Disponível em: <https://www.corepracticeconsortium.org/>. Acesso em: 04/09/2024).

empenhada para todos os seus alunos” (trad. nossa); e o projeto *Teaching Works*,² do Michigan Department of Education, que identificou práticas de ensino transversais a diferentes abordagens de ensino, níveis educativos e disciplinas, incluindo a orquestração de discussões em grande grupo, a modelação e explicação de conteúdo e estratégias de aprendizagem, entre diversas outras práticas de diagnóstico, planificação, gestão, interação com os educandos e suas famílias, e avaliação.

A rejeição de modelos de formação assentes numa racionalidade técnica em favor de uma formação reflexiva assente numa epistemologia da prática, desenvolvida através de processos de reflexão *na e sobre* a ação (Schön 1983), implica o desenvolvimento de competências de reflexão. O conhecimento teórico do professor é apenas instrumental na construção de um saber prático adquirido no contexto da ação profissional, em particular na resolução de problemas complexos e através da monitorização consciente da (re)construção das situações educativas (Russell e Martin 2017; Korthagen 2017; Loughran 2019; Martin e Russell 2020).

Assim, uma prática reflexiva requer o desenvolvimento de competências de indagação crítica e de autorreflexão, as quais envolvem uma consideração consciente das implicações e consequências éticas das práticas de ensino, e um exame profundo dos valores e crenças pessoais que informam as conceções e expectativas profissionais (Larrivee 2000). O recurso à investigação-ação no estágio potencia este tipo de competências e favorece a agência profissional na construção de pedagogias situadas, alinhadas com abordagens didáticas atuais e centradas nos educandos (Vaughan e Burnaford 2016; Rutten 2021; Vieira *et al.* 2021).

2. Disponível em: <https://www.teachingworks.org/high-leverage-practices/>. (Acesso em: 04/09/2024).

Competências de criatividade

Num mundo em mudança constante onde são enfrentados desafios que implicam soluções flexíveis e sustentáveis, não é suficiente dominar conhecimentos ou ser eficaz na sua reprodução, sendo necessário desenvolver a criatividade, hoje entendida como uma competência do séc. XXI que se afigura crucial para a inovação e o progresso pessoal e social. Lembre-se, por exemplo, que o último relatório PISA (OECD 2024) contemplou, pela primeira vez, o pensamento criativo como domínio a avaliar. A educação escolar constitui um território essencial à promoção de cidadãos proativos e inovadores (Haim e Aschauer 2024), o que é inseparável do papel do professor, uma vez que ele é um modelo de atitudes e de comportamentos, assim como o gestor quotidiano de uma vivência educativa que pode favorecer ou prejudicar o desenvolvimento da criatividade (Apa, Taat e Suki 2021). Uma escola mais criativa contribuirá para uma sociedade também mais criativa (Kettler, Lamb e Mullet 2019).

Desde o início do século, o conceito de “professor criativo” refere-se ao docente cujas práticas promovem a criatividade nos educandos, independentemente das suas competências criativas, colocando-se a tónica numa *educação para a criatividade* (Nacce 1999). Contudo, persistem mitos que podem ser impeditivos da sua promoção e que importa identificar e desconstruir (Bereczki e Kárpóti 2017). Por exemplo, deve ser inequívoco para os (futuros) professores que a criatividade é uma mais-valia na aprendizagem de qualquer conteúdo e não sobretudo nas artes; que não se resume a inspiração ou a talento inato, exigindo conhecimento, recursos, tempo e persistência; que não é sinónimo de originalidade, uma vez que ser criativo se traduz numa produção simultaneamente original e eficaz num dado momento e num dado contexto; e que

a sua promoção em sala de aula não implica dar lugar a comportamentos desafiadores da disciplina, exigindo o estabelecimento de regras de relação interpessoal claras e consensuais que favoreçam um ambiente seguro para a autonomia e o risco necessários à afirmação criativa.

Características pessoais do professor como a autoconfiança, a abertura à experiência, a gestão da ambiguidade, o entusiasmo ou a persistência ajudam a estabelecer um ambiente propício à criatividade em sala de aula, quer pela comunicação, quer pela conceção e gestão de tarefas. Tais características associam-se, ainda, a uma maior motivação para o ensino, a qual também é destacada no perfil do professor que inspira para a criatividade (Miranda e Morais 2019; Starko 2021). Contudo, a promoção da criatividade também depende de fatores contextuais, como a cultura pedagógica da escola, o apoio à inovação, a autonomia do professor e a qualidade dos recursos disponíveis. A análise de eventuais obstáculos é essencial para que os professores os possam ultrapassar ou ponderar alternativas.

A criação de um clima criativo em sala de aula implica que as tarefas de aprendizagem sejam diversificadas e incentivem um pensamento crítico e divergente; apelem à descoberta e à (re)formulação e resolução de problemas; e fomentem a interdisciplinaridade e a relação entre a escola e a vida. Tais práticas implicam uma interação pedagógica pautada por motivação e compromisso. Por um lado, os educandos devem ser desafiados para a complexidade e a ambiguidade, a crítica e a autorregulação. Por outro, a ausência do medo de errar ou de ser diferente, fomentada por uma relação calorosa e de confiança entre os educandos e entre estes e o professor, permite segurança, satisfação e autonomia. Estarão assim criadas condições para a conceção e a expressão de ideias novas e eficazes (Starko 2021).

A iniciação à prática profissional constitui uma experiência muito exigente em termos emocionais pelos desafios que apresenta aos estagiários, entre os quais podemos sublinhar o parco conhecimento das culturas organizacionais, a complexidade das situações educativas e a necessidade de atender a diferentes perfis de alunos (em termos socioeconómicos, culturais, geográficos, cognitivos, etc.), ou a pressão de conseguir um bom desempenho, associada à avaliação profissional e aos resultados da aprendizagem dos educandos. Assim, os estagiários podem experienciar elevados níveis de ansiedade, frustração, insegurança, medo ou outras emoções geradoras de desconforto e vulnerabilidade acrescida, o que pode dar lugar a uma maior hostilidade, impulsividade ou tensões relacionais penalizadoras do seu bem-estar e dos processos de desenvolvimento psicossocial e profissional (Caires, Almeida e Martins 2009; Donahue-Keegan, Villegas-Reimers e Cressy 2019).

