

A FORMAÇÃO “INICIAL” E A CONDIÇÃO DOCENTE DAS/DOS PROFESSORAS/ES DA REDE ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS

Maria do Perpétuo Socorro de Lima Costa – UFVJM¹

RESUMO

Esse estudo foi desenvolvido em interface com a pesquisa mais geral sobre o estado do conhecimento sobre a condição docente de professoras/es da Rede Estadual de Educação de Minas Gerais (REE-MG) conduzida pelo Grupo de Pesquisas sobre Profissão Docente (PRODOC) entre os anos de 2018 e 2024. Para esse trabalho, buscamos as orientações metodológicas da pesquisa coletiva do PRODOC, e como recorte temporal o intervalo entre 2008 e 2018. Nesse recorte, levantamos apenas teses e dissertações em que o descritor “formação inicial de professores” foi utilizado. A formação “inicial” de professoras/es é um elemento constitutivo da condição docente. Buscamos essa definição, nos estudos de Fanfani (2010) sobre condição docente como, “um ‘estado’ do processo de construção social do ofício docente”. Pois para esse estudioso “quando se quer estudar a condição docente, deve-se incluir no objeto, também, certas dimensões de sua subjetividade, tais como as percepções, representações, valorações, opiniões, expectativas etc.” Assim, ao analisar as dissertações e teses, podemos afirmar que as/os docentes dessa rede de ensino se encontram em um processo permanente de construção da condição docente, ou seja, do *ser* e do *estar* na profissão. Esse é um processo que movimenta desde as políticas de formação de professoras/es (“inicial” e continuada) perpassando pelos saberes necessários para o exercício da profissão

Palavras-chave: Formação inicial, Condição Docente, Estado de conhecimento.

INTRODUÇÃO

O estudo aqui apresentado foi desenvolvido em interface com a pesquisa mais geral sobre o estado do conhecimento sobre a condição docente de professoras/es¹ da Rede Estadual de Educação de Minas Gerais (REE-MG) conduzida pelo Grupo de Pesquisas sobre Profissão Docente (PRODOC) entre os anos de 2018 e 2024². Nesse estudo, ao seguirmos as orientações metodológicas da pesquisa coletiva do PRODOC, delimitamos o intervalo entre 2008 e 2018 como recorte temporal, mas, ao fazer isso, levantamos apenas teses e dissertações³ em que o

¹ Conscientes do papel que a língua pode ter na reprodução de discriminações de gênero, adotaremos, ao longo deste capítulo, um padrão diferente daquele usado na “norma culta” que adota o masculino como regra. Todas as vezes que nos referirmos aos profissionais da educação básica e às/aos pesquisadoras/es do nosso grupo de pesquisa, em que as mulheres são nitidamente a maioria, partiremos do feminino e faremos a diferenciação do masculino: professoras/es; educadoras/es; pesquisadoras/es.

² A pesquisa coletiva do PRODOC foi contemplada pela Chamada FAPEMIG 01/2017 – Demanda Universal e, em razão disso, recebeu recursos públicos da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG) para o desenvolvimento dessa investigação acadêmica.

³ Esse levantamento foi realizado por meio de consultas à Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), ao Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e aos repositórios de todos os programas de pós-graduação em educação no estado de Minas Gerais.

¹ Este artigo teve a contribuição do Prof. Julio Emilio Diniz-Pereira coordenador da Pesquisa intitulada a condição docente de professoras/es da Rede Estadual de Educação de Minas Gerais (REE-MG)

descriptor “formação inicial de professores” foi utilizado⁴.

Apesar das críticas existentes na literatura especializada em relação ao uso do termo “formação ‘inicial’ de professores” e da defesa em prol da utilização da expressão “formação acadêmico-profissional de professores”⁵ (DINIZ-PEREIRA, 2008), ainda assim decidimos usar aquele descriptor por se tratar de um termo consagrado no campo da pesquisa sobre formação docente e, infelizmente, ainda massivamente utilizado pelas/pelos pesquisadoras/es desse campo em nosso país. Imaginávamos que, ao usar o descriptor “formação inicial de professores” (e cruza-lo com os descritores “Rede Estadual de Educação de Minas Gerais” e/ou “condição docente”), teríamos mais chances de encontrar os trabalhos acadêmicos que realmente nos interessava.

