



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

EPISTEMOLOGIA DA PRÁTICA, SABERES DOCENTES E PROFISSIONALIZAÇÃO DO ENSINO: AS POTENCIALIDADES DESSA CORRELAÇÃO EM PESQUISAS DA ÁREA

RESUMO

O presente painel propõe-se a reunir pesquisas em favor da legitimação dos saberes produzidos e mobilizados pelos professores em diferentes contextos com enfoque para o protagonismo docente visando o fortalecimento do movimento de profissionalização do ensino e o reconhecimento da prática como campo de investigação e reflexão. Tal proposição norteou os três trabalhos propostos, fundamentados em autores da vertente da epistemologia da prática e do campo da profissionalização do ensino, por meio de estudos exploratórios descritivos. Neste sentido, o primeiro trabalho aborda os Mestrados Profissionais em Educação de quatro instituições do Estado de São Paulo, sob a ótica de seus participantes buscando compreender as potencialidades formativas desses programas para o fortalecimento do processo de profissionalização do ensino; o segundo investiga a prática profissional e os saberes docentes das professoras de educação infantil na pandemia; o terceiro analisa a compreensão dos professores sobre a avaliação da aprendizagem abordada no processo de formação inicial e os saberes resultantes desse processo na atuação profissional. Os resultados apontam para a valorização dos professores como protagonistas de seu saber-fazer e mobilizadores de saberes; a importância da articulação entre conhecimento acadêmico e conhecimento profissional; a valorização da formação do professor pesquisador da própria prática; a resignificação da prática, resultando em partilha e empatia, configurando-se como uma nova identidade profissional para a categoria docente e, portanto, o fortalecimento do movimento de profissionalização docente.

Palavras-chave: Epistemologia da prática, Saberes Docentes, Profissionalização do Ensino.

OS MESTRADOS PROFISSIONAIS EM EDUCAÇÃO COMO LEGITIMADORES DOS SABERES DOCENTES E POTENCIALIZADORES DA PROFISSIONALIZAÇÃO

RESUMO

O presente trabalho defende a importância da formação de professores pesquisadores e de espaços formativos que promovam o reconhecimento dos seus saberes. Tal proposição, apoiada em um estudo exploratório-descritivo, possibilitou a realização de uma pesquisa de pós-doutorado, cujo objetivo foi o de analisar os Mestrados Profissionais em Educação de quatro instituições do Estado de São Paulo, sob a ótica de seus participantes (coordenadores e egressos), buscando compreender as potencialidades formativas desses programas para o fortalecimento do processo de profissionalização do ensino. O estudo se respaldou, num primeiro momento, em autores da vertente da epistemologia da prática; num segundo momento em uma pesquisa documental sobre as políticas públicas no campo da formação dos professores nos últimos trinta anos e, por fim em um levantamento bibliográfico de produções acadêmicas sobre os MPEs, no período de 2010 a 2020. Os resultados das análises apontam para os MPEs como espaços potencializadores: da articulação entre conhecimento acadêmico e conhecimento profissional; de reconhecimento dos professores como protagonistas de seu saber-fazer; de elevação do status da docência como profissão; de diálogo entre universidade e escola; de valorização da formação do professor pesquisador da própria prática; e, portanto, do fortalecimento da profissionalização do ensino.

Palavras-chave: Mestrados Profissionais em Educação, Saberes Docentes, Profissionalização do Ensino.

INTRODUÇÃO

A formação de professores, segue como um grande desafio histórico, político e profissional, principalmente quando focamos no expressivo aumento de pesquisas na área e ações no campo das políticas públicas implementadas, ocorrido nas três últimas décadas.

No âmbito político, nunca se discutiu e investiu tanto na formação de professores, quanto nas reformas estabelecidas a partir do final do século XX. No entanto, os consideráveis investimentos não promoveram mudanças expressivas no campo da profissionalização do ensino. No campo acadêmico, embora as pesquisas tenham avançado, buscando romper com a dicotomia existente entre o conhecimento acadêmico e o conhecimento prático-profissional, os professores da educação básica ainda parecem ocupar a posição de coadjuvantes, sujeitos de pesquisas, colaboradores de estudos e de saberes profissionais, legitimados pela academia.

Frente a esse paradoxo devemos nos perguntar: Qual é e a quem pertence o conhecimento relevante e pertinente para formar um professor? Por que os professores não participam das decisões políticas como produtores de um saber-fazer? Por que a academia não os reconhece como pesquisadores da própria prática? Afinal, qual é o lugar ocupado pelos professores nas reformas, nas instâncias políticas, acadêmicas e profissionais?

Buscando dar respostas a essas questões, nos debruçamos numa investigação de cunho qualitativo, tomando por referência a vertente da epistemologia da prática, como norteadora de novos estudos, promovendo o reconhecimento dos professores como protagonistas da própria formação, visando elevar o status da profissão.

Nossa proposta foi a de focar as três últimas décadas, em que o movimento de profissionalização do ensino se mostrou mais intenso em nosso país. O recorte para esse período foi o de apresentar a proposição dos aspectos voltados para a formação continuada de professores que se tornou assunto prioritário na agenda da política educacional da CAPES.

Um dos caminhos que vem se mostrando como espaço promissor para a efetivação desse processo, refere-se ao campo da Pós-Graduação. Nas últimas décadas, os investimentos se voltaram para a instituição dos Mestrados Profissionais em Educação, com o viés da qualificação dos sistemas de ensino e outros ambientes educacionais, reposicionando os professores, como investigadores do contexto escolar e de suas demandas.

Embora a institucionalização da pós-graduação profissional no Brasil ainda seja recente (2009), não podemos negar o expressivo aumento de cursos, ao longo desses dez anos. Na área da educação, segundo dados do Ministério da Educação (MEC) (BRASIL, 2020), o Brasil possui, atualmente, 54 Mestrados Profissionais distribuídos nas cinco regiões do país.

Podemos dizer que essa foi uma conquista significativa no campo da formação de professores e de um movimento que vem de longa data, com o Parecer nº. 977/1965, conhecido como Parecer Sucupira (BRASIL, 1965), que regulamentou a pós-graduação brasileira e introduziu a pós-graduação profissional *stricto sensu* (mestrado e doutorado). Todavia, foi a Portaria nº. 80/1998 (BRASIL, 1998) que marcou o reconhecimento dos Mestrados Profissionais no final do século XX.

No âmbito das associações científicas e fóruns, os ganhos também foram consideráveis com a união da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e Fórum de Pró-Reitores de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (FORPRED) ao Fórum Nacional dos Mestrados Profissionais (FORPROF), criado em 2006, e o Fórum Nacional dos Mestrados Profissionais em Educação (FOMPE), em 2014. Essas associações vêm

corroborando com a qualidade dos programas e, conseqüentemente, com discussões relevantes para a melhoria da formação de professores em nosso país.

Na tentativa de explorar esse universo, este estudo foi proposto, objetivando analisar os Mestrados Profissionais em Educação de quatro instituições do estado de São Paulo, sob a ótica de seus participantes (coordenadores e egressos), buscando compreender as potencialidades formativas desses programas para o fortalecimento do movimento de profissionalização do ensino.

METODOLOGIA

Para o desenvolvimento da pesquisa, foi realizado um estudo exploratório-descritivo (SELLTIZ *et al.*, 1965) partindo, num primeiro momento, de uma análise documental sobre as políticas públicas no campo da formação dos professores nos últimos trinta anos e de um levantamento bibliográfico de produções acadêmicas sobre os MPEs (artigos Scielo, base de dados da CAPES e BDTD) no período de 2010 a 2020.

Num segundo momento, foi realizada uma pesquisa envolvendo quatro grandes programas do estado de São Paulo. Nosso olhar se voltou para o posicionamento dos egressos frente aos processos formativos, por meio de questionários respondidos por 132 professores de um total de 532 egressos, contatados via e-mail. Também foram realizadas entrevistas com as quatro coordenadoras responsáveis pelos programas, visando um mapeamento e entendimento de vários olhares sobre as propostas formativas.

O processo de construção da análise foi estruturado permitindo o entrelaçamento entre o referencial teórico do estudo, o panorama político da formação de professores nas últimas três décadas, a base de dados sobre MPEs, o percurso metodológico da pesquisa e, por fim, as percepções dos atores envolvidos nos processos formativos dos MPEs.

REFERENCIAL TEÓRICO

O estudo se respaldou na vertente da epistemologia da prática e em autores do campo da profissionalização do ensino (GAUTHIER, 1998; NÓVOA, 2017, 2019; SHULMAN, 1987; TARDIF, 2002, 2013), que reconhecem os professores como sujeitos epistêmicos, que reconfiguram seus saberes em função dos desafios profissionais que a prática lhe impõe, e a escola, como espaço privilegiado da formação.