Em situações de estresse prolongado, tais vivências podem causar um acentuado sofrimento e mal-estar emocional que, em casos extremos, poderão culminar na desistência do estágio, ou mesmo no abandono do seu projeto vocacional: ser professor (Caires 2012). Assim, será fundamental promover o desenvolvimento de competências socioemocionais na formação, assumindo-as como um aspeto determinante para atender aos desafios que se colocam à profissão docente (Caires *et al.* 2023; Hosotani e Imai-Matsumura 2011; Trevizano e Martin 2020; Valente 2019).

A capacidade emocional dos professores passa pela auto-consciência emocional, o controlo dos impulsos e a capacidade de cuidar de si e do Outro (Bisquerra e Pérez 2007). Identificar, compreender, regular e pensar as emoções de forma inteligente prepa-

ra os professores para lidar com eventos adversos no contexto da sua prática (Trevizani e Marin 2020; Valente e Almeida 2020), o que os torna mais resilientes em termos psicológicos e emocionais, e previne situações de depressão, ansiedade ou *burnout*. A sua robustez emocional passa pela promoção de uma “autoconsciência transformacional” (Donahue-Keegan, Villegas-Reimers e Cressy, 2019) através de uma reflexão crítica sobre crenças, preconceitos e “hábitos” mentais, que favoreça a transformação de quadros de referência e o desenvolvimento das competências socioemocionais nucleares definidas no âmbito do Modelo CASEL (Greenberg 2023): autoconsciência; autogestão; consciência social, tomada de decisão responsável e gestão de relacionamentos.

Os professores mais competentes em termos emocionais são capazes de utilizar com sucesso práticas pedagógicas cognitivamente desafiadoras e criativas, promovendo aprendizagens mais significativas (Intrator 2006; Hosotani e Imai-Matsumura 2011). A par da facilitação de condições sociocognitivas e motivacionais necessárias à aprendizagem, é esperado que sejam uma fonte de suporte às dificuldades dos educandos – ajudando-os na regulação de emoções e sentimentos como a ansiedade, frustração ou insegurança; procurando estimulá-los a compreenderem as suas emoções e as dos outros, a dar nome a essas emoções e a exprimirem-nas; e chamando a atenção para a influência que o seu comportamento poderá ter sobre os sentimentos dos outros, e o inverso (Trevizani e Marin 2020).

Podemos dizer que o desenvolvimento das competências socioemocionais dos futuros professores constitui uma componente nuclear da construção da sua identidade profissional e da sua (inter)ação na comunidade educativa, contribuindo para o bem-estar individual e coletivo.

A articulação entre os conhecimentos adquiridos na formação e a experiência real de trabalho no âmbito do estágio constitui um catalisador para a inovação, o desenvolvimento e o sucesso na carreira (Heyler e Lee 2014). Sendo a experiência de estágio marcada por oportunidades de aprendizagem diversificadas, permite a mobilização e o aperfeiçoamento de competências profissionais especializadas e transversais, mas também a ativação e o desenvolvimento de competências relacionadas com a gestão e o desenvolvimento da carreira (Shoenfelt, Stone e Kottke 2013). De acordo com o Modelo de Recursos de Carreira de Hirschi *et al.* (2018), o sucesso profissional está relacionado com um conjunto de recursos que se podem definir como “tudo o que ajuda um indivíduo a atingir os seus objetivos de carreira” (Hirschi *et al.* 2018, p. 4, trad. nossa).

Esses recursos podem ser enquadrados em 4 dimensões: conhecimentos e competências (conhecimento do mercado de trabalho, *expertise* profissional, competências transversais); recursos ambientais (apoio institucional, apoio social, desafio de estudo); recursos motivacionais (clareza de carreira, confiança na carreira, envolvimento na carreira); e recursos de gestão de carreira (exploração de carreira, aprendizagem contínua, rede de contactos).

O estágio proporciona a possibilidade de estabelecer uma maior conexão teoria-prática (Torres-Cladera *et al.* 2021) e potencia a validação de competências desenvolvidas, muitas vezes até então pouco perceptíveis por parte dos estudantes (Monteiro, Almeida e García-Aracil 2016), promovendo uma maior perceção de autoeficácia e de confiança face ao futuro profissional (Jakson 2013; Monteiro *et al.* 2016; Oberman e Hunt 2021). Essa confiança é também reforçada por um entendimento mais claro das culturas organizacionais e do modo como funciona o mundo profissional

(Aith e Mondal 2020; Beavis, Curtis e Curtis 2005), assim como pela oportunidade de vivenciar experiências de trabalho diversificadas que propiciam uma aprendizagem contínua e o desenvolvimento de novas competências para fazer face às exigências da profissão (Jackson 2013).

O estágio é também uma oportunidade de os estagiários refletirem acerca dos seus objetivos de carreira (Galbraith e Mondal 2020), bem como sobre o ajustamento das suas práticas aos seus valores pessoais e a capacidade individual para desenvolverem com sucesso o seu trajeto profissional (Torres-Cladera *et al.* 2021). Importa destacar, ainda, a necessidade de desenvolver recursos implicados na identificação de fontes de suporte institucional e social e no estabelecimento de redes de contactos. As fontes de suporte ao nível da instituição de formação e da escola cooperante revelam-se de fundamental importância para os estagiários, já que podem influenciar a perceção individual de competência para a profissão e a confiança no seu papel de professores e no seu trabalho (Torres-Cladera *et al.* 2021).

Os supervisores e os orientadores cooperantes desempenham um papel central na modelagem e no acompanhamento do seu trabalho, representando fontes de suporte determinantes da qualidade e do impacto das vivências formativas. A experiência de estágio pode promover, de igual modo, a identificação e a construção de redes de contacto facilitadoras de ligações profissionais, podendo mesmo abrir portas a oportunidades de trabalho futuras (Galbraith e Mondal 2020). As redes de contacto, muitas vezes identificadas na literatura como capital social, representam um ingrediente essencial no acesso a novas oportunidades de emprego, sendo que os orientadores cooperantes e os supervisores podem aqui desempenhar um papel de mediação importante (Ng e Feldman 2014).

