

QUANDO ME PERCEBI PROFESSORA: IDENTIDADE, SABERES E PROCESSOS FORMATIVOS

WHEN I BECAME A TEACHER: IDENTITY, KNOWLEDGE AND EDUCATION PROCESSES

Monica dos Santos Toledo ¹¹

Resumo

O artigo discute a formação de professores, a identidade e os saberes docentes em diálogo com autores como Lüdke (1996), Pimenta (1999), Marcelo (2009), Tardif (2014), Nóvoa (2017) e Gatti (2019). A partir de tais referências, é proposto um diálogo com as experiências da autora, professora e pesquisadora da Educação Básica, à luz dos pressupostos da biografia narrativa (BRAGANÇA, 2009). Finalmente, com base em sua mais recente experiência profissional, a autora faz uma discussão sobre o papel de um colégio universitário na formação de professores, evocando o conceito de “desprivatização da prática” (COCHRAN-SMITH, 2012) para pensar processos investigativos e colaborativos de formação, considerando a importante relação entre universidade e escola básica.

Palavras-chave: Formação de Professores. Identidade Docente. Saberes docentes. Colégio Universitário.

Abstract

The article discusses teachers' education, identity and teaching knowledge in dialogue with authors such as Lüdke (1996), Pimenta (1999), Marcelo (2009), Tardif (2014), Nóvoa (2017) and Gatti (2019). Based on these references, a dialogue with the experiences of the author, teacher and researcher of Basic Education is proposed, based on narrative biography (BRAGANÇA, 2009). Finally, based on her most recent professional experience, the author discusses the role of a university college in teachers education, evoking the concept of “deprivatization of practice” (COCHRAN-SMITH, 2012) to think about investigative and collaborative education processes, considering the important relationship between university and basic school.

Keywords: Teachers Education. Teachers' identity. Teacher knowledge. University College.

¹¹ Professora da Educação Básica no Coluni-UFF, atuando nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. É Mestre em Educação pela UFRJ com ênfase em Inclusão, Especialista em Psicopedagogia pela Universidade Cândido Mendes e Pedagoga pela Universidade Federal Fluminense. É membro do FORMAR (Grupo de pesquisa em Didática, Formação de Professores e Práticas Pedagógicas) e do Lif (Laboratório de Inclusão, Formação Cultural e Educação), ambos da Universidade Federal Fluminense. Email: santosmonicabr@gmail.com

Introdução

Este artigo apresenta um percurso metodológico que inicia com uma discussão teórica sobre a formação de professores em perspectiva contínua, multifacetada e contextualizada, entendendo aspectos pessoais e profissionais como partes da construção da identidade docente. Em seguida, propõe um diálogo entre a discussão iniciada e as experiências formativas e profissionais de uma professora (a autora do texto), à luz dos pressupostos da biografia educativa (BRAGANÇA, 2009). A biografia educativa (BRAGANÇA, 2009) é uma perspectiva de pesquisa e formação que enfatiza a rememoração e a ressignificação de experiências como importantes movimentos reflexivos, capazes de promover transformações individuais e coletivas. Assim, de acordo com essa abordagem, aprendemos continuamente a partir de nossas experiências e também ao dialogar com outras experiências, em um “movimento dialético entre passado, presente e futuro [em] que os sujeitos se apropriam da vida como processo formativo e tomam a responsabilidade pela atribuição de sentido e pela ressignificação da trajetória pessoal/profissional” (BRAGANÇA, 2009, p. 42). Por fim, entrelaçando as discussões suscitadas e partindo das mais recentes vivências profissionais da autora, o artigo discute a formação de professores no contexto de um colégio universitário e a importância de se pensar processos formativos que valorizem a escola como importante espaço de formação que configurem uma estreita relação entre universidade e escola básica.

A discussão sobre a formação de professores encontra lugar importante no campo da educação, se considerarmos os muitos desafios ainda não superados nesta temática. Em produção recente, Gatti (2019) sinaliza um “sentimento de insatisfação” no campo, “especialmente no que diz respeito às políticas e às práticas formativas” (p. 177). De acordo com a autora, são questões merecedoras de discussão a desprofissionalização, a precarização e o aligeiramento da formação, as fragilidades nos processos de inserção profissional e na própria carreira, as insuficientes articulações

entre teoria e prática, entre conhecimento específico e pedagógico e ainda, entre universidades e escolas.

Ainda que sejam reconhecidos os desafios citados, também são observados alguns “consensos” (NÓVOA, 2007 *apud* GATTI, 2019) que apontam possíveis caminhos para a formação de professores na atualidade. Tais possibilidades se assentam na compreensão da docência enquanto atividade complexa, processual e reflexiva, que não desvincula aspectos pessoais e profissionais do professor, em seu percurso de formação.

Considerando os desafios e consensos citados e, sobretudo, o aspecto processual, contínuo e infindável da formação de professores, há que se destacar um importante conceito articulado à presente discussão: a identidade docente. Concordando com Pimenta (1999), compreende-se a identidade como “um processo de construção do sujeito historicamente situado” (p. 18), não fixa, mutável, dinâmica. Sendo um fenômeno relacional, a identidade mostra-se complexa, extrapolando o que define uma pessoa, por envolver processos coletivos, intersubjetivos.