O marco histórico pela construção de uma “epistemologia alternativa da prática”, remota a meados da década de 1980, com a profusão de ideias do filósofo estadunidense Donald Schön, que começou a formalizar suas pesquisas em 1970 no Massachusetts Institute of Technology (MIT), sob a influência do legado de Dewey (1904), que defendia a articulação entre a formação teórica profissional dos professores com o trabalho prático, problematizando que havia algo de errado na academia, ou seja, nos cursos de formação. Os estudos promovidos pela vertente da Epistemologia da Prática, apoiam-se na ideia de que os professores são produtores de saberes originais e específicos e que a prática profissional é o lugar de formação e de produção desses saberes (TARDIF, 2000). E, neste sentido, ao tomar a Epistemologia da Prática como base da formação de professores, insere-se a docência em uma categoria profissional (SOUZA NETO; CYRINO; BORGES, 2019).

Em 2000, com a publicação da obra “Saberes Docentes e Formação Profissional”, Tardif reúne oito ensaios que versam sobre a valorização da pluralidade e a heterogeneidade do saber docente, destacando-se a importância dos saberes da experiência. O autor apresenta algumas características dos saberes profissionais, defendendo uma “epistemologia da prática profissional”, visando o aprofundamento de estudos dos conhecimentos e saberes sobre a docência que são utilizados, mobilizados e integrados, por meio das experiências individuais e coletivas dos professores nos contextos trabalho, abrindo caminhos para a compreensão do modo pelo qual esses saberes e conhecimentos são incorporados, produzidos e utilizados por esses profissionais. Para esse autor, tal conceito encontra-se no cerne do movimento de profissionalização do ensino oferecendo enfoques para a formação inicial e continuada de professores e, conseqüentemente, novos dispositivos para a prática profissional.

De acordo com Tardif (2000), para que haja o reconhecimento da docência como um ofício feito de saberes, é necessário um encontro com o contexto em que eles são mobilizados, considerando as contingências e os elementos da realidade que os constituem ao longo do processo formativo, advindos de experiências profissionais e pessoais, temporais e heterogêneas, sendo mobilizados, desenvolvidos e reformulados na relação com a prática. Para o autor, a complexidade de ações e articulações entre a prática docente e os saberes fazem dos professores um grupo social e profissional que, para existir, precisa dominar, integrar e mobilizar tais saberes, como condição indispensável para a constituição da prática profissional e, portanto, da profissão. Essa mobilização e as pesquisas resultantes desse processo são fundamentais para a composição do repertório de saberes e conhecimentos sobre a docência e o ensino.

Neste sentido, partimos do pressuposto de que o docente não define a prática, mas sim o papel que aí ocupa e que, é através da sua atuação, que se difundem e concretizam as múltiplas determinações provenientes dos contextos em que participa. Nesta perspectiva, o professor se forma atribuindo significado aos seus saberes, por meio de aprendizagens, valores e experiências que os levam a mobilização e a construção da profissionalidade docente, sendo entendida como uma “profissão em ação” (CONTRERAS, 2002; NÓVOA, 1992, 1999; TARDIF, 2002, 2013).

Essa é a essência da profissionalização docente, vista como exercício de autonomia, de valorização e reconhecimento da identidade e da profissionalidade docente. Um movimento de quebra de barreiras da tecnocracia e da imposição de políticas descontextualizadas, imediatistas e privatistas que consomem e engessam a formação de professores em nosso país (CONTRERAS, 2002; GIMENO SACRISTAN, 1999; PÉREZ GÓMEZ, 2002).

Para Gauthier (1998), o desafio do movimento pela profissionalização do ensino é o de superar esses dois erros em prol da construção de um ofício feito de saberes, ou seja, a composição de um repertório de conhecimentos próprios ao ensino, utilizado para responder às exigências das situações concretas de ensino, por meio da relação entre teoria e prática com vistas a epistemologia da prática e a valorização do professor visto como um profissional munido de saberes. Buscando responder a essas questões, a obra apresenta vários saberes, mobilizados pelo professor, que formam uma espécie de reservatório, no qual o professor se abastece para responder a exigências das situações de ensino. A compreensão desses saberes e a valorização da mobilização dos mesmos pelo professor, configura-se como um exercício fundamental que visa identificar convergências a ação pedagógica e esboçar uma teoria geral da pedagogia, buscando superar os entraves e o esvaziamento do ensino e da docência, configurada, historicamente, como um ofício sem um corpus de saberes.

Seguindo nessa direção, Shulman (1987) também tem promovido o fortalecimento da vertente da Epistemologia da Prática, ao discorrer sobre os conhecimentos que estão na base da docência, ou seja, a natureza do conhecimento profissional. Além da contribuição ao campo teórico, Shulman, tem sido referência para as reformas educativas em vários países, ao traçar categorias de conhecimentos presentes na ação do professor e quebrar com a visão equivocada das reformas educacionais e dos programas de avaliação e certificação de professores, que consistem em somente agrupar habilidades técnicas dos conhecimentos disciplinares e pedagógicos, trivializando a prática pedagógica. Para o autor, ao analisar de forma superficial

esses aspectos, corremos o risco de não perceber questões de fundo sobre o conteúdo, o conhecimento pedagógico da matéria e o conhecimento curricular.

De acordo com o autor, a chave para distinguir a base do conhecimento do ensino repousa na intersecção de conteúdos e pedagogia, na capacidade que um professor tem de transformar o conhecimento do conteúdo em formas que sejam pedagogicamente eficazes e possíveis de adaptação às variações de habilidade e contexto apresentados pelos alunos. Para isso, é necessário que o professor tenha domínio dos conteúdos e conhecimentos de sua área de atuação, bem como a intersecção desses conteúdos com a parte pedagógica, resultantes da construção de um conhecimento profissional que é a base da docência.

Em suma, uma breve apresentação desses autores, reforça o foco dos estudos da Epistemologia da Prática em reconhecer a relação dos professores com a produção dos saberes, provenientes da prática profissional, das interações humanas, das contingências diárias e das diferentes situações e contextos nos quais estão inseridos, reformulando, ressignificando e produzindo novos saberes em diferentes tempos e espaços. Essa complexidade de ações permite ao professor uma identidade de grupo e uma identidade profissional como marca de sua carreira e profissão, que deve ser reconhecida e valorizada como seu ethos, a sua essência e o seu corpus de trabalho, permitindo compreender que a docência possui uma base de conhecimentos que deve ser fortalecida pelo movimento de profissionalização do ensino e como forma de garantir o status quo da profissão.

O movimento em prol da profissionalização, fundamentado na “epistemologia da prática” (SOUZA NETO; CYRINO; BORGES, 2019), traz em seu cerne o reconhecimento e a valorização da ação profissional e dos conhecimentos que se encontram na “base da docência” (SHULMAN, 1987). Dessa forma, a docência como profissão deveria pautar-se em um “ofício feito de saberes” (GAUTHIER, 1998), “plurais, heterogêneos e temporais” (TARDIF, 2000) e que respondesse as especificidades da prática de cada professor, elevando o status da profissão a uma categoria profissional (NÓVOA, 1999). Para Wittorski (2014), o movimento “põe em cena” aquisições pessoais ou coletivas, tais como os saberes, os conhecimentos, as capacidades e as competências profissionais dos professores, reconhecendo o seu papel na construção da profissionalidade docente (o conjunto dos conhecimentos, dos saberes, das capacidades e das competências que caracterizam sua profissão)”. (WITTORSKI, 2014, p. 900).

No Brasil, o processo de profissionalização do ensino teve sua origem no início da década de 1990, com a publicação dos estudos dos pesquisadores canadenses Tardif, Lessard e Lahaye (1991) e do pesquisador português Antônio Nóvoa (1991), inaugurando um marco

teórico-metodológico de análise sobre os percursos pessoais e profissionais de docentes da educação básica, influenciando significativamente a produção intelectual brasileira e tornando-se uma referência nas políticas de formação. Os estudos de Tardif, Lessard e Lahaye (1991) contribuíram para o entendimento de que a identidade docente se constitui a partir de uma variedade de experiências e saberes adquiridos ao longo da trajetória de vida dos professores, o que abrange desde a socialização familiar e escolar à formação inicial e socialização profissional no decorrer da carreira docente. Já os estudos de Nóvoa (1991) ampliavam essa discussão, elencando três dimensões fundamentais para a constituição dessa identidade: desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional. Na concepção do autor, o desenvolvimento pessoal está relacionado de modo direto com o desenvolvimento profissional (professor-pessoa, pessoa-profissional), favorecendo um tensionamento entre a formação com a sua história de vida.