Um instrumento de apoio à reflexão no estágio

Com base nos pressupostos expostos, o *Instrumento de Desenvolvimento Pessoal e Profissional do Estagiário* propõe um referencial de 28 competências organizadas nos 4 domínios considerados: competências especializadas de ação profissional, competências de criatividade, competências socioemocionais e competências de gestão da carreira. Essas competências integram o questionário apresentado em apêndice, no qual os estagiários são convidados a refletir sobre: as competências desenvolvidas (*Em que medida a minha experiência de estágio tem contribuído para desenvolver as minhas competências?*); as dificuldades sentidas (*Que dificuldades tenho sentido no desenvolvimento dessas competências?*); e as competências a melhorar (*Quais as principais competências que pretendo melhorar?*).

A partir desse exercício de autorreflexão, poderão produzir reflexões orais e escritas partilhadas com os colegas, os supervisores e os orientadores cooperantes, convocando exemplos da sua experiência, identificando fatores que facilitam ou dificultam o desenvolvimento das competências, e apontando estratégias de melhoria futura.

A par do questionário, o IDPPE integra uma explicação das competências que se apresenta em seguida (os enunciados em itálico correspondem aos itens do questionário).

Competências especializadas de ação profissional

Este domínio integra 7 competências organizadas em 2 subdomínios: Gestão curricular e pedagógica e Reflexão sobre a ação educativa.

Gestão curricular e pedagógica

Mobilizar conhecimentos científicos e didáticos na planificação e ação educativas, fundamentando criticamente as minhas escolhas por referência a tendências didáticas atuais, políticas educativas, documentos curriculares e características do contexto em que atuo.

Integrar o desenvolvimento de competências específicas e transversais na planificação e ação educativas, fazendo uma gestão flexível do currículo e promovendo a interdisciplinaridade e a relação escola-vida, através de atividades significativas, autênticas e motivadoras.

Desenhar intervenções ajustadas aos contextos, inovadoras e inclusivas, explorando abordagens centradas nos educandos e promotoras de aprendizagens significativas, respondendo à sua diversidade e promovendo a equidade e a justiça nos contextos pedagógicos.

Gerir adequadamente as dinâmicas pedagógicas ao nível dos tempos, espaços e interações, potenciando práticas dialógicas que favoreçam a iniciativa, a participação e a negociação de saberes, experiências e decisões.

Reflexão sobre a ação educativa

Analisar o contexto de intervenção e posicionar-me criticamente face a esse contexto, recolhendo informação sobre os educandos, as abordagens pedagógicas em curso, a escola, o agrupamento e a comunidade, e equacionando o meu papel na mudança educativa.

Interpretar, avaliar e melhorar a ação educativa com base em evidências, nomeadamente através da recolha e análise de informação, identificando ganhos, limitações, constrangimentos e dilemas, e traçando planos de ação.

Adotar uma atitude proativa e reflexiva nos encontros supervisivos, dialogando abertamente com o/a supervisor/a, o/a orientador/a cooperante e os colegas, participando na discussão das práticas pedagógicas e colaborando na resolução de eventuais problemas ou conflitos.

Competências de criatividade

Este domínio integra 9 competências organizadas em 2 subdomínios: Conceito de criatividade e Planificação e dinamização de práticas criativas em sala de aula.

Conceito de criatividade

Identificar e desconstruir mitos pessoais acerca de criatividade, potencialmente impeditivos da sua abordagem em sala de aula.

Identificar fatores externos que podem ser obstáculos à criatividade enquanto estagiário/a, por exemplo, recursos materiais, orientação pedagógica, regulamentos institucionais ou canais de comunicação.

Identificar competências pessoais necessárias para a promoção de criatividade em sala de aula, por exemplo, autoconfiança, curiosidade, persistência, gestão de ambiguidade, apetência por risco calculado, elevada motivação.

Planificação e dinamização de práticas criativas em sala de aula

Incentivar a produção de respostas alternativas e não apenas o recurso a tarefas de resposta única, fomentando fluência, flexibilidade e crítica, e não apenas um pensamento convergente.

Promover a associação de conhecimentos correspondentes a diferentes domínios, apelando a conhecimentos de áreas do saber diferentes, nomeadamente escolares, ou à associação entre saberes e experiências de vida além da escola.

Utilizar tarefas e recursos que evitem rotina na aprendizagem, facilitando associações remotas de informação e a originalidade.

Apelar à descoberta, resolução e (re)formulação de problemas, colocando questões críticas sobre os temas, formulando situações inexistentes como “e se?”, prevendo consequências, e propondo problemas similares aos já conhecidos.

Incentivar a valorização da criatividade, de forma explícita, nomeadamente em mim próprio/a e junto dos educandos, para a interiorização da necessidade de ideias criativas.

Facilitar práticas e interações que estimulem satisfação e evitem medo de errar, ser diferente ou negativamente criticado/a, incentivando a persistência e a resiliência face à complexidade e à ambiguidade, a monitorização da realização de tarefas, e promovendo a colaboração e o humor.

Competências socioemocionais

Este domínio integra 5 competências organizadas em 2 subdomínios: Autoconhecimento, gestão de emoções e comportamentos, e Relação com os outros.

Autoconhecimento, gestão de emoções e comportamentos

Compreender-me a si mesmo/a ao nível das emoções, pensamentos e valores, e compreender como estes influenciam o meu comporta-

mento em diferentes contextos, o que inclui a autoconfiança, a capacidade de reconhecer os meus pontos fortes e fragilidades, bem como o meu propósito enquanto profissional.

Gerir as minhas emoções, pensamentos e comportamentos em sala de aula, o que inclui a capacidade de adiar a gratificação, gerir o estresse, bem como a motivação e o sentido de agência para realizar tarefas individuais e coletivas.

Adotar e compreender a perspectiva dos educandos, considerando as suas origens, cultura e contextos de vida, o que inclui a capacidade de atender aos aspetos sócio-históricos e culturais que influenciam o comportamento, reconhecer a importância dos contextos como a família, a escola e a comunidade no bem-estar dos educandos, e sentir compaixão pelos outros.