Na primeira etapa do nosso levantamento (em que a presença de algum descriptor ou no título, ou nas palavras-chave, ou no resumo era critério para a seleção), foram encontrados 34 trabalhos acadêmicos supostamente sobre a “formação inicial de professores da Rede Estadual de Educação de Minas Gerais”. Porém, no momento do “refinamento” (leitura dos resumos), esse número caiu para 25 (nove trabalhos foram excluídos porque, na verdade, ou não eram sobre essa temática ou não foram desenvolvidos na REE-MG e não envolveram professoras/es dessa rede de ensino). Durante o processo de definição das prioridades de leitura (prioridade de leitura 1: obrigatória; prioridade de leitura 2: facultativa), decidiu-se que, daqueles 25, apenas seis trabalhos eram especificamente sobre o tema e de leitura obrigatória. Após a leitura na íntegra desses seis trabalhos, dois foram excluídos. Dessa maneira, chegou-se finalmente ao número de trabalhos acadêmicos levantados em nosso estudo: apenas **quatro dissertações de mestrado** sobre o tema “formação ‘inicial’ de professoras/es da Rede Estadual de Educação de Minas Gerais” defendidas entre 2008 e 2018! Duas dissertações sobre essa temática foram concluídas no ano de 2008, uma em 2012 e a mais recente, finalizada em 2016.

Como se trata de um estudo sobre uma rede de ensino (e não sobre uma instituição de ensino superior), realmente não esperávamos encontrar muitos trabalhos acadêmicos sobre a “formação ‘inicial’ de professoras/es” dessa rede. Porém, o número de trabalhos levantados (de novo, apenas quatro dissertações de mestrado!) foi, para nós, bastante decepcionante. Isso

⁴ Há um outro grupo de pesquisadoras que se dedicou exclusivamente ao levantamento de teses e dissertações sobre a “formação continuada e o desenvolvimento profissional” de professoras/es da Rede Estadual de Educação de Minas Gerais (ver PRODOC, 2024).

⁵ Termo utilizado por Diniz-Pereira (2008) em substituição à expressão “formação inicial”. Uma das críticas ao uso desse termo é o fato de que, na visão desse autor, a profissão docente começa a ser aprendida mesmo antes da entrada do sujeito em um curso de graduação (licenciatura), portanto, a formação não se configura como “inicial” – termo dúbio na língua portuguesa por indicar tanto uma formação que se “inicia” a partir da entrada em cursos de licenciatura (ideia da qual o autor discorda), quanto uma formação que não termina com a conclusão desses cursos (ideia que, obviamente, o autor não se opõe a ela).

talvez sugira que, infelizmente, o tema da “formação ‘inicial’ de professoras/es da Rede Estadual de Educação de Minas Gerais” não tem sido privilegiado nos programas de pós-graduação *stricto sensu* no Brasil. Como veremos ao longo deste capítulo, além de um programa de iniciação à docência desenvolvido em escolas dessa rede de ensino, a discussão dessa produção acadêmica concentrou-se em torno de uma iniciativa de “formação inicial ‘em serviço’”⁶ para docentes que trabalhavam em escolas públicas do estado de Minas Gerais.

Formação “inicial” de professoras/es: elemento constitutivo da condição docente

Defendemos, nesta seção, que a formação “inicial” de professoras/es é um elemento constitutivo da condição docente.

Inicialmente, recordemos a definição de Emilio Tenti Fanfani sobre condição docente (FANFANI, 2010, p. 1): “um ‘estado’ do processo de construção social do ofício docente”. Para esse sociólogo argentino, “quando se quer estudar a condição docente, deve-se incluir no objeto, também, certas dimensões de sua subjetividade, tais como as percepções, representações, valorações, opiniões, expectativas etc.” (p. 1).

Diniz-Pereira (2015) sugeriu, então, a partir da proposição de Fanfani (2005), que o conceito de condição docente integrasse, por meio do uso dos verbos *ser* e *estar* na língua portuguesa e na língua espanhola⁷, duas noções interdependentes: a condição de *ser* docente e a condição de *estar* na docência e exercer o trabalho docente.

Como mencionado na introdução deste livro, para o Coletivo de Pesquisadoras/es do PRODOC (que a autora e o autor deste texto fazem parte), essas dimensões objetivas e subjetivas da docência estão presentes simultaneamente e dialeticamente nestes dois polos da condição docente: a condição de *ser* docente – reunindo dimensões subjetivas-objetivas do ser professora/professor – e a condição de *estar* na docência – reunindo dimensões objetivas-subjetivas do exercício do magistério (PRODOC, 2024).

Sendo assim, parece óbvio que a formação “inicial” de professoras/es – enquanto elemento constitutivo da condição docente – relaciona-se diretamente à condição de *ser* professora ou professor. Ou seja, a escolha consciente pela realização de um curso de licenciatura (ou de formação “inicial” de professoras/es) é um passo importante na direção da

⁶ Nos referimos aqui a iniciativas de formação “inicial” para professoras/es que já lecionavam em escolas da Rede Estadual de Educação de Minas Gerais, porém, sem a devida qualificação exigida por lei.