Todo esse movimento de pesquisadores de vários países e continentes, defendiam de forma efetiva, assim como assinala Hargreaves (2000), um processo de profissionalização ancorado a um projeto profissional que deveria ter como alcance os movimentos sociais mais amplos, visando reformas que auxiliassem na aprendizagem profissional, desenvolvendo um perfil de professor autônomo, reflexivo, que assumisse a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e o protagonismo na implementação das políticas públicas. Esse projeto tinha como proposta a melhoria de desempenho do sistema educativo, a passagem de ofício à profissão e a construção de uma base de conhecimento para o ensino. O reconhecimento de uma base de conhecimentos para o ensino, capaz de estabelecer a identidade desse grupo profissional, representou um marco na década de 1980, com os estudos de Shulman (1987), Gauthier (1998) e Tardif (2000), defendendo o protagonismo do professor, os saberes de referência da profissão e a natureza do conhecimento profissional docente, e que acabaram sendo autores de referência desse movimento.

O ideário da profissionalização do ensino atribui aos professores o papel de formadores, de produtores de currículo, de protagonistas de sua formação e de sua ação. Nessa perspectiva, o movimento defende a necessidade de “ressignificar o espaço da profissão”, em defesa da construção de uma nova profissionalidade docente (NÓVOA, 2019a).

A necessidade de mudança reforça a ideia de “colegialidade docente”, fortalecida nas escolas, tornando possíveis novos ambientes educativos, novas “comunidades de trabalho”, em parceria com as universidades e a sociedade, fortalecendo os processos de formação e de produção da profissão. Em busca de compreendermos a dimensão pessoal e profissional do

professor, apontamos como caminho a necessidade de uma formação que propicie ao profissional olhar para si próprio, em um movimento de autorreflexão e autoanálise (NÓVOA, 1992). Neste sentido, a análise das práticas parece oferecer pistas para o repensar na formação de professores, visa a superação da dicotomia entre teoria e prática, reconhece a escola como campo de estudos e desvela os conhecimentos que estão na base da docência. Tal movimento toma como fundamento a reflexão, concebendo os professores como profissionais reflexivos e pesquisadores da própria prática.

DISCUSSÃO E RESULTADOS

O primeiro movimento da análise referiu-se a compreensão do lugar ocupado pelos professores no campo da pesquisa, tendo como vertente a epistemologia da prática. O aprofundamento nesse campo teórico nos levou a compreender que essas discussões trazem, em seu cerne, a valorização da ação profissional, e, dos conhecimentos que se encontram na “base da docência” (SHULMAN, 1987), reconhecendo a docência como profissão, pautada em um “ofício feito de saberes” (GAUTHIER, 1998), “plurais, heterogêneos e temporais” (TARDIF, 2002), voltadas para as especificidades da prática de cada professor, elevando o status da profissão a uma categoria profissional (NÓVOA, 2017), permeada pelo exercício da reflexão e da análise de práticas (WITTORSKI, 2014).

O segundo movimento da investigação referiu-se a compreensão do lugar ocupado pelos professores nas políticas públicas. O estudo realizado forneceu um breve balanço histórico das reformas educacionais nas três últimas décadas, demonstrando de um lado a crescente intensificação do movimento de profissionalização do ensino e de mudanças expressivas no campo da formação docente e de outro a insuficiência das propostas, devido as incoerências, retrocessos e rupturas orquestradas pelas mudanças nas gestões federais e governos opositores instaurados no final da década. Ou seja, passados mais de trinta anos, o professor continua a não ocupar um lugar de luta e de fala nesse espaço, pois é visto como um aplicador de currículo, como tecnocrata do sistema.

O terceiro movimento, com ênfase para os Mestrados Profissionais em Educação, permitiu um mapeamento histórico da efetivação desses programas e possibilitou a elaboração de um panorama bibliográfico das pesquisas realizadas sobre os MPEs. Os dados levantados na plataforma Sucupira demonstram o expressivo aumento de cursos ao longo desses onze anos, sendo cinquenta e um (51) Mestrados Profissionais em Educação (MPEs) e três Doutorados

Profissionais em Educação (DPEs), distribuídos nas cinco regiões do país, oferecidos por 48 instituições de ensino superior, sendo que destas, 81% são públicas, concentradas nas regiões Sudeste (37%), Nordeste (37%) e Sul (18%). Também visualizamos a contribuição das associações científicas e fóruns, que tem possibilitado um rearranjo dos MPEs, articulando questões mais amplas, mudando a concepção de aplicação para a de investigação, de capacitação para reflexão sobre a prática e do produto-final para a elaboração de dissertações, elevando a qualificação dos programas, a produção das pesquisas e, conseqüentemente, a formação do professor-pesquisador.

O quarto movimento, apresenta as vozes das coordenadoras e os olhares dos egressos sobre os programas. Tais percepções revelam que: os MPEs representam a aproximação da pós-graduação com a escola, a possibilidade de inserir o professor em atividades de pesquisa e o compromisso com a valorização da pesquisa sobre a prática profissional; a influência do programa na prática pedagógica dos egressos, como um processo que tem permitido uma atividade reflexiva sobre as práticas, possibilitando ao professor identificar, verbalizar e registrar as suas ações, num movimento individual e coletivo, permitindo consagrar o lugar ocupado pelos professores nesses espaços, vistos como protagonistas de sua formação, pesquisadores da prática profissional e profissionais que produzem saberes, alicerçados academicamente em teóricos da área. Um dos saberes mais destacados pelos professores, referiu-se a pesquisa, relacionados diretamente a uma ação reflexiva, e tratando os saberes políticos como saberes potencializadores da articulação entre o institucional e a cultura docente. Esses saberes, responsáveis por englobar todos os outros, permitem aos professores a possibilidade de avançarem em relação a produção do currículo, quebrando com a visão passiva de cumpridores de programas. Tal processo representa uma válvula propulsora para o movimento de profissionalização do ensino, intensificando um processo fundamental de uma formação universitária intelectual mais sólida,

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dados apresentados nesta análise, configurados em quatro movimentos fundamentais para a compreensão do processo histórico-político-pedagógico de profissionalização docente, possibilitaram respostas para os dois questionamentos iniciais e para a compreensão do lugar ocupado pelos professores em diferentes instâncias de formação.

A análise realizada nos documentos oficiais, revelou um quadro desolador e permanente de proposições tecnicistas, reprodutivistas e pragmáticas, baseadas num conjunto de competências e habilidades que reforçam uma formação acrítica e desqualificante, atribuindo ao professor a figura de tecnocrata do sistema. Em relação aos MPEs, as proposições não são diferentes, pois defendem a “capacitação de profissionais”, a elaboração de um “produto final”, mediante estudos de “técnicas e processos” e a “aplicação orientada” para o campo profissional. Portanto, no campo político, compreendemos que o lugar ocupado pelos professores da educação básica, continua a ser o de meros executores dos projetos educacionais, colaborando com o processo crescente de desprofissionalização do ensino.

Já as produções acadêmicas e análises das percepções dos participantes (coordenadoras e egressos), anunciam perspectivas inovadoras para o fortalecimento da base epistêmica no campo da pesquisa e da formação, ao contemplar, na perspectiva dos programas de MPE, a valorização do professor pesquisador e protagonista de sua formação e ação.

Assim, como desafio final, convidamos a todos os profissionais da educação, juntamente com Zeichner (2010), a construirmos um “terceiro espaço” no campo de formação de professores, reconhecendo os MPEs como potencializadores desse processo, promovendo a aproximação entre a universidade e a escola, possibilitando um diálogo mútuo entre os conhecimentos prático-profissionais e os conhecimentos acadêmicos, fortalecendo a presença da universidade na escola e da escola na universidade e possibilitando aos professores da educação básica, o protagonismo silenciado em todos esses anos.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Plataforma Sucupira**, [2020].
- BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Portaria n. 80, de 16 de dezembro de 1998**. Dispõe sobre o reconhecimento dos mestrados profissionais e dá outras providências. Brasília: ABMEC, [1998].
- BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer, nº 977, de 03 de dezembro de 1965**. Brasília: MEC, [1965].
- CONTRERAS, D. J. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.
- DEWEY, J. The Philosophical Work of Herbert Spencer. **The Philosophical Review**, v. 13, n. 2, p. 15-175, mar. 1904.