Relação com os outros

Estabelecer e manter relacionamentos saudáveis para me ajustar aos diferentes contextos, indivíduos e grupos, o que inclui a capacidade de comunicar com clareza, escutar ativamente, resistir às pressões sociais e defender os direitos dos outros, assim como a capacidade de liderança, colaboração, resolução de problemas e negociação de conflitos.

Fazer escolhas construtivas e cuidadosas sobre o meu comportamento, designadamente nas interações com os outros, incluindo a capacidade de encontrar soluções para problemas pessoais e sociais, considerar padrões éticos e de segurança, bem como a capacidade de refletir sobre o papel de cada um na promoção do bem-estar pessoal e coletivo.

Competências de gestão da carreira docente

Este domínio integra 7 competências organizadas em 2 subdomínios: Gestão pessoal da carreira docente e Fontes de suporte e oportunidades para o desenvolvimento da carreira docente.

Gestão pessoal da carreira docente

Acreditar que sou capaz de desenvolver a minha carreira com sucesso, demonstrando confiança para alcançar os meus objetivos e gerindo eficazmente os desafios relacionados com a carreira.

Definir objetivos de carreira claros e relevantes para mim, que reflitam interesses pessoais (por exemplo, trabalhar com crianças em idade pré-escolar) e valores pessoais (por exemplo, trabalhar com autonomia).

Procurar regularmente oportunidades de desenvolvimento de novas aprendizagens, que promovam a atualização de conhecimentos e competências relevantes, tendo em vista o crescimento, a satisfação e o sucesso pessoal e profissional.

Fontes de suporte e oportunidades para o desenvolvimento da carreira docente

Identificar fontes de suporte na universidade e na escola cooperante, de forma a lidar com dificuldades e desafios inerentes ao desenvolvimento pessoal e profissional (por exemplo, supervisores, orientadores cooperantes, professores e outros mentores).

Identificar fontes de suporte social para lidar com dificuldades e desafios inerentes ao desenvolvimento pessoal e profissional (amigos, colegas, familiares, entre outros).

Identificar, estabelecer e mobilizar contactos sociais, realizando atividades em rede (por exemplo, com potenciais empregadores, supervisores, orientadores cooperantes, mentores e colegas de trabalho), tendo em vista o desenvolvimento pessoal e profissional.

Compreender o tipo de profissional que quero ser no futuro, construindo a minha identidade profissional e desenvolvendo uma ideia clara acerca do meu futuro papel enquanto docente.

A primeira versão do IDPPE foi desenvolvida pelas autoras em 2022/2023, seguindo-se um processo de revisão que envolveu a participação de supervisores, orientadores cooperantes e estagiários em entrevistas e num estudo piloto que permitiu apurar a pertinência, a clareza e formas possíveis de utilização do instrumento. A versão atual foi partilhada com os diretores de curso e será explorada em estudos de caso num conjunto de cursos, sendo posteriormente integrada no dossiê de orientações de estágio da instituição para um uso mais alargado.

Dada a diversidade de contextos de estágio e a flexibilidade que se impõe em qualquer procedimento de inovação das práticas supervisivas, não existe uma conceção rígida acerca da utilização do IDPPE. Sugere-se que seja discutido entre supervisores, orientadores das escolas e estagiários numa fase inicial do estágio, e que sejam eles a decidir como usar. Poderá ser mobilizado em diferentes momentos, parcial ou integralmente, de forma individual ou colaborativa, oralmente ou com registos escritos, apoiando atividades de planificação, observação e análise de práticas educativas, assim como a realização de balanços globais da formação. Pode ser particularmente útil no apoio à reflexão escrita em diários, portfólios ou relatórios, estimulando uma reflexão associada ao desenvolvimento de competências ao longo das múltiplas experiências vivenciadas, e à definição de um plano de carreira e desenvolvimento pessoal e profissional.

O referencial apresentado integra competências consideradas essenciais na formação em estágio, mas não constitui uma proposta fechada e poderá ser adaptado em função das prioridades e necessidades observadas em cada contexto. É importante salientar, contudo, que deverá assumir uma função *formativa* e não *avaliativa*, visando ampliar e aprofundar processos de reflexão relevantes à construção da identidade e ao desenvolvimento profissional dos futuros professores, ao serviço de uma visão transformadora da formação e da educação. O seu valor formativo será potenciado pela partilha das reflexões individuais, em particular com os colegas, os supervisores e os orientadores cooperantes, de forma a que a autorreflexão constitua uma base de diálogo sobre a qualidade das vivências de estágio e das práticas de supervisão, e sobre como elas podem ser melhoradas. Isto implica criar um clima supervisivo de orientação democrática, que favoreça a expressão pessoal, a negociação de perspectivas e a colaboração na construção das práticas formativas.

Uma última reflexão diz respeito ao processo de construção do IDPPE, que implicou a articulação de vários domínios de conhecimento na concertação de uma visão multifacetada da aprendizagem profissional e da reflexão sobre essa aprendizagem, envolvendo uma equipe multidisciplinar e um conjunto de atores do estágio. Este processo sublinha a importância do diálogo interdisciplinar e da participação dos interessados no desenvolvimento de propostas conceptuais e práticas para a formação inicial de professores.

Referências

- APAK, Jaagil; TAAT, Suhaimi e SUKI, Norazah. "Measuring teacher creativity: nurturing behavior and relieves for 21st century classroom management." *International Journal of Information and Comunication Technology Education, Hershey*, vol. 17, nº 3, pp. 52-67, 2021. Disponível em: <http://doi.org/10.4018/IJICTE.20210701.0a4>. Acesso em: 01/07/2024.
- BEAUCHAMP, Catherine. "Reflection in teacher education: issues emerging from a review of current literature." *Reflective Practice*, vol. 16, nº 1, pp. 123-141, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/14623943.2014.982525>. Acesso em: 26/07/2024.
- BEAVIS, Adrian; CURTIS, David e CURTIS, Niola. *What do students know about work? Senior secondary school students' perceptions of the world of work*. Sydney: The Smith Family, 2005. Disponível em: <https://www.thesmithfamily.com.au/-/media/files/research/reports/what-students-know-2005.pdf>. Acesso em: 01/08/2024.
- BERECZKI, Eniko e KÁRPÁTI, Andrea. "Teacher's beliefs about creativity and its nurture. A systematic review of recent research literature." *Education Research Review*, Leuven, vol. 23, pp. 25-56, 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1016/j.edurev.2017.10.003>. Acesso em: 01/07/2024.
- BISQUERRA, Rafael e PÉREZ, Núria. "Las competencias emocionales." *Educación XX1*, vol. 10, pp. 61-82, 2007.
- CAIRES, Susana. "Vivências e percepções do estágio pedagógico: contributos para a compreensão da vertente fenomenológica do 'Tornar-se professor'" *Análise Psicológica*, vol. 24, nº 1, pp. 87-98, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.14417/2Fap.156.10.14417/ap.156>. Acesso em: 05/09/2024.
- CAIRES, Susana *et al.* "Promoting socio-emotional skills in initial teacher training: an emotional educational programme." *In-*