⁷ Isto seria impossível na língua inglesa, por exemplo, por esta incluir em um único verbo – o verbo *To Be* – estes dois significados: o ser e o estar.

construção da identidade profissional docente (DINIZ-PEREIRA, 2014a; 2014b). Todavia, como sabemos, essa escolha pode acontecer em diferentes momentos das vidas das pessoas: logo como a primeira opção de um curso de graduação (pessoas que desde cedo têm a convicção que querem ser professoras/es da educação básica); como a segunda (terceira, quarta...) alternativa de carreira universitária; depois de já possuírem um diploma de nível superior (não é raro, por exemplo, alunos dos bacharelados “descobrirem” a licenciatura após a finalização desses cursos); após a conclusão de programas de pós-graduação *stricto sensu*⁸; ou, o que também é bastante comum, apenas depois de efetivamente começarem a lecionar na educação básica⁹ (neste último caso, mesmo ainda sem a habilitação exigida por lei, a pessoa já se identifica como professora/professor – pois, trabalha como tal – quando, finalmente, decide cursar uma licenciatura – ou, como discutiremos mais adiante neste texto, quando resolve fazer um curso de “complementação pedagógica”). Independente da situação, certamente, em algum momento da vida, essa opção pela licenciatura (ou pela formação dita “inicial”) deverá acontecer e ela será importante para a condição de *ser* professora/professor.

Dessa maneira, mesmo que os motivos para a escolha de um curso de graduação sejam múltiplos, se alguém decidiu algum dia fazer um curso de licenciatura, essa pessoa, **à princípio**, tinha o interesse em se tornar professora ou professor da educação básica. Porém, infelizmente, justamente em razão das condições objetivas de exercício do trabalho docente em nosso país (baixos salários e condições ruins do exercício da docência – a situação física dos prédios escolares e das salas de aula; o elevado número de alunos em sala de aula; o controle excessivo sobre o trabalho docente etc.), há várias pessoas que, mesmo depois de concluírem uma licenciatura (curso voltado exclusivamente para a formação de professoras/es da educação básica), nunca colocarão os pés em salas de aula como docentes. Elas migrarão para outras carreiras profissionais.

Não podemos nos esquecer também que, infelizmente, a legislação brasileira ainda permite, no caso da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental, que as pessoas exerçam a profissão docente sem passarem por um curso de licenciatura. Nesse caso, a formação dita “inicial” acontece de outras maneiras: por meio da realização de um curso normal

⁸ Surpreendentemente, uma ex-aluna de um dos autores deste texto – que descobriu um pouco mais tardiamente na vida dela que realmente queria ser professora da educação básica – decidiu “voltar” para a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) para fazer o curso de Licenciatura em Ciências Biológicas depois de ter concluído o bacharelado em Biologia, o mestrado e o doutorado em Bioquímica e após ter realizado o terceiro “pós-doutorado” nessa área específica do campo!

⁹ Diniz-Pereira (2014a; 2014b) defende que, a partir do momento que se assume a condição de educadora/educador – ou seja, que uma pessoa se coloca diante de outras, e estas, reconhecendo-se como alunos, identificam a primeira como professora/professor – se inicia **efetivamente** o processo de construção da identidade docente.

ou um curso de magistério, de nível médio¹⁰, ou o chamado “normal superior”¹¹. Além disso, no caso dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio, a legislação educacional no Brasil regulamentou, desde 2015, “rotas alternativas” para o exercício da docência por meio da realização de cursos de complementação pedagógica. Ou seja, infelizmente, hoje é possível tornar-se professora/professor da educação básica e exercer o magistério “legalmente” mesmo sem um diploma de licenciatura, graduação plena. Do ponto de vista da profissionalização da profissão docente e a partir da perspectiva da chamada “profissionalidade docente” (GIMENO SACRISTÁN, 1995; CONTRERAS, 2002; COELHO; DINIZ-PEREIRA, 2017), essa decisão representa um enorme retrocesso.

Não podemos deixar de lembrar também que a construção da identidade profissional docente (o que, obviamente, está diretamente relacionado à condição de *ser* professora ou professor) se inicia bem antes da entrada em uma licenciatura e normalmente é influenciada por outras experiências – relacionadas ou não às trajetórias escolares dos sujeitos (DINIZ-PEREIRA, 2010). É importante recuperar, neste momento, o conceito de “referências experienciais” proposto originalmente por Diniz-Pereira em 2010 e retomado pelo autor em uma outra publicação de 2014:

Por referências experienciais entendo tanto as práticas sociais construídas ao longo de toda a trajetória de vida – escolar ou não – dos sujeitos, antes, durante e depois de estes ingressarem em um processo formal de preparação de professores, como aquelas mais diretamente ligadas aos momentos específicos em que assumem a condição de docentes. Em relação às últimas, as experiências vivenciadas durante as etapas iniciais da carreira docente, talvez, tenham um impacto maior nesse processo de construção identitária, por se tratar de um momento de grande indefinição e conflito para o educador em formação. Não conscientes disso, as instituições formadoras geralmente deixam a cargo dos próprios sujeitos a responsabilidade de assumirem as suas primeiras experiências docentes. A minha vivência enquanto formador tem demonstrado que, dependendo do que eles encontram pela frente, isso pode determinar inclusive sua permanência ou não na profissão (DINIZ-PEREIRA, 2014b, p. 69).