- GAUTHIER, C. **Por uma teoria da Pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: Unijuí, 1998.
- GIMENO SACRISTÁN, J. **Currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.
- HARGREAVES, A. Four Ages of Professionalism and Professional Learning. **Teachers and Teaching**, London, v. 6, n. 2, 2000, p.151-182. DOI: <https://doi.org/10.1080/713698714>
- NÓVOA, A. Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n° 4, p. 109-139, 1991
- NÓVOA, A. (org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992.
- NÓVOA, A. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 11-20, jan./jun. 1999.
- NÓVOA, A. Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, e84910, 2019a. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623684910>.
- NÓVOA, A. Entre a formação e a profissão: ensaio sobre o modo como nos tornamos professores. **Currículo sem Fronteiras**, v. 19, n. 1, p. 198-208, jan./abr. 2019b.
- NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos De Pesquisa**, São Paulo, v.47 n.166 p.1106-1133 out./dez. 2017
- PÉREZ GOMEZ, A. **A cultura escolar na sociedade neoliberal**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- SELLTIZ, C. *et al.* **Métodos de pesquisa das relações sociais**. São Paulo: Herder: EDUSP, 1965.
- SHULMAN, L. S. Those who understand: knowledge growth in teaching. **ducational Researcher**, New York, v. 15, n. 2, p. 4-14, 1987.
- SOUZA NETO. S.; CYRINO; M.; BORGES, C. O Estágio Curricular Supervisionado como Lócus Central da Profissionalização do Ensino. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 32, n. 1, p. 52-72, 2019, DOI: 10.21814/rpe.13439.
- TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHAYE, L. Os professores diante do saber: esboço de uma problemática do saber docente. **Revista Teoria e Educação**, Porto Alegre, v. 4, p. 31-55, 1991.
- TARDIF, M. A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para a frente, três para trás. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 34, n. 123, abr./ jun., 2013.
- TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, 2000, v. 21, n.73, p.209-244.
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

WITTORSKI, R. A contribuição da análise das práticas para a profissionalização dos professores. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 44, n. 154, p. 894-911, 2014.

ZEICHNER, K. Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidade. **Educação**, Santa Maria, RS, v. 35, n. 3, p. 479-504, set./dez. 2010.

AS VOZES DAS PROFISSIONAIS DA INFÂNCIA: SABERES E PRÁTICAS EDUCATIVAS NA PANDEMIA

RESUMO

Os temas relacionados à docência devem ser discutidos de forma assídua, pois existem ações e relações que são determinadas por meio dos novos contextos e que interferem nos rumos educacionais. O presente artigo apresenta os resultados de uma dissertação de mestrado, caracterizada como um estudo exploratório descritivo, de natureza qualitativa, que objetivou investigar a prática profissional e os saberes docentes das professoras de educação infantil na pandemia. Buscou-se verificar de que forma a atuação dos docentes mobilizou e/ou exigiu a construção de novos saberes. Para tanto, esse estudo traz aportes teóricos que abordam o percurso histórico da educação infantil, discorrendo sobre a atuação do docente nessa etapa, discutindo sobre os saberes da prática profissional, perpassando pelos desafios docentes no período pandêmico. As parceiras do estudo foram 21 professoras que atuam na Educação Infantil em um município do interior paulista. A coleta dos dados foi feita por meio de questionários com questões abertas e fechadas direcionadas as professoras efetivas da rede. Para a análise do material utilizou-se os referenciais teóricos e os dados foram organizados em eixos temáticos buscando compreender os caminhos percorridos para a produção de saberes, levando em conta as práticas adquiridas. Esses eixos revelaram a formação e identidade das participantes, bem como os desafios, saberes e novas vivências profissionais. Além da mobilização dos saberes da experiência, os novos saberes elaborados estiveram ligados aos saberes tecnológicos e humanos. A emergente ressignificação da prática, resultou em partilha e empatia, configurando-se como uma nova identidade profissional para a categoria docente.

Palavras-chave: Saberes docentes, Pandemia, Educação infantil.

INTRODUÇÃO

No final de 2019 e início do ano de 2020 um vírus (COVID-19) invadiu o mundo trazendo um novo viés para a vida social. No final de 2019 e início do ano de 2020 um vírus invadiu o mundo trazendo um novo viés para a vida social. Segundo a Organização Mundial de Saúde (OMS) em 31 de dezembro de 2019 ocorreu o primeiro alerta que estava ligado a alguns casos de pneumonia na cidade de Wuhan, província de Hubei, na República Popular da China. Neste contexto, foi detectado uma nova cepa (tipo) de coronavírus que ainda não havia sido encontrada em seres humanos. Após uma semana, em 7 de janeiro de 2020, as autoridades da China afirmaram a veracidade das informações referentes ao novo vírus, que em 11 de fevereiro de 2020, recebeu o nome de SARS-CoV-2, responsável pela doença COVID-19. A partir desse momento, ações direcionadas pela Organização Pan-Americana da Saúde (OPAS) passaram a prestar apoio técnico aos países das Américas recomendando alerta de vigilância, com o intuito

de detectar, isolar e cuidar dos pacientes infectados. Em 30 de janeiro de 2020, foi decretado Estado de Emergência na Saúde Pública, e em 11 de março de 2020, foi caracterizada pela OMS como uma pandemia.

Como seres sociais que somos privilegiados pelo contato rotineiro, fomos surpreendidos por uma pandemia que nos exigia uma ausência emergencial, além de uma série de questões que inviabilizaram o sistema de permanecer intacto e instável, vivenciando um medo devastador que tomava conta da nação, “quem seria o próximo?”.

Apesar desse pano de fundo histórico e impactante, a Educação entrou em estado de alerta e necessitou pensar em novos espaços de aprendizagens, diferentes horários de estudo, novas práticas, buscando diversas formas de avaliação, entre tantos outros pontos de acordo com cada realidade.

Sobre essa questão, Nóvoa (2022), assinala que a escola em si, necessitava de uma transformação drástica, vindo a diminuir os seus sinais de fragilidades implantados por meio de sistemas de modelos escolares, sofrendo uma verdadeira “metamorfose” nos sistemas em todos os âmbitos, níveis e graus.

Martins, et al (2020) afirma que as interfaces tecnológicas influenciaram de certa forma o mundo contemporâneo, exigindo dos envolvidos no contexto escolar a renovação dos aspectos pedagógicos, administrativos e de gestão, nesse sentido com o adento da pandemia, na impossibilidade de ter a escola da forma como era concebida muitas instituições aderiram ao ensino remoto.

Pletsch, et al (2020) também acreditavam que a pandemia aligeirou a excessiva dependência no uso dos artefatos digitais, configurando o “super humano” no seu *espaço home office*, bem como fez prosperar a indústria dos laboratórios virtuais. Tal período foi retratado por desafios em relação à acessibilidade, usabilidade e igualdade de direitos e acesso.

Frente a esse quadro e na tentativa de recuperar o tempo da ausência física necessária e minimizar os impactos desse momento, passou a ser necessário uma adequação dos sistemas, redes, instituições e profissionais, que buscavam de forma incessante como planejar uma atividade não presencial. E assim como todas as esferas da sociedade, a Educação Infantil, objeto deste trabalho, também teve impactos significativos.

É importante destacar que as práticas educativas na Educação Infantil desejavam mesmo que a distância garantir e assegurar os princípios de desenvolvimento adequado para a idade e aprendizagem lúdica. Tornando-se presentes mesmo distantes em dimensão física.

Apesar da ausência de documentos normativos direcionados, especificadamente, para a Educação Infantil durante a pandemia, os municípios consideraram alguns decretos e normas gerais apontados pelo governo federal e estadual na figura da secretaria do Estado de São Paulo e criaram meios para adequarem o sistema de ensino infantil ao novo normal.

Nesse novo panorama, os professores tiveram que se reinventar, buscando refletir e modificar suas ações e práticas, desenvolvendo novas habilidades e comportamentos com vistas a reconstrução de saberes e experiências desenvolvidas individualmente e no coletivo.

Frente a esse processo de mudança de postura e mentalidade dos professores essa pesquisa ganhou corpo, buscando analisar quais foram os desafios relacionados a prática docente de professoras da educação infantil, bem como se a atuação dessa profissional mobilizou e/ou exigiu a construção de novos saberes.