É importante destacar que a identidade profissional tem sua construção iniciada desde as primeiras experiências sociais do professor, antes mesmo de compreender-se como tal. Essas experiências (familiares, escolares, dentre outras) são denominadas por Tardif (2014) de “pré-profissionais” e contribuem significativamente com o modo como os professores compreenderão o seu papel, o papel da escola, o papel da educação. Para o autor, portanto, “(...) o tempo de aprendizagem do trabalho não se limita à duração da vida profissional, mas inclui também a existência pessoal dos professores, os quais, de um certo modo, aprenderam seu ofício antes de iniciá-lo” (TARDIF, 2014, p. 79). Assim, as experiências formativas – iniciais e continuadas – terão grande relevância na consolidação ou desconstrução das ideias sobre a docência elaboradas pelos sujeitos que se formam professores e precisam levar em conta a história desses sujeitos, suas relações com a escola, com seus professores, enfim, suas experiências – escolares e não escolares – anteriores. Este argumento dialoga com os estudos de Tardif (2014) que afirma ser “(...) impossível compreender a questão da

identidade dos professores sem inseri-la imediatamente na história dos próprios atores, de suas ações, projetos e desenvolvimento profissional” (TARDIF, 2014, p. 107).

Nesse sentido, ao falarmos da relação biografia-profissão, da importância da história do sujeito enquanto parte de sua formação como professor, reconhecemos a relevância da temporalidade no processo formativo docente. A dimensão temporal relaciona-se diretamente à ideia de carreira e a uma perspectiva de formação aqui defendida: contínua, permeada por saberes diversos, (re)elaborados ao longo do tempo, em articulação com os diversos sujeitos, tempos e espaços experimentados por esse sujeito que se forma professor. A complexidade desta identidade profissional que se forma ao longo de uma vida é evidenciada por Marcelo (2009), ao afirmar que esta identidade “(...) é a forma como os professores se definem a si mesmos e aos outros. É uma construção do seu eu profissional, que evolui ao longo da sua carreira docente e que pode ser influenciada pela escola, pelas reformas e contextos políticos” (p.10).

Há que se observar, no entanto, a partir do trecho citado, que o sentido temporal e “evolutivo” abordado não é (e não há como ser) linear, considerando que ao longo da sua vida, da sua carreira, o professor tem a possibilidade de (re)ver, (des)construir, retomar, (re)considerar, revisar, refletir acerca e a partir dos diversos saberes constitutivos de sua profissão e de outros elementos que exerçam intervenção em seu processo formativo e identitário.

(...) é preciso compreender que a estabilização e a consolidação não ocorrem naturalmente, apenas em função do tempo cronológico decorrido desde o início da carreira, mas em função também dos acontecimentos constitutivos que marcam a trajetória profissional, incluindo as condições de exercício da profissão (TARDIF, 2014, p. 85).

A respeito dos saberes que compõem a profissão docente, Tardif (2014) afirma que são heterogêneos e variados. Estes saberes, não desvinculados dos processos formativos aqui citados e componentes da identidade do professor, em sua pluralidade, comportam aspectos relacionados à formação profissional (os saberes pedagógicos e das ciências da educação), aos saberes disciplinares (relacionados aos diferentes campos do conhecimento), curriculares (as formas como são organizados os saberes disciplinares, concretizados em programas, métodos, objetivos etc.) e experienciais

(habilidades de saber-fazer e de saber-ser, elaboradas a partir das experiências e do cotidiano de trabalho docente), conforme nos apresenta Tardif (2014). Pimenta (1999) também discorre sobre a pluralidade dos saberes dos professores, categorizando-os como “saberes da experiência” (produzidos no cotidiano da prática docente), “os conhecimentos” (relacionados às diversas áreas das ciências) e “saberes pedagógicos” (específicos do campo pedagógico e didático, relacionados ao saber-fazer enquanto professor). Esses autores apresentam, sistematicamente, a complexidade e multiplicidade do que é formar(-se) e tornar(-se) professor. Os processos formativos, nesse sentido, assumem grande importância, sendo responsáveis por possibilitar a inter-relação entre os diversos saberes, entre teoria e prática, entre a universidade e a escola.

Tais questões levam a uma revisita à trajetória de formação da própria autora deste texto, colocando em diálogo suas memórias, os diferentes saberes elaborados em sua profissão e autores referenciais, que muito contribuem para este percurso formativo não encerrado.

Expressões da formação docente na trajetória de uma professora

A proposta de discussão sobre aspectos da formação de professores a partir das próprias experiências da autora deste artigo, convida a um deslocamento da narrativa para a primeira pessoa, ainda que em parte do texto. Essa transgressão se faz necessária para que o diálogo com tal trajetória se faça possível, significativo e mais aproximado do leitor. Vale dizer que não é fácil o exercício de olhar para a própria trajetória, o próprio caminho percorrido; mas reconheço ser um movimento necessário, enquanto parte de um processo de formação que se dá de forma crítica, reflexiva, dialógica.

Meu percurso formativo se dá, majoritariamente, na Educação Pública. Toda a minha trajetória de estudante e, posteriormente, o exercício profissional, se deu em escolas da rede pública, o que contribuiu para uma relação afetuosa e de grande valorização dos espaços-tempos públicos, coletivos e democráticos. As conquistas da

Graduação em Pedagogia e do Mestrado em Educação são fruto de muitas lutas, tendo como cenário, uma família de classe popular, habitante da região metropolitana do Estado do Rio de Janeiro. Meus pais, que não concluíram o Ensino Fundamental, mostraram-se sempre muito realizados e felizes a cada conquista que, junto a eles, eu pude alcançar.