¹⁰ Apesar de a primeira escola normal brasileira ter sido criada em 1835, na Província do Rio de Janeiro, essa instituição de formação de professoras/es “primárias/os” conseguiu se consolidar, no Brasil, apenas a partir de 1870. O “curso normal” sofreu, então, inúmeras modificações ao longo dos anos até se descaracterizar totalmente com a aprovação da Lei 5.692/71 que criou a Habilitação Específica para o Magistério (HEM) entre as várias habilitações profissionais previstas para o ensino de “segundo grau”. O “curso de magistério” praticamente deixou de existir a partir da LDBEN de 1996 e, principalmente, a partir de 2006 com a aprovação das diretrizes curriculares nacionais da Pedagogia que passaram a tratar esse curso como uma licenciatura (graduação plena) voltada, prioritariamente, para a formação de professoras/es da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental (ver TANURI, 2000).

¹¹ Felizmente, os chamados “cursos normais superiores” tiveram uma existência relativamente curta no Brasil. Apesar de previstos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996, eles praticamente deixaram de existir a partir da aprovação das DCN da Pedagogia em 2006.

Como mencionado anteriormente neste texto, em uma nota de rodapé, essa ideia de que o início do processo de construção da identidade profissional docente (ou da condição de *ser* professora ou professor) é anterior à entrada em um curso de licenciatura se opõe à própria expressão “formação ‘inicial’ de professores” por esta sugerir, na língua portuguesa, a partir de uma interpretação dúbia do termo, que aquela construção “se inicia” a partir do ingresso em uma licenciatura – o que não condiz com a verdade.

Além da condição de *ser* professora ou professor, a formação dita “inicial” também se relaciona à condição de *estar* na docência, pois, dependendo do tipo de formação vivenciada – se uma formação mais técnica ou se uma formação mais crítica, por exemplo – as maneiras de lidar com os desafios do exercício da docência podem ser completamente diferentes.

Uma discussão mais aprofundada sobre a formação “inicial” de professoras/es como elemento constituinte da condição docente extrapola em muito os propósitos deste texto. Apresentaremos, no próximo item, de uma maneira bastante sucinta, os resultados do nosso levantamento sobre a temática específica deste estudo: a formação “inicial” de professoras/es da Rede Estadual de Educação de Minas Gerais.

Uma breve síntese das dissertações

Tem-se, neste item, uma breve síntese das quatro únicas dissertações encontradas sobre o tema “formação ‘inicial’ de professoras/es da Rede Estadual de Educação de Minas Gerais” defendidas entre 2008 e 2018.

As duas dissertações defendidas em 2008, “*A educação a distância para o professor em serviço*” e “*Reflexão e ação pedagógica do tutor do Projeto Veredas: um estudo à luz das ideias de Dewey*”, versaram sobre o “programa de formação inicial ‘em serviço’” desenvolvido pela Secretaria de Estado de Minas Gerais (SEE-MG) nos anos de 2002 a 2007 – o chamado “*Projeto Veredas - Formação Superior para Professores a Distância*”.

A dissertação “*A educação a distância para o professor em serviço*” foi defendida em 2008, no Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG), por Juliana Cordeiro Soares Branco. Essa pesquisa teve como objetivo geral contribuir para a discussão sobre a formação profissional da/do docente, desenvolvida por meio da educação a distância (EaD) e “em serviço”. As/Os participantes da pesquisa foram professoras/es da rede estadual de Minas Gerais, ex-cursistas do Projeto Veredas e do curso de licenciatura para a educação básica ofertado por meio da EaD em uma universidade pública de Minas Gerais (BRANCO,

2008).

Na pesquisa realizada por Branco (2008), foram entrevistadas/os vinte e três (23) cursistas, sendo dezesseis (16) da licenciatura em educação básica e sete (07) ex-cursistas do “Projeto Veredas” da Secretaria de Estado de Educação e do curso de licenciatura em educação básica/anos iniciais do Centro de Educação Aberta e a Distância da Universidade Federal de Ouro Preto (CAED-UFOP).