ternational Journal of Emotional Education, vol. 15, nº 1, pp. 21-33, 2023.

CAIRES, Susana; ALMEIDA, Leandro Silva e **MARTINS, Carla**. "The socioemotional experiences of student teachers during practicum: a case of reality shock?" *The Journal of Educational Research*, vol. 103, pp. 17-27, 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/00220670903228611>. Acesso em: 05/09/2024.

DONAHUE-KEEGAN, Deborah; VILLEGAS-REIMERS, Eleonora e CRESSY, James. "Integrating social-emotional learning and culturally relevant teaching in teacher education preparation programs." *Teacher Education Quarterly*, vol. 16, nº 4, pp. 150-168, 2019. Disponível em: <https://crtwc.org/wp-content/uploads/2021/09/TEQFall2019.pdf>. Acesso em: 05/09/2024.

GALBRAITH, Diane e MONDAL, Sunita. "The potential power of internships and the impact on career preparation." *Research in Higher Education*, vol. 38, pp. 1-9, jun. 2020. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1263677.pdf>. Acesso em: 30/07/2024.

GREENBERG, Mark T. *Evidence for social and emotional learning in schools*. Learning Policy Institute. Disponível em: <https://doi.org/10.54300/928.269>. Acesso em: 06/09/2024.

GROSSMAN, Pamela; HAMMERNESS, Karen e MACDONALD, Morva. "Redefining teaching, reimagining teacher education." *Teachers and Teaching*, vol. 15, nº 2, pp. 273-289, 2009. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13540600902875340>. Acesso em: 04/09/2024.

HAIM, Kurt e ASCHAUER, Wolfgang. "Innovation FOCUS: a program to foster creativity and innovation in the context of Education for Sustainability." *Sustainability*, Basel, vol. 16, nº 06, 2257, março 2024. Disponível em: <http://doi.org/10.3390/su16062257>. Acesso em: 01/07/2024.

- HELYER, Ruth e LEE, Dione. "The role of work experience in the future employability of higher education graduates." *Higher Education Quarterly*, vol. 68, n^o 3, pp. 348-372, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1111/hequ.12055>. Acesso em: 01/08/2024.
- HIRSCHI, Andreas *et al.* "Assessing key predictors of career success: development and validation of the career resources questionnaire." *Journal of Career Assessment*, vol. 26, n^o 2, pp. 338-358, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/1069072717695584>. Acesso em: 30/06/2024.
- HOSOTANI, Rika e IMAI-MATSUMURA, Kyoko. "Emotional experience, expression, and regulation of high-quality Japanese elementary school teachers." *Teaching and Teacher Education*, vol. 27, n^o 6, pp. 1039-1048, 2011. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2011.03.010>. Acesso em: 05/09/2024.
- HUANG, Xianhan *et al.* "What drives teacher for creativity? Dynamic componential modelling of the school environment, enthusiasm and metacognition." *Teacher and Teacher Education*, vol. 107, 103491, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.17979/reipe.2019.6.2.5277>. Acesso em: 01/07/2024.
- INTRATOR, Sam. "Beginning teachers and the emotional drama of the classroom." *Journal of Teacher Education*, vol. 57, n^o 3, pp. 232-239, 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/0022487105285890>. Acesso em: 05/09/2024.
- JACKSON, Denise. "The contribution of work-integrated learning to undergraduate employability skill outcomes." *Asia-Pacific Journal of Cooperative Education*, vol. 14, n^o 2, pp. 99-115, 2013. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1113705.pdf>. Acesso em: 31/07/2024.
- KETTLER, Todd; LAMB, Kristen e MULLET, Dianna. *Developing creativity in classroom*. New York: Routledge, 2019.

- KORTHAGEN, Fred. "A foundation for effective teacher education: teacher education pedagogy based on situated learning", in: CLANDININ, D. Jean e HUSU, Jukka (eds.). *The SAGE handbook of research on teacher education*. Los Angeles: SAGE Publications Ltd., pp. 528-544, 2017.
- LARRIVEE, Barbara. "Transforming teaching practice: becoming the critically reflective teacher." *Reflective Practice*, vol. 1, nº 3, pp. 293-307, 2000. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/713693162>. Acesso em: 26/07/2024.
- LOUGHRAN, John. "Pedagogical reasoning: the foundation of the professional knowledge of teaching." *Teachers and Teaching*, vol. 25, nº 5, pp. 523-535, 2019. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13540602.2019.1633294> Acesso em: 04/09/2024.
- MARTIN, Andrea K. e RUSSELL, Tom. "Advancing an epistemology of practice for research in self-study of teacher education practices", in: KITCHEN, Julian *et al.* (ed.). *International handbook of self-study of teaching and teacher education practices*. 2ª ed. Singapore: Springer, pp. 1045-1073, 2020.
- MATSUMOTO-ROYO, Kiomi e RAMÍREZ-MONTOYA, María Soledad. "Core practices in practice-based teacher education: A systematic literature review of its teaching and assessment process." *Studies in Educational Evaluation*, vol. 70, 101047, 2021. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0191491X21000730?via%3Dihub>. Acesso em: 04/09/2024.
- MIRANDA, Lúcia e MORAIS, Maria de Fátima. "Criatividade e motivação: estudo exploratório com docentes." *Revista de Estudos y Investigación em Psicología y Educación*, vol. 6, nº 2, Coruña, pp. 114-125, 2019. Disponível em: <http://doi.org/10.17979/reipe.6.2.5277>. Acesso em: 01/07/2024.
- MOHAMED, Zulaikha; VALCKE, Martin e WEVER, Bram De. "Are they ready to teach? Student teachers' readiness for the job with reference to teacher competence frameworks." *Journal of Education for Teaching*, vol. 43, nº 2, pp. 151-170, 2017.