Os questionamentos, para a sua realização, foram inúmeros: *Como atender as crianças e as famílias nesse período? Quais as atividades deveriam ser promovidas? Como organizar o planejamento e as ações de fora para atender a todos? Qual o nosso papel político pedagógico como professoras frente o novo cenário? Quais os saberes deveriam ser mobilizados nesse processo? Quais os desafios ainda estariam por vir?*

De acordo com um estudo promovido pelos pesquisadores do Laboratório de Pesquisas em Oportunidades Educacionais da Universidade Federal do Rio de Janeiro (LaPOpE/UFRJ), intitulado - “O impacto da pandemia do COVID-19 no desenvolvimento das crianças na pré-escola”- a interrupção das atividades presenciais nas escolas durante a pandemia afetou a aprendizagem das crianças e ampliou as desigualdades educacionais na primeira infância, principalmente, no que tange aos aspectos emocionais, físicos e sociais.

Os professores também sentiram nesse processo devido a falta de estrutura e de projetos integrados que oferecessem suporte para suas ações.

Santos (2020) traz uma visão geral sobre o quanto a pandemia deixou ainda mais as margens da sociedade aqueles que já se encontravam nela, possibilitando uma quarentena para os que já viviam e tornando ainda mais invisíveis os que já eram marginalizados e ignorados pela sociedade.

Apesar da ausência de documentos normativos direcionados especificadamente para a Educação Infantil durante a pandemia, os municípios consideraram alguns decretos e normas gerais apontados pelo governo federal e estadual na figura da secretaria do Estado de São Paulo e criaram meios para se adequarem o sistema de ensino infantil ao novo normal.

Com vistas a um maior aprofundamento dos apontamentos justificados, buscamos com esse estudo, analisar quais foram os desafios relacionados a prática docente, bem como se a atuação deste profissional mobilizou e/ou exigiu a construção de novos saberes.

METODOLOGIA

Como metodologia para a obtenção dos dados, optou-se por um estudo exploratório-descritivo (SELLTIZ, 1975) por meio da aplicação de questionários com questões fechadas e abertas (GIL, 2002) a 21 professoras de Educação Infantil, mediante o TCLE e a aprovação do Comitê de Ética (nº 5.805.004).

Com o intuito de identificar a questão problema da pesquisa, buscou-se considerar o pano de fundo histórico de todo o sistema, fazendo uso de documentos e leis que fundamentam as discussões ligadas ao período da pandemia.

Considerando que a questão de pesquisa girava em torno de buscar detectar os desafios e saberes das professoras da Educação Infantil na pandemia, foi adotada uma abordagem qualitativa (BODGAN E BIKLEN, 1994); (GIL, 2002), que permitiu um enfoque direto com a fonte dos dados, tornado possível elencar questões educativas, por intermédio das parceiras investigadas, permitindo a interpretação de suas vivências e experiências individuais e coletivas.

O segundo momento foi a coleta dos dados realizada por meio da obtenção de dados descritos através da interpretação das respostas das participantes, resultante da aplicação de questionários com questões abertas e fechadas elaboradas no Google Docs. Após o levantamento e a partir dos referenciais teóricos que sustentaram o objeto de pesquisa, os dados coletados foram organizados, sistematizados e analisados e para uma melhor compreensão, organizados em quatro eixos de análise (formação e identidade; saberes e prática profissional; desafios da pandemia; saberes mobilizados na pandemia).

REFERENCIAL TEÓRICO

Esse estudo traz aportes teóricos como Àries (1981), Badinter (1985), Kuhlmann (2000) que abordam o percurso histórico da educação infantil; Oliveira (2012), Rosemberg (1999), Angotti (2007), Kishimoto (1999, 2005, 2010), Kramer (2006), Campos (2013), Arce (2001), Cerisara (2002), que discorrem sobre a docência na educação infantil; Nóvoa (1995,

2017, 2022), Tardif (1991, 2000, 2002), Pimenta (1999), que discutem os saberes da prática profissional; Santos (2020), Carboniei e Magalhães (2021) que analisam os desafios docentes no período pandêmico.

Como primeiro ponto teórico, foi realizada uma breve análise acerca da primeira infância e das instituições de educação infantil, envolvendo a sua trajetória histórica.

Tendo como premissa as visões compreendidas no seio de cada sociedade através das ideias e valores relacionados a criança temos um poder de fala experienciado em diferentes épocas, Ariès (1981) e Badinter (1985), discutem por meio de trabalhos acerca da história social da criança e da infância, o tempo de anonimato da criança em relação ao sentimento de infância e a diferença social do sentimento materno que esteve presente até o final da Idade Média. Essas vozes emanaram como um eco nas construções e concepções subsequentes desses conceitos.

Segundo Kuhlmann (2000) foi na Idade moderna, a partir do século XVI a XVIII, que começaram a surgir os primeiros rumores de um novo significado para a criança e a infância, nesse contexto, passam a ser destacados os índices de mortalidade infantil e o desenvolvimento do capitalismo associados a uma luta da classe burguesa por melhores condições de vida, trabalho e um local próprio destinado as crianças.

Campos (2013), discorre sobre essa instituição criada para o atendimento a infância, denominada creche, e afirma que este local havia se preocupado em um certo tempo apenas com aspectos afetivos do desenvolvimento infantil. Porém, com o passar dos anos, houve a necessidade de uma mudança nesse foco associada ao desenvolvimento cognitivo da criança, pensando nos seus futuros resultados na escola primária.

Foi ainda nesse cenário histórico, que houve a premissa que vivenciou uma notória crescente no panorama conceitual ligado as formas de se pensar a criança, como um indivíduo de papel ativo na sua própria formação social confirmado através de Leis e decretos.

Kramer (2006) ainda afirma que foi nesse momento histórico que as crianças passaram a ser consideradas como cidadãs, parte de uma classe, grupo, cultura. Sendo que a assistência, saúde e educação passaram a ser compreendidas como direito social de todas as crianças.

Segundo Oliveira (2012) as mudanças temporais na natureza da Educação Infantil trouxeram o desafio da compreensão de que estes locais, sejam eles públicos ou particulares, devem ter como foco as crianças, preservando o direito de boas rotinas, jornada diária intensa, atraente, acolhedora e desafiadora, por meio de atividades que promovam o desenvolvimento do autoconhecimento e da autoestima ampliando o conhecimento sobre as relações sociais e a cultura.

Kishimoto (2010), afirma que as instituições da infância devem ter como premissa os valores locais que deverão ser inseridos nas práticas cotidianas das escolas e Angotti (2007) acredita que os espaços infantis devem ter tempo de vivência, experiência e reflexão, privilegiando conhecimentos relativos à criança em sua totalidade.

Já com relação aos profissionais que atuam nessa etapa, temos a presença feminina ligada as ações de cuidar e educar, citadas por Rosemberg (1999), Cerisara (2002) e Arce (2001).

Por meio do exposto, é possível compreender que a possibilidade do docente se reinventar na pandemia, envolveu movimentos de conceitos e processos históricos construídos pela sociedade e pela Legislação, por este motivo foram abordados como pano de fundo histórico desse estudo.

Como segundo ponto teórico trouxemos à tona a questão dos saberes docentes, que são múltiplos e temporais, baseados em uma série de apropriações ligadas ao conhecimento, as competências e atitudes que servem como base para a composição do ensino, construídos durante a sua carreira temporal.

Pimenta (1999) integra esta discussão definindo os saberes como saberes da docência- a experiência, saberes da docência- o conhecimento e saberes da docência- saberes pedagógicos.

Como uma forma ampla de relacionar os saberes Tardif (2014) define uma epistemologia da prática buscando compreender como se dá a integração dos saberes nas tarefas dos profissionais, e a forma com que passam a produzir, utilizar e transformar em função dos seus limites e dos recursos inerentes as suas atividades de trabalho constituindo a identidade desse profissional.

Na pandemia, houve uma mobilização e um aprimoramento na elaboração de novos saberes contemplados por mudanças estratégicas e direcionadas a categoria docente.

Magalhães & Carbonieri (2021) pontuam o emaranhado de sistematizações e análises de documentos oficiais relacionados à Educação na pandemia que passam a nortear todo o trabalho docente nos municípios. Por este motivo, neste estudo buscou-se elencar os desafios e elaborações de saberes em um momento atípico nunca vivenciado pela humanidade.

DISCUSSÃO E RESULTADOS

O estudo foi desenvolvido com base na resposta de 21 professoras da educação infantil, analisados e organizados em quatro eixos de análise.

Podemos concluir que 100% das participantes correspondiam ao sexo feminino, garantindo a representatividade da mulher na educação da criança, já citada por diferentes autores como Arce (2001), Cerisara (2002) e Oliveira (2012).

No primeiro eixo “Formação e Identidade Profissional”, foram explorados e caracterizados os itens da formação e da identidade profissional das participantes.

Os dados revelaram que a grande maioria das professoras (42%) haviam sido formadas, primeiramente, no Magistério, (100%) concluíram a Pedagogia e (100%) participavam ativamente de cursos de formação continuada.