Ao analisar a investigação acadêmica conduzida por Branco (2008), fica claro que, após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96), docentes da Rede Estadual de Educação de Minas Gerais temiam a perda de seus empregos e, conseqüentemente, isso resultou em uma verdadeira “corrida pelo diploma” de licenciatura, graduação plena. Muitas/muitos professoras/es entenderam que, até o final da década da educação (1997-2007), elas/eles deveriam ter “formação em nível superior” para continuar a exercer o magistério (BRANCO, 2008).

Segundo Branco (2008), a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE-MG) criou, então, o “Projeto Veredas” que visava à formação, em nível superior, de professoras/es das quatro primeiras séries do ensino fundamental no estado.

Ainda de acordo com Branco (2008), o Projeto Veredas foi implantado com os objetivos de: (a) habilitar, em curso de graduação plena, as/os professoras/es das redes públicas de educação de Minas Gerais, de acordo com a legislação vigente; (b) elevar o nível de competência profissional das/dos docentes em exercício; (c) contribuir para a melhoria do desempenho escolar das redes públicas de Minas Gerais, nos anos iniciais do ensino fundamental; e (d) valorizar a profissionalização docente. Vale ressaltar que a legislação da década de 1990 validava a realização de cursos EaD para a formação de professoras/es “em serviço”.

Apesar de a formação dita “inicial” ser um elemento importante para o processo de profissionalização, as/os cursistas do “Projeto Veredas” apontaram, na pesquisa de Branco (2008), várias dificuldades durante a realização dos cursos, tais como: a intensificação e as condições precárias do trabalho docente; o aumento das tarefas diárias; a organização do tempo para dar conta dos estudos; bem como a exploração do trabalho docente, obrigando a/o professora/professor a estudar em jornadas extras – à noite, fins de semana e/ou férias, “com sérios prejuízos para seu trabalho, sua vida familiar, seu lazer e sua própria formação” (BRANCO, 2008, p. 125). Fica evidente, então, que houve um aumento significativo nas atividades assumidas pelas/pelos docentes ao participarem do “Projeto Veredas”.

Por outro lado, essa “formação inicial ‘em serviço’”, realizada em Minas Gerais, ao mesmo tempo que implicou aumento das atividades docentes, também contribuiu positivamente, para que as/os professoras/es aprendessem a refletir sobre a prática segundo depoimento das/dos próprias/próprios cursistas (BRANCO, 2008).

A pesquisa intitulada “*Reflexão e ação pedagógica do tutor do Projeto Veredas: um estudo à Luz das ideias de Dewey*” foi realizada no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Juiz de Fora (UFJF) e defendida, em 2008, por Pedro Gabriel Perissinotto. Esse trabalho teve como objetivo investigar o processo de reflexão da/do tutora/tutor no “Projeto Veredas”. Os sujeitos da pesquisa foram oito tutoras/es da agência de formação da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) que atuaram no referido projeto de “formação inicial ‘em serviço’” entre 2002 e 2005. No “Projeto Veredas”, a tutoria tinha papel fundamental no processo de formação das/dos cursistas, seja na orientação da prática pedagógica ou nas orientações dos estudos dos conteúdos teóricos. Utilizou-se de entrevistas semiestruturadas para a coleta, análise e interpretação dos dados e as categorizações temáticas foram organizadas por meio da análise do conteúdo.

Essa pesquisa trouxe alguns elementos que evidenciaram que a “formação ‘inicial’ das/dos professoras/es” da rede estadual de Minas Gerais se organizou por meio da interação entre as/os professoras/es tutoras/es e as/os professoras/es cursistas do “Projeto Veredas”. Como mais bem explicado na introdução deste livro, a interação professora/professor-aluno (neste caso, as/os professoras/es da rede estadual estavam na condição de alunas/os do curso) é o núcleo essencial do *ser/estar* docente, portanto, da condição docente, e se amplia para além dessa relação professora/professor-aluno, envolvendo também relações entre pares, com as/os dirigentes, a comunidade escolar, reforçando que realmente se trata de uma realidade interacional (PRODOC, 2024).

Perissinotto (2008) analisou, então, o papel das/dos professoras/es tutoras/es nas atividades de orientação e avaliação da prática pedagógica das/dos professoras/es cursistas do “Projeto Veredas”, utilizando as ideias de John Dewey.

No “Projeto Veredas”, a reflexão sobre a prática pedagógica foi um dos elementos centrais para a formação das/dos professoras/es. Compreendia-se que, na docência, deve ocorrer o exercício da análise na tomada de decisões em processo, refletindo-se acerca da própria prática e, ao fazer isso, a/o professora/professor utilizaria a reflexão como fonte instituinte e transformadora.