Compreender que desde as primeiras experiências escolares me constituía professora, fez parte de um processo reflexivo longo, diria que recente. Na escola pública, ao longo da Educação Básica, aprendi algumas das muitas formas de ser professora, pelos referenciais docentes com os quais pude conviver. Ainda que de forma pré-profissional (TARDIF, 2014), intuitiva, não consciente, professoras e professores deixaram fortes marcas e influências que, mais tarde, fariam parte do meu exercício profissional e das questões que me atravessam na profissão.

A opção por cursar a Formação de Professores (Curso Normal) no Ensino Médio aconteceu por já serem notáveis em mim as aproximações e o interesse pela Educação. Recordo-me de muitas dúvidas surgirem nesta época, quando eu mergulhei, pela primeira vez, na docência enquanto profissão. Tais dúvidas faziam parte de um necessário aprendizado, ao me deparar com alguns “dissabores” do fazer docente. Aprendi, porém, que tudo isso compunha um desafio de inquestionável importância: educar.

Meu amadurecimento no campo da Pedagogia teve início com a graduação, na Universidade Federal Fluminense. Evidenciava-se a cada período, o quanto o saber é uma fonte inesgotável e a Educação, um campo complexo e desafiador. Ao longo da graduação, pela primeira vez, me percebi professora. Isso se relaciona não apenas ao que vivenciei enquanto licencianda, mas, principalmente, pela oportunidade de, ainda durante o 3º período do curso de Pedagogia, iniciar o exercício formal da profissão após aprovação em um concurso público para o município de Maricá (RJ). Inegavelmente, as dificuldades foram maiores ao conciliar a vida de estudante e trabalhadora; no entanto, os desafios da profissão deram novos sentidos ao meu percurso de formação na Universidade e me levaram a escolher caminhos até então não imaginados em meus estudos e aprofundamentos.

Sobre a formação inicial, estudos de Lüdke (1996), Pimenta (1999) e Marcelo (2009), dentre outros, já demonstraram que há especificidades que a compõem, a despeito de certas críticas relacionadas a um distanciamento da realidade escolar e a uma abordagem burocrática e fortemente teórica nesta etapa de formação docente. Tais críticas, destacadas por Pimenta (1999), não são descabidas; entretanto, há que discutir mais profundamente o papel da formação inicial, suas possibilidades e limites. A esse respeito, Lüdke (1999) destaca a formação inicial “simplesmente, como o nome diz, como preparação apenas inicial” (p. 11). E completa:

Se fosse reconhecido claramente o caráter introdutório, de uma preparação que não pretende ser total, nem visualizar toda a carreira do professor, talvez ela pudesse se tornar mais efetiva, assumindo a especificidade desse caráter inicial (LÜDKE, 1999, p. 11).

Há que se assumir, cada vez mais fortemente, na discussão sobre a formação de professores, uma perspectiva de aprendizagem ao longo da vida (MARCELO, 2009), compreendendo a importância de cada momento da formação e do exercício da carreira, no percurso de desenvolvimento profissional. A formação inicial, longe de ser subestimada, pode cumprir mais efetivamente um papel introdutório muito importante: “colaborar no processo de passagem dos alunos de seu *ver o professor como aluno* ao seu *ver-se como professor*. Isto é, de construir a sua identidade de professor” (Pimenta, 1999, p. 20 – grifo da autora). Tal desafio requer uma formação que contemple e articule os diversos saberes constitutivos da profissão (o conhecimento científico, os saberes pedagógicos e os saberes da experiência) e ainda, um movimento integrado aos processos de inserção na carreira, de modo a não romper com um processo de desenvolvimento que é contínuo.

O exercício da docência no município de Maricá inaugurou muitas aprendizagens e escolhas em minha trajetória profissional. Por cerca de sete anos, atuei como professora em uma escola especial, um espaço com muitos desafios e contradições. Vivenciei também as primeiras discussões sobre inclusão no contexto municipal (e nacional), que me levaram a um movimento de estudos sobre este tema, que mais tarde, estaria presente na escrita da monografia e na dissertação de Mestrado, além de motivar a minha participação em um grupo de pesquisa, na realização de cursos

de formação e na escrita/apresentação de trabalhos científicos. A Inclusão em Educação despontou como uma ênfase em meus estudos e produções a partir das minhas experiências enquanto professora, desafiada a compreender melhor as situações que me interpelavam e motivada a aprimorar o meu trabalho, sobre o qual sempre fui bastante crítica e exigente. Nesse sentido, as vivências da profissão foram fundamentais em minha formação, mas não por si só; descoladas dos estudos e das discussões teóricas, dos conhecimentos científicos e saberes pedagógicos, permaneceram pouco potentes. A articulação possível entre a prática profissional e os estudos na graduação, na pós-graduação e em outros espaços-tempos formativos foram fundamentais para a conquista de um trabalho mais intencional, de bases mais sólidas, em minha profissão.

Reconhecendo a insuficiência dos saberes da prática e a fragmentação de saberes para a formação de professores, Pimenta (1999) aponta um caminho de formação que tome o contexto das práticas pedagógicas como ponto de partida e de chegada. Esse movimento de reflexão sobre “o que se faz” (p. 26) contribui, na visão da autora, para a “produção de saberes pedagógicos na ação” (p. 26), quando postos em diálogo com os saberes sobre a Educação e a Pedagogia. Pimenta (1999) faz a defesa por um princípio formativo na docência que, desde o início, passe pela pesquisa, pela atitude investigativa do professor como elemento central.

Sobre a experiência, é importante dizer, não se trata simplesmente de fatos, ocorrências, acontecimentos pelos quais passamos. Experimentar tem a ver com uma vivência profunda de um momento, tem a ver com abertura à transformação, receptividade, disponibilidade. Tal discussão já fora feita por John Dewey (1916/1966, *apud* ROLDÃO, 2017): “A simples actividade não constitui experiência. Experimentar é diferente de repetir. Fazemos alguma coisa ao objeto da acção e este por sua vez transforma qualquer coisa em nós” (p. 1141).