As análises concluíram que as participantes possuíam saberes plurais, oriundos da formação profissional, dos saberes das disciplinas, dos currículos e da experiência, pois demonstravam conhecer a área nas quais atuavam, incluindo conhecimentos científicos aplicados no saber prático da sua experiência cotidiana.

No segundo Eixo, relacionado aos “Saberes e a prática profissional”, objetivou-se investigar o tempo de atuação na área correlata, bem como os motivos relacionados a escolha de atuação nesta faixa etária, perpassando pelas diferentes visões acerca do papel do professor e os possíveis saberes docentes já entrelaçados com sua prática.

Nesse sentido, temos uma prevalência maior de profissionais na fase da carreira que corresponde a etapa da Diversificação e Experimentação (de 7 a 25 anos de atuação) com aproximadamente (72%) das participantes.

Vale salientar que é nesta etapa que após ter consolidado sua estabilidade pedagógica, os profissionais passam a diferenciar suas práticas através de meios diversos, sentindo-se mais motivados e dinâmicos.

Nas questões referentes a motivação para a escolha de atuação docente na primeira infância, os resultados tiveram relação com às vivências individuais e coletivas entre os pares, advindas da infância, dos modelos docentes, e até mesmo por mera identificação etária.

Um fator importante e com maior prevalência esteve ligado a escolha pelo apreço a infância e aos cuidados com a criança pequena.

Com relação aos papéis dos professores de Educação Infantil foi possível identificar que em sua maioria tratam essa etapa de escolarização como base da educação e como precursora do desenvolvimento global da criança.

Vemos também uma crítica consciente a visão assistencialista e o sentimento de busca de valorização profissional e reforço da identidade docente do professor aliançada ao caminho da profissionalização (TARDIF, 2014).

Algumas respostas apontam para o fato de compreenderem a importância destacada aos pilares que dão subsídios para a educação na infância incluindo, brincadeiras, interações e ludicidade, compreendendo os preceitos elencados na Base Nacional Comum Curricular e nas Diretrizes Curriculares Nacionais Educação Infantil. Desse modo fica explícito através da participação das colaboradoras desse estudo que se tratam de profissionais com múltiplos saberes e experiências, desenvolvendo autonomia e prazer no que fazem.

No terceiro eixo, relacionado aos “Desafios da pandemia”, objetivou-se observar os desdobramentos e impactos na vida dos docentes de Educação Infantil.

Dos itens aliados aos desafios e aprendizagens com base na atuação docente temos fatores desafiadores de ordem psicológica, contemplados pela angústia do distanciamento e sobrecarga de trabalho. Além disso, há um fator decorrente do uso das tecnologias associados as dificuldades das famílias e do acesso e manuseio dos ambientes virtuais e das aulas remotas. Também foram citados os desafios de ordem prática pedagógica incluindo o planejamento lúdico didático e por sua vez, tecnológico.

Vale destacar que a necessidade de se posicionar em meio ao caos, restabelece um processo reflexivo sobre a prática educativa docente.

A pandemia trouxe novamente a importância do pensar reflexivo para a vida do professor, segundo Pimenta (1999) a produção na vida do professor implica valorizar, os conteúdos de sua formação, seu trabalho crítico-reflexivo sobre as práticas que realiza e sobre as suas experiências compartilhadas.

Nóvoa (2022) faz uma alusão a este momento de reflexão estabelecendo uma relação com a questão da metamorfose temporal necessária tanto na instituição escolar quanto na carreira do professor.

Foram apontados itens como a superação dos medos e novas aprendizagens intencionais mesmo que remotas, além da amenização dos aspectos emocionais e afetivos dos saberes de vida já adquiridos, partindo do princípio de um ganho educacional, à medida que os impasses

na educação à distância foram vencidos e alicerçados com uma aproximação da escola com a família.

No quarto eixo, intitulado “Saberes mobilizados na pandemia”, objetivou-se abranger os fatores que passaram a modificar e a fazer parte da atuação e da identidade docente.

Tivemos a prevalência de 38,1% nos resultados referentes a constituição de novos saberes advindos da pandemia que estão ligados a fatores associados as ferramentas digitais como meio educativo e aos saberes humanos a respeito de seres humanos.

Em segundo plano com 23,8% os saberes da experiência que são provenientes da própria prática pedagógica na sala de aula e na escola e vinculados a experiência adquirida através da socialização com pares que nesse contexto teve relevância significativa.

Em seguida, com 19% estão apontados os saberes provenientes dos programas e livros didáticos utilizados no trabalho diário docente incluindo adaptações necessárias.

Houve um empate correspondendo ao uso de 9,5% entre os saberes provenientes da formação profissional do magistério (saberes profissionais) e dos saberes pessoais advindos da família, do ambiente de vida e pela socialização primária. E a partir dos dizeres de cada participante foi possível classificar a divisão específica entre os Saberes da experiência: núcleo vital do saber docente e os Novos Saberes: Saberes tecnológicos e os Saberes humanos a respeito de seres humanos.

Percebe-se uma integração dos saberes nesse contexto, que sugeriram um objetivo de promoção da continuidade do processo de ensino e aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Partindo do pressuposto de que este estudo se trata de um registro histórico à medida que nasceu em meio ao próprio contexto pandêmico, tornando-se uma tarefa árdua e desafiadora.

As vozes que ecoaram na avalanche social de informações e articulações eram de incertezas frente a um processo inacabado.

Em uma medida de fazer florescer, além das memórias noticiadas pela mídia, este estudo permitiu um olhar para a ressignificação pessoal e profissional das professoras da educação infantil, apesar do caos.

Respaldados pelos resultados apontados, foi possível observar que a temática relacionada aos saberes docentes na pandemia, tratou-se de uma perspectiva inédita, justificando por si só, a pertinência e relevância da pesquisa proposta para a investigação.

As questões abordadas e relacionadas a caracterização da Educação Infantil e seus aspectos temporais, perpassando pela construção histórica dos conceitos de criança, infância e as bases legais dessa escolarização, bem como a identidade profissional dos docentes atuantes nesta etapa, demonstram a influência da história como meio crítico, reflexivo e consciente permeados em meio a diversidade cultural dos conceitos e sociedades.

Tais fundamentos teóricos, práticos e metodológicos revelaram a multiplicidade das facetas da infância enquanto compreensão, em larga definição, da criança, da primeira fase da vida, das instituições ligadas a ela e dos docentes que atuam nela.

As reflexões enriqueceram as concepções acerca da pluralidade dos saberes docentes trazendo à tona sua eficácia na prática educativa.

Os saberes mobilizados na pandemia, o seu surgimento a partir da interação e do compartilhamento de ideias, foram elementos importantes nas práticas remotas possíveis de serem desenvolvidas apesar das dificuldades.

Nesse sentido, é possível acreditar que as experiências vivenciadas através desse contexto sombrio mundial foram fortemente marcadas na vida humana e também na carreira docente.

As aprendizagens promovidas estiveram ligadas a socialização profissional, além dos saberes experienciais que foram mobilizados na própria prática, dos saberes humanos e do novo saber aliado a tecnologia que fizeram emergir novos rumos educacionais.

Conclui-se que a pandemia, foi um divisor de águas na educação, e apesar das disparidades foi possível perceber, o envolvimento, a intencionalidade educativa, a ressignificação e o comprometimento com a prática, fatores que demonstram um caminhar rumo a profissionalização docente, permeado pela reflexão-investigação-ação, a partir de uma prática problematizada que exigiu criticidade e criatividade constante. Ou seja, saberes emergências, potencializados pela pandemia e incorporados nas ações que permitiram o aprofundamento teórico-prático do campo profissional.

REFERÊNCIAS

ARCE, Alessandra. **Documentação oficial e o mito da educadora nata na educação infantil.**

Cadernos de Pesquisa (Fundação Carlos Chagas), São Paulo, v. 113, p. 167-184, jul. 2001.

Disponível

em:

<<https://www.scielo.br/j/cp/a/KBkSjzMqRzJYD493bKxwVVw/?format=pdf&lang=pt>>

Acesso em 15. junho. 2024.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Trad. Dora Flaksman. 2ª edição. Rio de Janeiro: Zahar. Editores, 1981, p. 279.

ANGOTTI, Maristela. Espaços de Formação Docente: Os desafios da Qualificação Cotidiana em Instituições de Educação Infantil. **Nuances: estudos sobre Educação**. Presidente Prudente, ano XIII, v.14. n.15.p.69-91, 2007. Disponível em: <[file:///C:/Users/jujue/Downloads/158-Texto%20do%20Artigo-450-604-10 20100308.pdf](file:///C:/Users/jujue/Downloads/158-Texto%20do%20Artigo-450-604-10%20100308.pdf)> Acesso em 10.jun 2024.