Ao acompanhar as práticas pedagógicas das/dos professoras/es cursistas, as/os professoras/es tutoras/es tinham como tarefa orientar as práticas pedagógicas das/dos docentes da rede. Porém, segundo um documento do próprio “Projeto Veredas”, “não se tratava de reduzir tudo à prática, mas de criar condições para se trabalhar a relação dos aspectos teóricos e práticos da ação docente, de modo que o professor-cursista desenvolvesse as competências relacionadas aos seus instrumentos de trabalho de forma articulada com os seus fundamentos pedagógicos” (*apud* PERISSINOTO, 2008, p. 11).

Podemos inferir, então, que outros aspectos da condição docente, ou seja, do *ser e estar* docentes, foram também influenciados, a saber: a dialogicidade na relação professora/professor-aluno; as posturas, os valores, os sentimentos e as sensibilidades; o desenvolvimento da prática pedagógica com o uso de recursos diversos para o ensino. Ao promover a comunicação e o diálogo no decorrer das atividades presenciais, incluindo visitas à sala de aula e atividades coletivas presenciais, realizadas aos sábados, a/o tutora/tutor superou as limitações da ausência da/do professora/professor na educação a distância, rompendo com o possível isolamento do “estudante” (professoras/es da rede estadual) (PERISSINOTO, 2008).

O pensamento reflexivo fez parte das ações das/dos tutoras/es, mesmo sem elas/eles terem necessariamente consciência disso. Nas palavras do autor, “pudemos ver como os tutores desenvolveram reflexões durante o processo de orientação e avaliação da prática pedagógica do cursista, além de refletirem sobre a sua prática de tutoria” (PERISSINOTO, 2008, p. 123).

A dissertação intitulada “*Formação de Professores de Química: um olhar sobre o PIBID da Universidade Federal de Uberlândia*”, defendida em 2012, descreve a relação entre os saberes e fazeres das/dos professoras/es de química e bolsistas do PIBID/Química em escolas do ensino médio em Uberlândia. A pesquisa foi realizada por Everton Bedin do curso de Pós-graduação em Química da Universidade Federal de Uberlândia (UFU).

Esse estudo teve por objetivo entender como o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência da Universidade Federal de Uberlândia influenciou a formação de professoras/es de Química no subprojeto Pibid/Química/UFU. A metodologia adotada para o desenvolvimento da pesquisa de natureza qualitativa foi o estudo de caso de cunho etnográfico por meio do qual realizou-se um estudo de campo nas escolas participantes do Pibid/UFU que possuíam o subprojeto da área de Química. Participaram como sujeitos da pesquisa, cinco professoras/es supervisoras/es do PIBID e cinco bolsistas em cinco escolas diferentes da rede estadual de ensino médio de Minas Gerais.

Verificou-se que os trabalhos realizados no referido subprojeto, possibilitaram o estreitamento das ações da UFU com as escolas públicas, fazendo emergir saberes para formação de professoras/es pelas negociações ocorridas nas escolas participantes quando da proposição de ações específicas a serem realizadas no ambiente educacional. O Pibid/Química/UFU, nessa vertente, mostrou-se um importante instrumento de profissionalização docente, apesar de limitações e dificuldades verificadas durante o desenvolvimento dessa investigação acadêmica.

Bedin (2012) aponta o fortalecimento da formação de professoras/es por meio da criação de espaços de reflexão sobre e na prática docente e a relação entre escolas e universidade. Como se sabe, programas de iniciação à docência foram implementados no Brasil pela CAPES, a partir de 2007. O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) teve como objetivos: fomentar a relação entre escolas e universidades e fortalecer a formação inicial das/dos licenciandas/os e a formação continuada das/dos professoras/es da educação básica.

Por fim, Bedin (2012) destaca que a profissão professor advém de um processo inerente de atributos sociais e culturais – um processo de significados e experiências que se interrelacionam intrinsecamente a uma sociedade, indiferentemente do espaço ou lugar, pois modificam e arquitetam a identidade profissional.

A dissertação intitulada “*Experiências (auto)formativas na narração de histórias de vida de duas professoras: caminho do fazer docente*” foi defendida em 2016 por Thalita Rodrigues Ferreira, no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de São João del Rei (UFSJ). Essa pesquisa discute as experiências presentes nas narrativas de duas mulheres – os caminhos de (auto)formação e do ser professora ao longo das vidas delas.

Ao usar como eixo norteador da fala os laços afetivos/formativos das professoras com as diferentes manifestações artísticas, a temática levou-nos à memória de momentos cruciais nas definições de si e de suas práticas pedagógicas. As protagonistas da pesquisa foram duas professoras: uma delas, professora do Departamento de Educação na UFSJ, e a outra professora regente de aulas da unidade curricular “Arte”, nos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio, na Escola Estadual Afonso Pena Júnior, em São Tiago, Minas Gerais, desde 2007.