<https://doi.org/10.1080/02607476.2016.1257509>. Acesso em: 01/07/2024.

MONTEIRO, Sílvia; ALMEIDA, Leandro da Silva e GARCÍA-ARACIL, Adela. "Graduates' perceptions of competencies and preparation for labour market transition: the effect of gender and work experience during higher education." *Higher Education, Skills and Work-Based Learning*, vol. 6, nº 2, pp. 208-220, 2016. Disponível em: <https://doi.org/doi.org/10.1108/HESWBL-09-2015-0048>. Acesso em: 31/07/2024.

NATIONAL ADVISORY COMMITTEE AND CULTURAL EDUCATION (NACCCE). *All our futures: creativity, culture and education*. London: DFEE, 1999.

NG, Thomas W. H. e FELDMAN, Daniel C. "Subjective career success: a meta-analytic review." *Journal of Vocational Behavior*, vol. 85, nº 2, pp. 169-179, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2014.06.001>. Acesso em: 30/07/2024.

OBERMAN, William *et al.* "Internships and occupational self-efficacy: impact and gender differences." *Journal of Education for Business*, vol. 96, nº 7, pp. 424-434, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/08832323.2020.1848768>. Acesso em: 31/07/2024.

ORGANIZATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT (OECD). *PISA 2022. Results*, vol. III: *creative minds, creative schools*. Paris: OECD Publishing, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.1787/765ee8c2-en>. Acesso em: 01/07/2024.

RUSSELL, Tom e MARTIN, Andrea K. "Teacher education needs an epistemology of practice", in: MENA, Juanjo *et al.* (ed.). *Search and research: teacher education for contemporary contexts*. Salamanca: Ediciones Universidad Salamanca, Part I, pp. 111-118, 2017.

RUTTEN, Logan. "Toward a theory of action for practitioner inquiry as professional development in preservice teacher education." *Teaching and Teacher Education*, vol. 97, 103194, 2021.

Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103194>.
Acesso em: 26/07/2024.

SCHÖN, Donald A. *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books, 1983.

SHOENFELT, Elizabeth L.; STONE, Nancy J. e KOTTKE, Janet L. "Internships: an established mechanism for increasing employability." *Industrial and Organizational Psychology: Perspectives on Science and Practice*, vol. 6, nº 1, pp. 24-28, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1111/iops.12004>. Acesso em: 31/07/2024.

SHULMAN, Lee S. "Knowledge and teaching: foundations of a new reform." *Harvard Educational Review*, vol. 57, nº 1, pp. 1-22, 1987. Disponível em: <https://meridian.allenpress.com/her/article-abstract/57/1/1/31319/Knowledge-and-Teaching-Foundations-of-the-New?redirectedFrom=PDF>. Acesso em: 04/09/2024.

STARKO, Alane. *Creativity in the classroom: schools of curious delight*. New York: Taylor & Francis, 2021.

SUPHASRI, Ponsawan e CHINOKUL, Sumalee. "Reflective practice in teacher education: issues, challenges, and considerations." *PASAA. Journal of Language Teaching and Learning in Thailand, Bangkok*, vol. 62, pp. 236-264, 2021. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1334998>. Acesso em: 01/09/2024.

TORRES-CLADERA, Gemma *et al.* "Building professional identity during pre-service teacher education." *Center for Educational Policy Studies Journal*, vol. 11, nº 3, pp. 35-54, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.26529/cepsj.1070>. Acesso em: 30/07/2024.

TREVIZANI, Lenara Patrícia e MARIN, Angela Helena. "Competência emocional em professores e sua relação." *Revista Psicopedagogia*, vol. 37, nº 112, pp. 52-63, 2020. Disponível em: <https://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicoped/v37n112/06.pdf>. Acesso em: 05/09/2024.

- UNESCO. *Reimagining our futures together: a new social contract for education . Report from The International Commission on the Futures of Education*, 2021. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379707.locale=en>. Acesso em: 01/12/2023.
- VALENTE, Sabina. “Competências socioemocionais: o emergir da mudança necessária.” *Revista Diversidades*, vol. 55, pp. 10-15, 2019. Disponível em: <https://www.madeira.gov.pt/dre/Estrutura/DRE/Publicações>. Acesso em: 05/09/2024.
- VALENTE, Sabina e ALMEIDA, Leandro Silva. “Educação emocional no Ensino Superior: alguns elementos de reflexão sobre a sua pertinência na capacitação de futuros professores.” **Revista E-Psi**, vol. 9, pp. 152-164, 2020. Disponível em: <https://revistaepsi.com/artigo/2020-ano9-volume1-artigo10/>. Acesso em: 06/09/2024.
- VAUGHAN, Michelle e BURNAFORD, Gail. “Action research in graduate teacher education: a review of the literature 2000-2015.” *Educational Action Research*, vol. 24, nº 2, pp. 280-299, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/09650792.2015.1062408>. Acesso em: 26/07/2024.
- VIEIRA, Flávia. “Prefácio”, in: VIEIRA, Flávia *et al.* (ed.). *No caleidoscópio da supervisão: imagens da formação e da pedagogia*. 2ª ed. Mangualde: Edições Pedago, pp. 7-14, 2010.m,pp
- VIEIRA, Flávia *et al.* “Inquiry-based professional learning in the practicum: potential and shortcomings.” *Teaching and Teacher Education*, vol. 105, 103429, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103429>. Acesso em: 01/07/2024.
- ZEICHNER, Kenneth. “Uma análise crítica sobre a reflexão como conceito estruturante na formação docente.” *Educação e Sociedade*, vol. 29, nº 103, Campinas, pp. 535-554. 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302008000200012>. Acesso em: 01/07/2024.