BADINTER, Elisabeth. **Um amor conquistado: o mito do amor materno**. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1985.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**. Portugal: Porto Editora, 1994.

CERISARA, Ana Beatriz. **Professoras de educação infantil: entre o feminino e o profissional**. São Paulo: Cortez. 2002.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

KRAMER, Sonia. **As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: Educação Infantil / É fundamental**. Campinas: Educação e Sociedade., 2006.

KUHLMANN JR, Moysés. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

KISHIMOTO, Tizuki Morchida. Política de formação profissional para a Educação Infantil: Pedagogia e Normal Superior. **Educação e Sociedade**, Campinas, ano XX, n. 68, p. 61-75, dez. 1999.

Disponível

em:

<https://www.scielo.br/j/es/a/jmtCsHtZ8tVGsv3XrktJxsd/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15.jun 2024.

MAGALHÃES, Cassiana. CARBONIERI, Juliana. Currículo na Educação Infantil: a pandemia e o desenvolvimento humano. **Revista Teias**.v.22, 2021.

MARTINS, Vivian. Castro, Bárbara R. de Castro. Trancoso. Michelle, V. Criações e percepções docentes no Ensino Remoto durante a pandemia de Covid-19: Uma pesquisa com os cotidianos. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**. Rio de Janeiro. p. 157-182.2020.

NÓVOA, Antônio. Colaboração de Yara ALVIM. **Escolas e Professores. Proteger, Transformar, Valorizar**. Salvador: SEC/IAT, 2022.

OLIVEIRA, Zilmar.Ramos (org). **O trabalho do professor na Educação Infantil**. São Paulo: Biruta, 2012.

ORGANIZAÇÃO PAN AMERICANA DE SAÚDE. **Histórico da pandemia 2019**. Disponível em < <https://www.paho.org/pt/covid19/historico-da-pandemia-covid-19>> Acesso em: 04. jan. 2023.

PIMENTA, Selma Garrido Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido (org). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez Editora, 1999. (p.15 a 34).

PLETSCH, Márcia Denise. SOUZA, Isadora M. da Silva. MOREIRA, Saionara C. P. Coelho. ASSIS, Alexandre Rodrigues. Apresentação primeira edição especial: Educação e democracia em tempos de pandemia. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**. Rio de Janeiro. 2020. p. 4-11.

ROSEMBERG, Fúlvia. Expansão da Educação Infantil e Processos de Exclusão. **Cadernos de Pesquisa**, n° 107.p.7-40, 1999. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/cp/a/Cn3jPxxZDYnFbDVCXDQZNGL/?lang=pt&format=pdf>> Acesso em 17.jun 2024.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A cruel pedagogia do vírus**. São Paulo: Boitem- PO, 2020. Coimbra: Almedina, 2020.

SELLTIS, Clarie, et al. **Métodos de pesquisa nas relações sociais**. São Paulo: Editora pedagógica e universitária, 1975.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM COMO DISCIPLINA NA FORMAÇÃO INICIAL: UMA ANÁLISE SOBRE OS SABERES RESULTANTES DESSE PROCESSO NA ATUAÇÃO PROFISSIONAL DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

RESUMO

Esse estudo defende a importância da avaliação da aprendizagem como disciplina fundamental na formação dos professores. Seu objetivo foi o de analisar a compreensão dos professores sobre a avaliação da aprendizagem abordada no processo de formação inicial e os saberes resultantes desse processo na atuação profissional. Nesse sentido, a pesquisa contempla como objetivos específicos: investigar sobre o que os professores compreendem por avaliação, o que defendem e o que propõem; identificar quais as práticas avaliativas mencionadas pelos professores no processo de ensino-aprendizagem; pontuar sobre os limites e os alcances das práticas avaliativas apontados pelos professores na atuação profissional. A análise desenvolveu-se com questionários aplicados a professores majoritariamente atuantes na rede pública de ensino, egressos dos cursos de licenciatura de uma instituição de ensino superior, autarquia de direito privado do município de Avaré, interior de São Paulo, que cursaram a disciplina Avaliação Educacional, oferecida pela instituição. Os dados foram organizados em quatro categorias de análise: 1) perfil identitário de formação profissional; 2) avaliação da aprendizagem, currículo e formação inicial; 3) avaliação da aprendizagem e saberes profissionais; 4) avaliação da aprendizagem e práticas pedagógicas. Os resultados apontam para a contribuição da disciplina de Avaliação Educacional na formação inicial e os seus reflexos na atuação profissional, promovendo nos professores a apropriação de conceitos incorporados em suas falas, numa perspectiva formativa, colaborando com a diversidade de processos e permitindo uma postura mais reflexiva e investigativa com foco na aprendizagem dos alunos.

Palavras-chave: Avaliação da Aprendizagem, Formação Inicial, Saberes docentes.

INTRODUÇÃO

A história da avaliação no Brasil esteve intimamente ligada à da colonização, trazida pelos jesuítas no final do século XVI, por meio de técnicas de “memorização”, “retórica”, “redação” e “leitura dos clássicos”, bem como os castigos físicos e os prêmios, de acordo com o rendimento dos alunos (LUCKESI, 1995). Embora saibamos que a educação tenha perpassado mais de cinco séculos, ainda vivenciamos o legado de práticas avaliativas, por parte dos professores, que primam pelos mesmos moldes do século XVI.

Sobre essa questão, vários autores (HOFFMANN, 2005; LUCKESI, 1995), vêm se debruçando desde o final da década de 1980, propondo modelos alternativos e a necessidade da

substituição da “cultura da prova” pela “cultura da avaliação”, ou seja, da visão classificatória e excludente por uma visão processual, progressiva e formativa.

Essa necessidade é emergencial, pois a escola atual está num grande processo de transformação que exige, segundo Hoffmann (2005, p. 45), uma nova concepção do processo avaliativo, exigindo do professor uma mudança de postura e mentalidade que vai além de notificar o aluno com qualquer nota, medida ou conceito, evitando “cicatrizes da precisão e a injustiça decorrente do uso abusivo” (HOFFMANN, 2005, p. 45) desses procedimentos.

Nesse sentido, a participação do professor nessa mudança é fundamental para a efetivação de um processo avaliativo formativo, contínuo e estratégico, pois, segundo Hoffmann (2005) ele é um agente social que deve permitir a interlocução e a mediação do processo de ensino, colaborando com a aprendizagem do aluno.

Neste estudo, partimos da defesa de que a participação do professor é fundamental frente a esse processo de mudança, pois ele é o responsável pelo planejamento e pela prática avaliativa, e, portanto, é uma peça fundamental para que esse processo ocorra de forma efetiva, sendo o protagonista de seu saber-fazer (TARDIF, 2012).

Compreender esses saberes significa compreender questões que estão relacionadas às práticas avaliativas dos professores, tais como: Por que o professor avalia dessa forma e não de outra? Quais os principais processos avaliativos que utiliza? Qual concepção de avaliação defende? Em que medida utiliza desse processo e quais os objetivos desse propósito? O que representa a avaliação e a importância desse processo em sua atuação profissional?

Tais questões nos remeteu a um aprofundamento de análises e a tentativa de responder a seguinte questão norteadora do estudo: Qual o papel da Avaliação, enquanto disciplina, na Licenciatura e o seu reflexo nas práticas dos professores em exercício?

A busca de resposta para o entendimento do papel do professor no processo avaliativo significou um esforço investigativo sobre a formação inicial do professor, permitindo compreender como essa formação havia contribuído para o entendimento do que defendia por avaliação.

Partindo dessa premissa, o estudo objetivou analisar a compreensão dos professores sobre a temática da avaliação da aprendizagem abordada no processo de formação inicial e os reflexos desse processo na atuação profissional. Nesse sentido, a pesquisa contemplou como objetivos específicos a necessidade de investigar sobre o que os professores compreendiam por avaliação, o que defendiam e o que propunham; identificar quais as práticas avaliativas mencionadas pelos professores no processo de ensino-aprendizagem; e, por fim, pontuar sobre

os limites e os alcances das práticas avaliativas apontados pelos professores na atuação profissional.

Visando o levantamento de dados sobre essa perspectiva, partimos da análise de uma disciplina, intitulada “Avaliação Educacional”, ministrada a alunos de Licenciatura de várias áreas de conhecimento (Pedagogia, Letras, Artes, História, Educação Física, Biologia e Matemática), em uma instituição de ensino superior, uma autarquia de direito privado em um município do interior paulista, buscando refletir sobre os reflexos dessa disciplina nas práticas avaliativas dos egressos, atuantes na educação básica.