Para isso, a pesquisadora utilizou-se do método autobiográfico e o conceito de experiência no campo da educação (LARROSA, 2011). As pesquisas realizadas contaram com amplo material biográfico (entrevistas transcritas, anotações de campo, fotos e vídeos), sendo as narrativas transcritas o meio principal de análise, seguidas dos textos não verbais e fotografias.

Ferreira (2016) adotou uma abordagem teórico-metodológica que *escuta, dá voz e vez* à/o professora/professor, por meio de análises de histórias de vida e trajetórias da profissão, o que, de fato, para Nóvoa (1995), representou uma nova abordagem nas pesquisas sobre formação de professoras/es por se opor aos estudos anteriores que reduziam a profissão docente a um conjunto de competências e técnicas. Para Nóvoa (1995), essa nova abordagem passou a colocar a/o professora/professor como foco central de estudos e debates, ao considerar o quanto o modo de vida pessoal acaba por interferir no profissional. O autor acrescenta que esse movimento surgiu “num universo pedagógico, num amálgama de vontades de produzir outro tipo de conhecimento, mais próximo das realidades educativas e do cotidiano dos professores” (*apud* FERREIRA, 2016, p. 16).

No item a seguir, destacamos alguns pontos a partir das análises que realizamos das quatro únicas dissertações encontradas, por meio do nosso levantamento, sobre a “formação ‘inicial’ de professoras/es da Rede Estadual de Educação de Minas Gerais”.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ao realizar a leitura das quatro dissertações, observamos que, apesar de não existir uma discussão específica acerca do conceito de condição docente, essa ideia é, de alguma maneira, utilizada em todas essas investigações acadêmicas, pois, ao implicar aspectos objetivos e subjetivos relativos ao *ser* e ao *estar* docentes, e ao constituir a docência como uma categoria própria da/do professora/professor em interação com os alunos, sendo ambos sujeitos sociohistóricos e culturais, é possível afirmar que, mesmo que não tenha sido explicitamente mencionada, há a utilização dessa noção nas quatro produções acadêmicas aqui analisadas.

Quanto às metodologias de pesquisa, as dissertações apresentaram estudos de natureza qualitativa, descritiva, exploratória e fenomenológica de cunho etnográfico. Mais especificamente, quanto aos procedimentos de coleta de dados, foram realizadas entrevistas semiestruturadas e “narrativas de formação” como fontes principais de pesquisa – destaque para as histórias autobiográficas. A aplicação de questionários, a pesquisa documental e a observação participante também foram procedimentos utilizados para produção de dados. De uma maneira geral, os registros durante a coleta de dados foram realizados em cadernos de campo, gravação de áudios, entrevistas, transcrição de entrevistas, acompanhamento de reuniões de trabalho e observações do cotidiano da pesquisa. Quanto aos procedimentos de análise de dados, as/os pesquisadoras/es das quatro dissertações trabalharam com análise de conteúdo, análise textual, discursiva e interpretativa.

Os trabalhos analisados neste capítulo fundamentam-se basicamente na literatura especializada sobre formação de professoras/es (formação “inicial” e continuada, autoformação, narrativas, experiências e histórias de vida na formação de professoras/es), sobre educação a distância e trabalho docente. A autora mais citada na dissertação que investiga a formação de professores “em serviço” por meio da utilização da educação a distância foi Maria Luiza Belloni. No que diz respeito à formação de professoras/es, profissão docente, identidade profissional docente, saberes docentes e formação profissional, conhecimentos das/dos professoras/es, histórias de professoras/es, experiências, concepções e práticas de professoras/es, tempo de trabalho, intensificação do trabalho docente, precarização do trabalho docente, as quatro dissertações recorreram principalmente a autores como António Nóvoa e Maurice Tardif. Quanto à formação de professoras/es, práticas pedagógicas e pensamento reflexivo, as/os pesquisadoras/es referendaram-se especificamente em John Dewey.

Durante o processo de análise das quatro dissertações, subcategorias surgiram a partir das leituras e da análise do material empírico, considerando as abordagens e temáticas mais gerais em discussão, a saber: a) condição docente e formação de professoras/es; b) condição docente e políticas de formação; c) condição docente e saberes das/dos professoras/es; d) condição docente e autoformação; e) condição docente e pensamento reflexivo; f) condição docente e o trabalho docente como ação pedagógica; g) condição docente e narrativas de professoras/es. Essas subcategorias atrelam-se a diversos sentidos do conceito de condição docente em que o descritor “formação ‘inicial’ de professoras/es” se insere e cujas temáticas se vinculam a esse conceito.