Apêndice

Desenvolvimento Pessoal e Profissional do Estagiário (questionário de autorreflexão).

1. COMPETÊNCIAS ESPECIALIZADAS DE AÇÃO PROFISSIONAL				
1.1 Gestão Curricular e Pedagógica		CD	DS	CPM
		1-5	1-5	X
1.1.1	Mobilizar conhecimentos científicos e didáticos na planificação e ação educativas			
1.1.2	Integrar o desenvolvimento de competências específicas e transversais na planificação e ação educativas			
1.1.3	Desenhar intervenções ajustadas aos contextos, inovadoras e inclusivas			
1.1.4	Gerir adequadamente as dinâmicas pedagógicas ao nível dos tempos, espaços e interações			
1.2 Reflexão sobre a Ação Educativa		CD	DS	CPM
		1-5	1-5	X
1.2.1	Analisar o contexto de intervenção e posicionar-me criticamente face a esse contexto			
1.2.2	Interpretar, avaliar e melhorar a ação educativa com base em evidências			
1.2.3	Adotar uma atitude proativa e reflexiva nos encontros supervisivos			
2. COMPETÊNCIAS DE CRIATIVIDADE				
2.1 Conceito de criatividade		CD	DS	CPM
		1-5	1-5	X
2.1.1	Identificar e desconstruir <i>mitos</i> acerca da criatividade			
2.1.2	Identificar fatores externos que podem ser obstáculos à criatividade enquanto estagiário/a			

2.1.3	Identificar competências pessoais necessárias para a promoção de criatividade em sala de aula			
2.2 Planificação e dinamização de práticas criativas em sala de aula		CD 1-5	DS 1-5	CPM X
2.2.1	Incentivar a produção de respostas alternativas			
2.2.2	Promover a associação de conhecimentos correspondentes a diferentes domínios			
2.2.3	Utilizar tarefas e recursos que evitem rotina na aprendizagem			
2.2.4	Apelar à descoberta, resolução e reformulação de problemas			
2.2.5	Incentivar a valorização da criatividade			
2.2.6	Facilitar práticas e interações que estimulem satisfação e evitem medo de errar, ser diferente ou negativamente criticado/a			
3. COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS				
3.1 Autoconhecimento, gestão de emoções e comportamentos		CD 1-5	DS 1-5	CPM X
3.1.1	Compreender-me a mim mesmo/a ao nível das emoções, pensamentos e valores			
3.1.2	Gerir as minhas emoções, pensamentos e comportamentos em sala de aula			
3.1.3	Adotar e compreender a perspetiva dos educandos			
3.2 Relação com os outros		CD 1-5	DS 1-5	CPM X
3.2.1	Estabelecer e manter relacionamentos saudáveis para me ajustar aos diferentes contextos, indivíduos e grupos			
3.2.2	Fazer escolhas construtivas e cuidadosas sobre o meu comportamento, designadamente nas minhas interações com os outros			

4. COMPETÊNCIAS DE GESTÃO DA CARREIRA DOCENTE				
		CD	DS	CPM
4.1 Gestão pessoal da carreira docente		1-5	1-5	X
4.1.1	Acreditar que sou capaz de desenvolver a minha carreira com sucesso			
4.1.2	Definir objetivos de carreira claros e relevantes para mim			
4.1.3	Procurar regularmente oportunidades de desenvolvimento de novas aprendizagens			
4.2 Fontes de suporte e oportunidades para o desenvolvimento da carreira docente		CD 1-5	DS 1-5	CPM X
4.2.1	Identificar fontes de suporte na universidade e na escola cooperante			
4.2.2	Identificar fontes de suporte social			
4.2.3	Identificar, estabelecer e mobilizar contactos sociais			
4.2.4	Compreender o tipo de profissional que quero ser no futuro			

Fonte: Elaborado pelos autores (2024).

CD - Competências Desenvolvidas (contributo da experiência de estágio): **1** – Nenhum contributo/ **2** – Pouco contributo/ **3** – Algum contributo/ **4** – Bastante contributo/ **5** – Muito contributo; **DS** - Dificuldades Sentidas: **1** – Nenhuma dificuldade/ **2** – Poucas dificuldades/ **3** – Algumas dificuldades/ **4** – Bastantes dificuldades/ **5** – Muitas dificuldades; **CPM** - Competências que Pretendo Melhorar (assinalar com X)

AUTORES E AUTORAS

Emerson Augusto de Medeiros – Universidade Federal Rural do Semi-Árido, Mossoró, Rio Grande do Norte, POSENSINO/UERN/UFERSA/IFRN.

Fátima Morais – Universidade do Minho, Portugal.

Flávia Vieira – Universidade do Minho, Portugal.

Francisco Imbernón – Universidade de Barcelona.

Íris Pereira – Universidade do Minho, Portugal.

Ivan Fortunato – Instituto Federal de São Paulo, Campus Itapetininga.

Jesus Maria Vaz Fernandes – Universidade da Madeira.

Lucia Gracia Ferreira – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Bahia, Brasil.

Marta de Souza França – Instituto Federal da Bahia, Campus Feira de Santana, Bahia, Brasil.