Indispensável, acerca da experiência, convidar Larrosa (2002) para o diálogo. O autor, articulando o par “experiência/sentido” (p. 20), faz uma reflexão acerca da raridade, cada vez maior, das experiências na sociedade em que vivemos. Ao descrever a experiência como “o que nos passa, nos acontece” (p. 21), o autor também afirma que “nunca se passaram tantas coisas, mas a experiência é cada vez mais rara” (p. 21). São

atribuídos a essa situação alguns excessos da rotina contemporânea, como: informação, opinião, falta de tempo, trabalho. A experiência, segundo Larrosa (2002), ao contrário da mobilização que nos exige a rotina apressada e preenchida, exige-nos um gesto de interrupção. Exige parar, observar, pensar sobre. Exige exposição e riscos. Tem como componente fundamental, a “sua capacidade de formação ou de transformação” (p. 25).

Tais reflexões nos ajudam a pensar sobre o processo formativo docente. Evidencia-se a experiência enquanto existência profunda, sensível, inteira. Esta, no entanto, fará sentido se contemplar um movimento de reflexão, de transformação. Para tal, os conhecimentos diversos já produzidos, são de grande importância: “O saber da experiência se dá na relação entre o conhecimento e a vida humana” (LARROSA, 2002). Para além disso, a trajetória experiencial, de vida e de formação de cada pessoa é única, singular. A escola constitui-se como um espaço plural de experiências e existências.

É importante salientar que este movimento reflexivo instituído entre o que se vive no cotidiano escolar e os demais saberes provenientes de estudos e pesquisas não é natural. Também não acontece de modo rápido ou fácil. É, na verdade, parte de um longo processo de amadurecimento na profissão (que não se finda). Além disso, é preciso considerar a singularidade do percurso e das experiências de cada professor. Em meu caso, além da atuação inicial já citada, pude conhecer outras realidades que muito me desafiaram, atuando em escolas públicas dos municípios de Niterói (como professora) e São Gonçalo (como Orientadora Pedagógica). Mais tarde e sempre simultaneamente a outra Rede de Ensino, atuei na Rede de Maricá também como Orientadora Pedagógica e professora na Sala de Recursos Multifuncionais. Essas experiências contribuíram para uma ampliação de meu olhar sobre os desafios da educação em diversos contextos. Situações precárias na vida dos estudantes, tais como violência, negligência, pouco acesso a recursos básicos; colegas professores lutando bravamente contra muitos elementos desmotivadores e uma desvalorização diária. À época, não havia muita clareza. Professora iniciante, encontrei muitas dificuldades para compreender as relações que se estabeleciam em sala de aula, com os estudantes, com os responsáveis, com os colegas de profissão.

Não há dúvidas de que as dificuldades encontradas no caminho foram muito importantes para uma busca por respostas, que geraram mais perguntas e um movimento reflexivo importante. Mas é verdade também que muitas vezes me senti sozinha, desestimulada, fracassada. Não por insensibilidade de colegas da equipe ou por incapacidade pessoal. A organização escolar, com seus tempos rígidos, atividades sobrepostas, demandas incessantes, alternâncias de sujeitos, enfim, os próprios tempos e espaços escolares constituíam obstáculos para as trocas entre colegas, para um planejamento cuidadoso e dialogado, para a busca coletiva de estratégias para os desafios emergentes. Acrescenta-se a estes apontamentos a complexidade do contexto escolar, ao mesmo tempo conhecido, por minha experiência enquanto estudante e desconhecido, por estar em outros lugares, com outras pessoas, outras especificidades. A escola então, apresenta-se como um espaço de permanente aprendizado, onde seguimos formando e nos formando, por meio das diversas relações estabelecidas, conforme destaca Schaffel (2000):

No caso da profissão docente, em que o *locus* de formação apresenta a mesma natureza do *locus* do trabalho – o espaço escolar –, os seus atores sociais assumem uma dimensão estruturante e estruturadora na atribuição e na incorporação da identidade profissional do professor (p. 114).

Perceber-me professora, como já dito, consistiu um processo importante e desafiador, que incluiu experiências escolares profissionais e pré-profissionais além de estudos, trocas, reflexões em diversos espaços e junto a diferentes pares. O que dizer então, do momento em que me percebi formadora de professores? Tal percepção se tornou clara, sobretudo, ao atuar como professora da Rede Estadual do Rio de Janeiro, lecionando as Disciplinas Pedagógicas do Ensino Médio. Assumi tal desafio em uma grande escola do município de São Gonçalo, tradicionalmente conhecida na formação de professores. Encontrei, neste contexto, muitos professores experientes neste campo e alguns colegas em momento mais inicial da profissão. Encontrei centenas de jovens normalistas, em sua maioria meninas, cursando o “Magistério em Nível Médio” e nelas, reconheci muitas das dúvidas e incertezas que vivenciei durante minha adolescência, quanto às escolhas profissionais. Estar neste lugar de formadora de professores, no

entanto, me reafirmou a importância da docência em minha vida e me impulsionou a pensar os processos de formação de professores por uma outra perspectiva. Construí uma relação de diálogo e de respeito com os estudantes adolescentes (algo que inicialmente me desafiou) e compreendi a importância da escuta, das experiências, da coletividade, das trocas, das leituras, enfim, das relações estabelecidas no caminho formativo de cada estudante que conheci.