Nas dissertações analisadas, observa-se, então, que a docência existe como realidade objetiva, mas também em termos de suas experiências e características subjetivas. São professoras e professores que ganham sua vida ensinando em instituições escolares (no caso, as escolas públicas do estado); sujeitos sociais e culturais “capazes de dar um significado ao que são e ao que fazem”. Sendo assim, tais dimensões subjetivas também permeiam os estudos sobre a condição docente que dialogaram com a temática da “formação ‘inicial’ de professoras/es” da rede estadual de Minas Gerais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

À guisa de conclusão e a partir da análise das quatro dissertações sobre “formação ‘inicial’ de professoras/es” da rede estadual de Minas Gerais, podemos afirmar que as/os docentes dessa rede de ensino se encontram em um processo permanente de construção da condição docente, ou seja, do *ser* e do *estar* na profissão. Portanto, esse é um processo que movimenta desde as políticas de formação de professoras/es (“inicial” e continuada), os percursos de formação, as histórias pessoais e profissionais, o *ser* e *estar* na profissão, as condições do trabalho docente, a precarização e intensificação desse trabalho, os saberes necessários para o exercício da profissão e, por isso, apresenta “feições variadas”. Para além das singelas contribuições deste capítulo, recomendamos uma atenção maior a esse tema de pesquisa e um maior aprofundamento teórico sobre a relação entre a formação dita “inicial” de professoras/es e o conceito de condição docente.

REFERÊNCIAS

- BRANCO, J. C. S. A Educação à Distância para o professor em serviço. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de São João del Rey, 2008.
- BEDIN, E. Formação de Professores de Química: um olhar sobre o PIBID da Universidade Federal de Uberlândia. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Uberlândia, 2012.
- COELHO, A. M. S.; DINIZ-PEREIRA, J. E. Olhar o magistério “no próprio espelho”: o conceito de profissionalidade e as possibilidades de se repensar o sentido da profissão docente. *Revista Portuguesa de Educação*, v. 30. n. 1, 2017, p. 7-34.
- CONTRERAS, J. Autonomia de professores. São Paulo: Cortez, 2002.
- DINIZ-PEREIRA, J. E. A formação acadêmico-profissional: compartilhando responsabilidades entre as universidades e escolas. In: TRAVERSINI, Clarice et al. (Orgs.). *Trajetórias e processos de ensinar e aprender: didática e formação de professores*. 1. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, v. 1, p. 253-267, 2008.
- DINIZ-PEREIRA, J. E. A epistemologia da experiência na formação de professores: primeiras aproximações. *Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores*, v. 2, 2010, p. 83-93.
- DINIZ-PEREIRA, J. E. Identidade docente. In: João Valdir Alves de Souza; Rosângela Guerra (orgs.). *Dicionário Crítico da Educação*. Belo Horizonte: Dimensão, 2014a.



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

DINIZ-PEREIRA, J. E. Professores(as): identidades forjadas. In: Carlos Henrique de Carvalho; Magali de Castro (orgs.). Profissão docente: quais identidades? Uberlândia: EDUFU, 2014b, p. 55-71.

DINIZ-PEREIRA, J. E. Formação de professores, trabalho e saberes docentes. Trabalho & Educação (UFMG), v. 24, p. 159-168, 2015.

FANFANI, E. T. Condição docente. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

FANFANI, E. T. La condición docente: análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay. Buenos Aires: Siglo XXI, 2005.

FERREIRA, T. R. Experiências (Auto)Formativas na Narração da História de Vida de duas Professoras: caminhos do ser-fazer docente. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de São João Del-Rei, 2016.

GIMENO SACRITÁN, J. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: A. Nóvoa (org.). Profissão Professor. Porto: Porto Editora, 1995, p. 63-92.

LARROSA, J. Experiência e Alteridade em Educação. Revista Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul, v. 19, n. 2, p. 4-27, jul./dez. 2011.

NÓVOA, A. Os professores e as Histórias da sua Vida. In: António Nóvoa (Org.). Vidas de Professores. 2. ed. Porto: Porto Editora. 1995. v. 4, p. 11-30.

PERISSINOTTO, P. G. Reflexão e Ação pedagógica do Tutor do projeto Veredas: um estudo à Luz de Dewey. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Juiz de Fora, 2008.

PRODOC. Grupo de Pesquisas sobre Profissão Docente. Relatório de pesquisa: A condição docente de professoras/es da Rede Estadual de Educação de Minas Gerais. Belo Horizonte, UFMG/FaE/PRODOC, 2024.

TANURI, L. M. História da formação de professores. Revista Brasileira de Educação, n. 14, maio-ago. 2000, p. 61-88.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n. 13, p. 5-24, jan/fev/mar/abr. 2000.