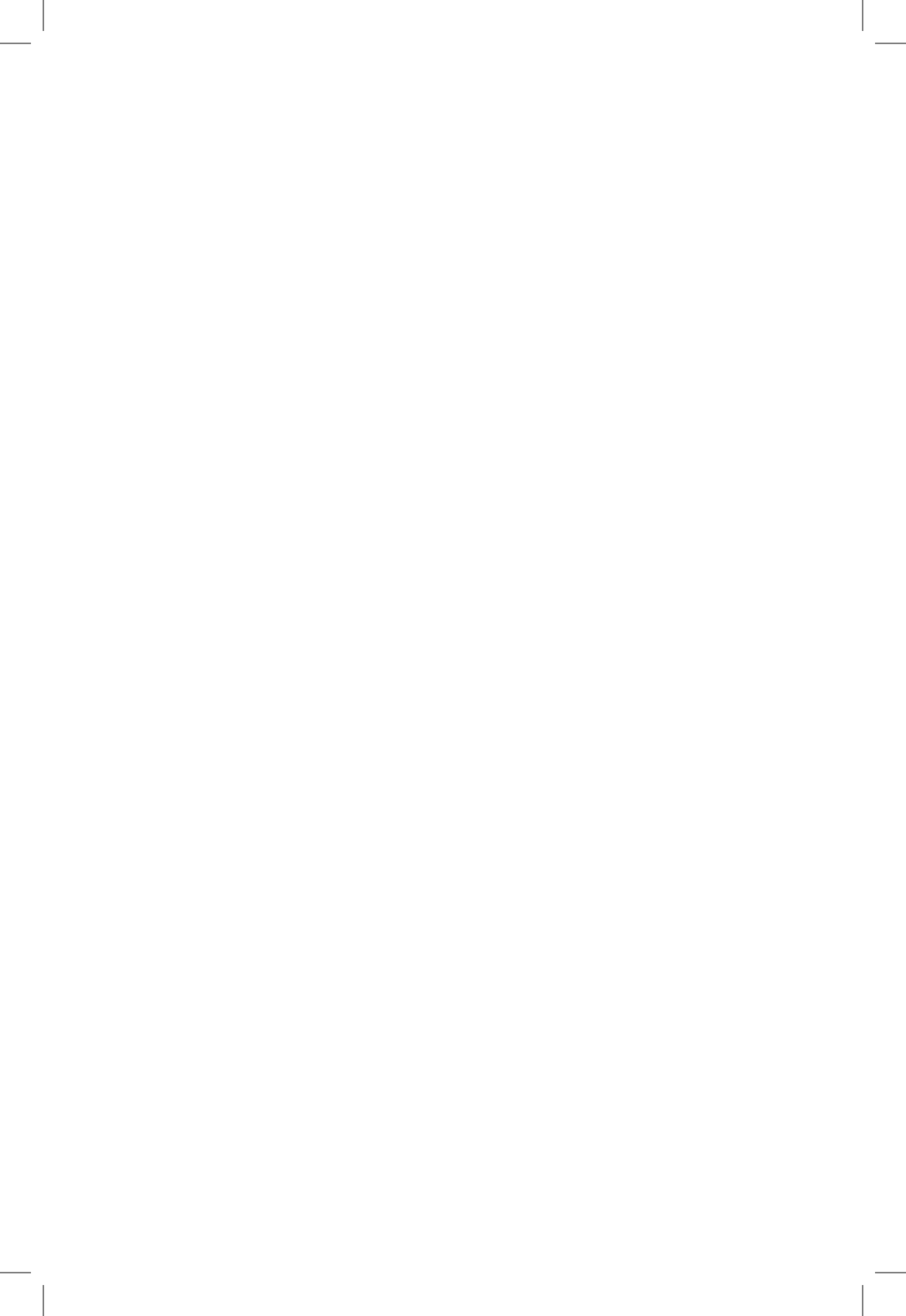
Osmar Hélio Araújo – Universidade Federal do Piauí (UFPI), Universidade Federal da Paraíba (PPGE/UFPB), campus João Pessoa, Paraíba, Brasil.

Philippe Meirieu – Universidade Lumiere-Lyon 2.

Sandra Santos – Universidade do Minho, Portugal.

Sílvia Monteiro – Universidade do Minho, Portugal.

Susana Caires – Universidade do Minho, Portugal.





O Laconex@o/UFPI, fundado em 2020, na Universidade Federal da Paraíba | UFPB, articula pesquisadores, docentes e estudantes, de instituições, nacionais e internacionais, com interesses na formação de professores, e suas interfaces com os processos ensino-aprendizagem na Educação Básica e no Ensino Superior, no Brasil e em outros países. O uso dos vocábulos Laboratório e conex@o reivindica a formação docente como contexto de construção colaborativa – investigação-ação – entre universidade e escolas de Educação Básica. O grupo atualmente é gestado no âmbito do Campus Senador Helvídio Nunes Barros CSHNB/UFPI, em parceria com o Grupo de Estudos e Pesquisas em Formação Docente | GEFOR | Universidade Federal Rural do Semi-Árido | UFERSA | Campus Mossoró e com o FOPETEC | Grupo de Pesquisas Formação de Professores para o Ensino Básico, Técnico, Tecnológico e Superior-IFSP/ Campus Itapetininga, mantendo ainda vínculo com o Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPB.



O Grupo de Estudos e Pesquisas em Formação Docente (GEFOR | UFERSA) se constituiu no ano de 2020, por meio da articulação de professores da Educação Básica e do Ensino Superior, por pesquisadores da área de Educação, bem como por estudantes dos cursos de licenciatura e da pós-graduação nas áreas de Educação e Ensino. O seu propósito central é contribuir no campo educacional

com pesquisas, debates e atividades associadas ao ensino à extensão sobre a formação de professores da Educação Básica e do Ensino Superior. Além desses aspectos, se detém para estudos acerca do currículo, da interdisciplinaridade, da diversidade e da docência em níveis e modalidades educativas diferentes. Suas pesquisas e atividades, apesar de circunscritas territorialmente no Estado do Rio Grande do Norte, têm um raio de alcance maior, estendendo-se, a partir da colaboração com outras instituições de educação, com outros espaços que pensam e realizam a formação docente.



O FoPeTec – Grupo de Pesquisas: Formação de Professores para o ensino básico, técnico, tecnológico e superior - foi fundado no final de 2015, no Instituto Federal de São Paulo, por Alexandre Shigunov Neto e Ivan Fortunato. O Grupo dedica-se a pesquisas interdisciplinares na formação de professores, desenvolvendo estudos diversos sobre história e política educacionais, tecnologias, didática, dentre outros. O grupo é gestado pela Coordenadoria de Formação Pedagógica e pela Coordenadoria de Pesquisa e Inovação do IFSP, campus Itapetininga, mantendo vínculo com outros espaços e instituições do campo educacional.



Esta obra foi impressa em papel *offset* 90 gs. Instrução Normativa SRF nº 71 de 24 de Agosto de 2001. Na capa foi utilizado Papel Supremo, 250 gs., laminação fosca. Impressão e acabamento por processo digital *book on demand* da **METABRASIL GRÁFICA** a partir de arquivos do editor.