Percebendo a contribuição dos movimentos formativos empreendidos junto aos estudantes no Curso Normal, também se fazia notável a não identificação de muitos estudantes com a docência (uma identidade que mais tarde, poderia se desenvolver ou não), pois nesse momento inicial da formação apresentavam muitas fragilidades e inconstâncias. Tal cenário pode estar relacionado não apenas com o formato de formação de professores ali instituído ou com a desvalorização social da docência no Brasil, mas com as experiências, relações e estudos ainda não vividos e que necessitam de tempo e certo amadurecimento na profissão. Um processo singular, que envolve individualidade e coletividade:

Temos que considerar identidade docente como uma realidade que evolui e se desenvolve de forma individual e colectiva. A identidade não é algo que se possui, mas sim algo que se desenvolve ao longo da vida. A identidade não é um atributo fixo de determinada pessoa, mas sim um fenômeno relacional (MARCELO, 2009, p. 12).

Os relatos trazidos até aqui levantam aspectos importantes da formação de professores e da construção identitária profissional. Aspectos que, adiante, percebi como indispensáveis, a partir de um contexto favorável para outras práticas, fundamentadas na coletividade e na articulação com os diversos saberes da profissão. Tal contexto, onde hoje atuo, trata-se de um colégio universitário. As especificidades encontradas neste colégio e na própria configuração da profissão em âmbito federal, provocaram-me reflexões acerca das múltiplas configurações da docência em nosso país e apresentaram possibilidades que deveriam estender-se, de modo geral, às instituições públicas de Educação Básica. Dentre elas, a constituição de uma carreira de Dedicção Exclusiva, fundamentada no tripé Ensino-Pesquisa-Extensão, tendo como prática central

a formação de professores (inicial e continuada) a partir do diálogo entre escola e universidade.

O Colégio universitário e seu papel na formação de professores

(...) a experiência não é o caminho até um objetivo previsto, até uma meta que se conhece de antemão, mas é uma abertura para o desconhecido, para o que não se pode antecipar nem “pré-ver” nem “pré-dizer” (LARROSA, 2002, p. 28).

A frase de Larrosa (2002) que inaugura este tópico expressa com profundidade a forma como compreendo o percurso profissional e formativo que venho trilhando. A partir dos contextos por onde transitei, pessoas que encontrei, experiências que vivenciei, sigo me formando, me constituindo e me percebendo professora. A abertura ao desconhecido, ao novo, ao imprevisível foi um importante elemento neste percurso, ainda que nem sempre possível ou fácil exercitá-la. Foi por esta disponibilidade que mergulhei no campo da Educação Especial, posteriormente na Inclusão em Educação, hoje trazendo muitas contribuições ao meu trabalho; a partir da formação em Pedagogia, atuei em diferentes espaços escolares, municípios, segmentos e atribuições; aprofundei estudos, participei de grupos de pesquisa, conheci o universo da pós-graduação. Como parte do trabalho pedagógico (e do próprio projeto de vida) o planejamento é indispensável e um importante orientador. Mas no percurso, a abertura ao não planejado precisa ser contemplada e experimentada.

Como parte dos mais recentes planos em minha carreira profissional estava a docência no Ensino Superior. Já me percebendo professora e formadora de professores, encontrava nesse objetivo a longo prazo, um desafio importante e mobilizador. No entanto, mais uma vez, as oportunidades apontaram para um caminho diferente. A partir de um concurso realizado, fui convocada para atuar no Colégio Universitário Geraldo Reis – Coluni (UFF). A vaga para professora dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental me traria muitos desafios sequer imaginados; desconhecendo as muitas possibilidades deste contexto, compreendi ao iniciar que ser professora de um colégio universitário significaria desenvolver ensino, pesquisa e extensão e formação de

professores. Um exercício formativo e pesquisador a partir da escola, dentro da escola, com a escola, dentro de uma Universidade, a mesma onde me graduei.

As escolas/colégios de aplicação/universitários brasileiros mantidos e administrados pelas universidades federais e componentes do sistema federal de ensino, têm suas diretrizes e normas gerais de funcionamento estabelecidas pela Portaria nº 959, de 27 de setembro de 2013, segundo a qual:

“(...) consideram-se Colégios de Aplicação, as unidades de educação básica que têm como finalidade desenvolver, de forma indissociável, atividades de ensino, pesquisa e extensão com foco nas inovações pedagógicas e na formação docente” (art. 2º).

No entanto, a criação dos primeiros colégios de aplicação/universitários não é recente. Conforme registrado nos estudos de SANTOS (2018), o Decreto Federal nº 9053 de 12 de março de 1946 criou a proposta de escolas de Educação Básica vinculadas às faculdades de filosofia das Universidades, com a atribuição de serem um estabelecimento de ensino “voltado às práticas dos discentes dos cursos de didática, como um campo de estágio e de experimentação pedagógica no contexto de renovação e aperfeiçoamento do processo de ensino e aprendizagem” (SANTOS, 2018, p. 40). A implementação dessas instituições não foi rápida; duas delas surgiram ainda na década de 40, outras nas décadas de 50 e 60 (SANTOS, 2018). Registros recentes (Portaria nº 959, de 27 de setembro de 2013) anunciam que há, no Brasil, 17 instituições federais que funcionam sob o formato de colégios de aplicação/universitários ligados às Universidades Federais, tendo por funções (SANTOS, 2018) ensino, pesquisa e extensão na Educação Básica; desenvolvimento de novas práticas pedagógicas; formação de professores; criação, implementação e avaliação de novos currículos.

A Portaria 959/2013 (art. 4º) descreve de maneira ampliada as diretrizes de funcionamento dessas instituições:

- I - oferecimento de igualdade de condições para o acesso e a permanência de alunos na faixa etária do atendimento;
- II - realização de atendimento educacional gratuito a todos, vedada a cobrança de contribuição ou taxa de matrícula, custeio de material didático ou qualquer outro;

III - integração das atividades letivas como espaços de prática de docência e estágio curricular dos cursos de licenciatura da Universidade; e

IV - ser o espaço preferencial para a prática da formação de professor realizada pela Universidade, articulada com a participação institucional no Programa de Incentivo à Docência - PIBID e nos demais programas de apoio à formação de docentes.

Dadas as suas atribuições, são esperados grandes investimentos em tais instituições, assim como a composição de um corpo docente altamente qualificado, com estímulos constantes para estudos e atividades acadêmicas e científicas. Observa-se, no entanto, investimentos cada vez menores por parte dos governos, assim como são insuficientes os recursos disponibilizados às Universidades e ao ensino público, em sua totalidade. Ainda assim, busca-se manter um trabalho de excelência nos colégios de aplicação/universitários, entendendo-os como “instrumentos de transformação das realidades sociais em que estão inseridas, especialmente em sua interface com a formação docente que se tem nas universidades” (SANTOS, 2018, p.44).

O Colégio Universitário Geraldo Reis (Coluni-UFF) é o mais jovem colégio universitário do Brasil, tendo sua criação datada em 2006. O processo de nascimento dessa escola, porém, requereu uma longa transição, pois o prédio onde hoje funcionam o Ensino Fundamental e o Ensino Médio abrigava antes uma escola estadual (CIEP 060) e no prédio onde funciona a Educação Infantil, já existia a Creche-UFF (com história anterior, portanto, ao próprio Coluni). Além disso, o primeiro concurso público para admissão de professores para esta escola aconteceu em 2013, sete anos após sua criação. Ainda hoje, o quadro docente efetivo do Coluni-UFF não está completo, aspecto que é constante pauta de mobilização e luta da comunidade escolar.

Atendendo aos incisos I e II (art.4º) da Portaria 959/2013, o Coluni-UFF realiza a admissão de estudantes via sorteio público, constituindo-se um espaço democrático, referenciado nos princípios de uma educação integral, popular, inclusiva e plural. São cerca de 400 crianças e adolescentes frequentando a escola diariamente, em horário integral, desde a Educação Infantil ao Ensino Médio e um corpo docente com cerca de 60 professores efetivos, além de professores contratados, técnicos e outros profissionais de apoio educacional. O currículo escolar busca contemplar uma formação

ampla, que proporcione experiências culturais, estéticas, políticas e científicas, sempre com base nas relações plurais entre os sujeitos, nos diversos tempos e espaços. A gestão escolar, além da figura da Direção e das Coordenações Pedagógicas (exercidas pelos próprios professores da instituição), tem como principal órgão deliberativo o Colegiado de Unidade, com representantes de professores, estudantes, responsáveis e técnicos.

Tal colégio universitário, além das especificidades apresentadas, situa-se no contexto de uma Universidade Federal e a maior parte de seus professores são servidores em regime de Dedicção Exclusiva. Esses aspectos potencializam o Coluni enquanto um espaço formativo, para todos os que ali frequentam. A Educação Integral, outra importante especificidade da instituição, para além da ampliação de tempos, nos desafia constantemente a repensar espaços, processos de ensino-aprendizagem e relações. A convivência e a participação são diariamente tensionados, de modo a desconstruir os modos hegemônicos como compreendemos a escola, a cultura, a criança, o currículo. Estudando os CIEPs, Monteiro (2009) anuncia os desafios da Educação Integral:

(...) a expansão do tempo e do espaço nessa escola implica e exige ampliar seus objetivos ao assumir a formação de professores em serviço como tarefa inerente e necessária ao seu trabalho cotidiano. Uma organização complexa com tantos atores diferentes e vivências comuns, experiências de vida às vezes dramáticas, cria desafios para os professores (MONTEIRO, 2009, p. 44).

Esses desafios dialogam com a finalidade que é atribuída à instituição pelo art. 2º da Portaria 959/2013, de desenvolver indissociavelmente “atividades de ensino, pesquisa e extensão, com foco nas inovações pedagógicas e na formação docente”. Monteiro (2009) compreende que os tempos e espaços dedicados à formação de professores na escola de horário integral precisam também ser ampliados, favorecendo os encontros, as trocas, os estudos cotidianamente.

(...) além da ampliação de tempo e espaço para permanência dos alunos na escola, expandem seus objetivos ao assumir a formação contínua em serviço de seus professores como tarefa inerente e necessária ao seu fazer cotidiano. O horário integral exige e permite que professores tenham tempo para reuniões diárias destinadas ao planejamento, estudo e desenvolvimento de práticas reflexivas que possibilitem a constante avaliação e qualificação do trabalho realizado (MONTEIRO, 2009, p. 35).

A defesa do colégio universitário como um importante espaço de produção de conhecimentos e de formação de professores é um desafio que confere aos seus professores uma co responsabilidade, junto às licenciaturas, de pensar espaços-tempos formativos dialógicos, que valorizem os saberes experienciais, revisitando e reelaborando os demais saberes, a partir das vivências dos professores na escola (GATTI, 2019). E que contribuam, através dos muitos programas de estágio, iniciação à docência, iniciação à pesquisa, extensão e outras atividades, para o desenho de um “currículo formativo, que contemple, de forma equilibrada e coesa, as dimensões política, ética, humana, estética, técnica e cultural (GATTI, 2019, p. 177).

As experiências formativas desenvolvidas no Coluni acontecem de diferentes formas: durante as aulas, em momentos de planejamentos, nos conselhos de classe, em reuniões, conversas, eventos de extensão, grupos de estudos etc. Momentos que proporcionam diálogos entre professores de diferentes áreas do conhecimento e em distintos momentos da carreira profissional, entre licenciandos e professores, entre estudantes, professores e licenciandos. Acontecem, por exemplo, as reuniões de área e de segmento, quando os professores das próprias áreas e, respectivamente, de áreas distintas se reúnem para trocar experiências em espaços de diálogos previstos na carga horária; os planejamentos coletivos; as reuniões de discussão sobre o Projeto Político-Pedagógico e até mesmo, a atuação do coordenador pedagógico, como um agente que suscita espaços e tempos formativos na escola. Nesse sentido, ainda que atuem no Coluni-UFF alguns professores em início de carreira e outros em momento de vasta experiência profissional, entende-se que, coletiva e colaborativamente, os diálogos travados contribuem para a formação de todos os envolvidos, reverberando seus resultados na qualidade da educação oferecida aos alunos.

Movimentos colaborativos de formação, constituídos a partir da escola, seus sujeitos e experiências, são objeto de importantes estudos de Cochran-Smith (2012), conforme nos apresentam Campelo e Cruz (2019). A partir de pesquisas sobre comunidades de prática, Cochran-Smith cunhou a expressão “deprivatization of practice” (desprivatização da prática), que pode ser entendida como “uma estratégia formativa que permite a investigação e a problematização sobre e a partir do trabalho docente” (CAMPELO; CRUZ, 2019, p. 173). As autoras nos provocam, a partir de tais estudos, a repensar e valorizar os diversos espaços e tempos dedicados aos encontros, trocas, reflexões entre os professores na escola. Em síntese, a perspectiva da “desprivatização da prática” configura-se como

(...) uma estratégia de formação docente que se desenvolve em espaços onde grupos com professores em diferentes níveis de formação e de experiência constroem conhecimentos sobre a docência a partir da problematização e da investigação sistemática de seus próprios saberes e fazeres que são compartilhados, registrados e analisados pelo grupo de modo intencional (planejado e organizado). Sendo assim, é uma ferramenta virtuosa porque se vale de mutualidade e reciprocidade, já que os professores, seja em formação inicial ou continuada, se desenvolvem profissionalmente enquanto contribuem no desenvolvimento de seus pares (CAMPELO; CRUZ, 2019, p. 172).

A partir desta perspectiva, é possível compreender ainda melhor o papel e a finalidade de um colégio universitário, no que se refere à formação de professores. Enquanto uma escola de Educação Básica que acolhe cotidianamente centenas de licenciados dos diversos cursos oferecidos pela UFF (e outras universidades), o Coluni constitui um potente campo de formação inicial e também continuada, visto que os professores orientadores e supervisores das atividades dos licenciandos (estágios e participação em programas específicos) compartilham cotidianamente seus fazeres com os licenciandos, cooperam na reflexão e análise de problemas e demandas emergentes e mobilizam muitos saberes, revisitando suas práticas em um movimento de pesquisa a partir das vivências na escola.

Dentre as atividades desenvolvidas no Coluni com foco específico na formação inicial de professores, destacam-se programas como PIBID (Programa Institucional de

Bolsa de Iniciação à Docência, Residência Pedagógica, PET (Programa de Educação Tutorial) e Programa Licenciaturas. Este último, uma iniciativa da própria Universidade Federal Fluminense através da Divisão de Prática Discente, tem o objetivo de fomentar a iniciação à docência de estudantes regularmente matriculados nos cursos de licenciatura da UFF e se constitui como uma importante contribuição à formação de docentes para a educação básica. Por este Programa construí um apreço especial pois, desde 2016, ano que inaugurou minha atuação no Coluni, participo como integrante e/ou proponente de relevantes projetos que acolhem licenciados do curso de Pedagogia da UFF, bolsistas do Programa. Os licenciandos são selecionados por meio de um processo seletivo interno e desenvolvem as atividades propostas simultaneamente ao curso das disciplinas da graduação. Sendo assim, é desejável uma constante articulação entre as ações desenvolvidas no projeto e os estudos realizados na licenciatura.

Uma das principais características deste Programa é a possibilidade de, ao longo de um ano, desenvolver atividades semanalmente no cotidiano da escola, junto ao(s) licenciando(s) bolsistas, de modo que estes exerçam a docência, acompanhem as diversas atividades desenvolvidas pela escola, construam vínculos com os estudantes, auxiliando-os em seu processo de aprendizagem, dentre outras ações. Esta imersão no cotidiano escolar proporcionada pelo projeto tem se mostrado um movimento potente de formação. São construídas relações de confiança, de diálogo e de trocas entre os professores da turma (sobretudo, o professor diretamente envolvido no projeto) e o licenciando, que participa de momentos de planejamento, ensino e avaliação, experimentando os desafios diários da docência.

(...) privilegiar na formação de professores a imersão na prática pressupõe a criação de situações em que professores em formação inicial e professores experientes possam pensar, investigar, refletir e trocar saberes sobre o que os constitui como docentes: seu trabalho. Não se trata, portanto, de meramente aumentar o tempo dos licenciandos na escola, mas de qualificar este tempo, privilegiar outros protagonismos, criar novos cenários, proporcionar outros tipos de experiência e convivência. Nota-se isso no processo de *“deprivatization of practice”* (CAMPELO; CRUZ, 2019, p. 171).

Durante um ano letivo, o licenciando bolsista torna-se um “segundo olhar” em sala de aula, auxiliando o professor da turma a identificar demandas, dificuldades e potencialidades junto aos estudantes. Realiza registros e observações e tem a possibilidade de realizar intervenções, na companhia do professor, que o orienta e compartilha aspectos da profissão. Ao longo do desenvolvimento do projeto, são realizados estudos de textos sobre a formação docente e sobre as temáticas relacionadas ao projeto em desenvolvimento no referido ano. A propósito, nos últimos três anos, o projeto “Currículo, Identidade e Diversidade” tem sido bem-sucedido em discutir questões sobre inclusão em educação, diversidade cultural, relações étnico-raciais, dentre outras, que se revelam a partir da diversidade do alunado de nossa escola. Os processos formativos e reflexões suscitadas são apresentadas pelos licenciandos bolsistas durante um evento acadêmico da Universidade, proporcionando a sistematização dos saberes mobilizados e a publicização das atividades realizadas. As contribuições, portanto, estendem-se a todos os sujeitos envolvidos no processo: professores, bolsistas e estudantes, universidade e escola básica, possibilitando movimentos formativos referenciais, articulados e colaborativos.

Considerações finais

No percurso que tenho percorrido, não considero haver um movimento cumulativo de experiências. Percebo, ao contrário, fases distintas, aprendizagens, reflexões, mudanças de percurso. O que é a formação, senão, mudança, transformação? Vivendo as muitas formas de exercício da docência na escola pública, pude ampliar formas de olhar, ser e fazer, no campo da Educação. A recente atuação no Coluni-UFF potencializa ainda mais um processo reflexivo, investigativo e colaborativo de formação e exercício da profissão.

Para além do contexto específico do colégio universitário, o movimento a ser empreendido nos exige uma concepção mais alargada e dinâmica da profissão docente (NÓVOA, 2017) e da formação de professores. Compreender a importância da escola, dos professores, dos saberes elaborados cotidianamente é urgente e fundamental.

Nesse sentido, o diálogo entre a universidade e a escola básica precisa ser efetivo, não apenas no contexto dos colégios universitários/de aplicação, mas em toda a rede pública de ensino. É preciso romper fronteiras que polarizam aspectos teóricos e práticos da docência, que expropriam saberes docentes (TARDIF, 2014) e conferem desvalorização àqueles que estão “no chão da escola”.

Nesse contexto, me reconheço formadora de professores e professora em permanente formação. A docência em um colégio universitário constitui um exercício de diálogo com muitos sujeitos, dentre eles, professores em processo inicial de formação. A escola, nessa perspectiva, afirma-se como um espaço ímpar de formação e produção de conhecimentos, sem perder de vista o importante diálogo com os saberes produzidos também na universidade. A “desprivatização da prática” (COCHRAN-SMITH, 2012 *apud* CAMPELO; CRUZ, 2019) representa um movimento generoso de compartilhamento de saberes e ações entre professores mais experientes e licenciandos em busca de uma educação de qualidade.

Assim, rememorando o dia em me percebi professora, posso hoje, por meio de meu trabalho, acompanhar licenciandos nessa construção identitária de forma colaborativa e não solitária. Alguns já se tornaram colegas de profissão, exercendo a docência com muita responsabilidade. E, a partir da experiência de formação compartilhada, compreendem que, de alguma forma, todos nós, professores, nos constituímos formadores quando nos colocamos em diálogo com nossos pares e revisitamos nossos saberes e práticas à luz dos conhecimentos científico-pedagógicos e experienciais.

Referências

BRAGANÇA, I. F. de S. Pesquisa-formação e histórias de vida de professoras brasileiras e portuguesas: reflexões sobre tessituras teórico-metodológicas. **Revista@ambienteeducação**, São Paulo, v.2, n.2, p.37-48, ago./dez. 2009.

CAMPELO, T. da S.; CRUZ, G. B. da. “Deprivatization of practice” como estratégia de formação inicial docente no PIBID pedagogia. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 14, n. 1, p. 169-187, jan./mar., 2019.

GATTI, B. A. et al. **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília: UNESCO, 2019.

LARROSA, J. **Notas sobre a experiência e o saber da experiência**. Tradução de João Wanderley Geraldi. Revista Brasileira de Educação, nº 19, Jan/Fev/Mar/Abril, 2002.

LÜDKE, M. Sobre a Socialização Profissional de Professores. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo: n.99, p.5-15, nov. 1996.

MARCELO, C. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Revista de Ciências da Educação**, 08, pp.7-22., 2009.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. In: **Cadernos de Pesquisa**. Fundação Carlos Chagas. v. 47, n. 166, out/dez, 2017.

PIMENTA, S. G. Formação de Professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. (Org). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez Editora, 1999.

ROLDÃO, M. do C. Conhecimento, Didática e Compromisso: o triângulo virtuoso de uma profissionalidade em risco. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n.166, p. 1134-1149, out/dez, 2017.

SANTOS, J. S. W. Universidades e Colégios/Escolas de Aplicação para quê? **Revista Universidade e Sociedade**, nº 61. Brasília (DF): ANDES/SN, janeiro de 2018.

SCHAFFEL, S. L. A identidade profissional em questão. In: CANDAU, V. (Org.). **Reinventar a Escola**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

Data de envio: 06/08/2020

Data de aceite: 26/10/2020