Como movimento político-pedagógico, este estudo cumpriu com seu papel, ao promover dados significativos sobre a importância de melhorias das práticas avaliativas, como também para uma revisão nas abordagens do tema avaliação nos cursos de formação de professores. Nosso compromisso foi em defesa da correlação entre a formação docente, a atuação profissional e as práticas avaliativas, tomando como referência as “vozes” (GOODSON, 1991) dos professores que são os principais agentes de mudança e efetivação dessas ações e, portanto, colocar o professor como uma das centralidades do processo formativo é fundamental, uma vez que permite entender o significado de sua profissionalização.

REFERENCIAL TEÓRICO

A investigação fundamentou-se na epistemologia da prática como vertente teórica – Tardif (2012), Nóvoa (1992, 2017, 2019) e Gauthier *et al* (1998) –, para discutir os saberes que embasam tanto a formação quanto a atuação profissional, sobre os aspectos da avaliação da aprendizagem e suas implicações na Educação Básica – Freitas (1995, 2009), Hoffmann (1995, 2005, 2008), Luckesi (1995, 2000 e 2011), Vasconcellos (2006) e Villas Boas (2011).

A epistemologia da prática se volta para estudos sobre os saberes mobilizados pelos profissionais em sua atuação profissional no desempenho de suas funções, ressaltando o processo identitário dos professores selados pela história de vida pessoal e profissional.

É, portanto, a finalidade dessa vertente revelar esses saberes e de compreender como os professores mobilizam, produzem, incorporam, aplicam e transformam frente aos desafios cotidianos. Ela também visa a compreender a natureza desses saberes e o papel que desempenham na constituição da identidade profissional dos professores (TARDIF, 2012).

Em seus estudos, Tardif (2012) refere-se a uma “amálgama de saberes” profissionais divididos em: saberes curriculares, disciplinares, da formação profissional, experiencial e

cultural. Gauthier endossa com os saberes da Ciências da Educação, tradição pedagógica e da ação pedagógica. Este último refletido em três momentos de intervenção pedagógica: pré-ativo, interativo e pós-ativo. Todos estes saberes são imprescindíveis ao futuro professor e quanto mais saberes sobre o ato de ensinar e tudo que o envolve, mais reflexivo e crítico será o docente de sua prática. Nesse estudo os saberes da formação e da atuação profissional foram fundamentais para o entendimento dos dados da pesquisa

Quanto a temática da “Formação de professores e avaliação”, com apoio de Gatti *et al* (2019) e de documentos legais da área da Educação, repensou-se sobre os processos formativos docentes na formação inicial, período em que se pode notar problemas como a falta de correlação entre o que se estuda nas licenciaturas e o que se vivencia na prática. Além de tratar do tema Avaliação, com aportes teóricos de Saul (2010), Vasconcellos (2008), Freitas (2009), Hoffmann (1995, 2003 e 2008), Luckesi (1995 e 2011) e Hadji (2001), alertam sobre a urgência de ampliar as concepções sobre o tema; formar docentes conscientes de sua atuação crítica sobre o processo; e transformar o processo de ensino e aprendizagem, com base na avaliação.

Conforme aponta Luckesi (2000), a avaliação de aprendizagem tem que ser entendida num contexto mais abrangente, não se restringindo apenas a um instrumento pontual de análise momentânea do docente, confundir avaliação da aprendizagem com exame é atribuir um recorte a um processo complexo.

Assim, como indica Hoffmann (1995), trata-se de um “olhar” individualizado do professor para a individualidade do aluno. Ao observar suas especificidades, valoriza-se o que cada um traz em si e quais seus avanços e retrocesso, assim construindo um diálogo entre o educando e educador.

Para Hoffmann (2009), o processo avaliativo é dinâmico e busca a transformação dos sujeitos, que, ao interagirem esse objetivo, serão transformados neste diálogo entre professor/aluno. O sentido do processo avaliativo é a transformação, pois a tarefa do avaliador é melhorar suas práticas, sua forma de pensar e agir perante os alunos.

Caminhando nessa direção, Lukesi (2011) ressalta que, para que a sua prática seja transformadora, é necessário que o professor pense de forma consciente e reflexiva, marcada por decisões claras e explícitas sobre o que está realizando, permeada pela autonomia docente. Ou seja, “não poderá ser racionalmente definida, dentro de um encaminhamento político e decisório” (p. 46).

Neste sentido, optar por uma avaliação de aprendizagem de cunho formativo ou cumulativo é um direcionamento do docente, que deve saber quais consequências trará para sua

prática em sala de aula e para o seu “olhar” em relação ao aluno e ao processo de ensinar/aprender.

Hoffmann (2009) destaca que

A avaliação é essencial à docência, no seu sentido de constante inquietação, de dúvida. Um professor que não problematiza as situações do cotidiano, que não reflete passo a passo sobre suas ações e as manifestações dos alunos, instala sua docência em verdades prontas, adquiridas, pré-fabricadas. Ao mesmo tempo, a avaliação encomendada (do aluno e do professor) é um jogo político poderoso (...) A função seletiva e eliminatória da avaliação é uma responsabilidade de todos! Enquanto avaliamos, exercemos um ato político, mesmo quando não o pretendemos. Tanto as ações individualizadas, quanto a omissão na discussão dessa questão reforçam a manutenção das desigualdades sociais (HOFFMANN, 2009, p. 90-91).

Assim, a formação dos professores é de fundamental importância para que ele, enquanto avaliador, tenha consciência do seu fazer pedagógico e das responsabilidades ao avaliar.

Segundo Sordi e Ludke (2009)

Há que se desenvolver os futuros professores para que possam se interessar por aquilo que acontece para além da sala de aula e subsidiá-los para outros níveis de análise do fenômeno educativo a fim de poderem melhor captar a qualidade de uma instituição de ensino. Em suma, é preciso rever como se ensina a avaliação no intuito de se estabelecer relações mais fecundas com esta atividade de singular importância na vida das escolas e das pessoas (SORDI E LÜDKE, 2009, p. 318)

As potencialidades desse campo disciplinar para a formação de professores caminham no sentido de promover nos professores a capacidade investigativa e refletiva sobre a avaliação, promovendo um repensar em modelos ultrapassados e padrões coercitivos e excludentes que cooperaram ao longo dos anos com uma visão simplista e punitiva da avaliação, vista como instrumento e não como processo.

Nesse sentido, compreender a importância de analisar disciplinas, voltadas a essa proposta nos cursos de licenciatura, cumpre com o compromisso ético, político e pedagógico no campo da pesquisa e revela a importância de que mais estudos sejam desenvolvidos visando superar a historicidade negativa dessas ações, justificando mais uma vez a pertinência e relevância da nossa investigação.

METODOLOGIA

Partindo de uma abordagem qualitativa (GIL, 2008) e de um estudo exploratório-descritivo (SELLTIZ *et al*, 1965), a análise desenvolveu-se, no ano de 2021, com a realização de questionários aplicados a professores majoritariamente atuantes na rede pública de ensino, egressos dos cursos de licenciatura (Pedagogia, Letras, Artes, História, Educação Física, Biologia e Matemática), de uma instituição de ensino superior, uma autarquia de direito privado de um município do interior paulista, que cursaram a disciplina Avaliação Educacional, oferecida pela instituição, e foram concluintes entre os anos de 2016 a 2020.

Ao todo, foram 49 parceiros(as) de pesquisa, que contribuíram ao responder a 28 questões, via *Google Forms*, organizadas em quatro eixos de análise: a) perfil identitário; b) avaliação da aprendizagem, currículo e formação inicial; c) avaliação da aprendizagem e saberes profissionais; d) avaliação da aprendizagem e práticas pedagógicas.

DISCUSSÃO E RESULTADOS

No primeiro eixo encontram-se treze perguntas sobre informações pessoais, tais como: nome, endereço eletrônico, codinome, idade, gênero e cor de pele, a fim de traçar quem são esses parceiros; além de outras sete perguntas sobre informações da formação acadêmica, como: área de formação na graduação, cursos de pós-graduação (*latu sensu* e *stricto sensu*) e formação continuada. Os resultados revelam, um perfil de professores jovens (entre 20 a 29 anos) (65%); a maioria do sexo feminino (71%); brancos (86%); grande porcentagem de pedagogos (43%); com um número significativo de especialização (45%) cursadas em instituições privadas; com cursos de formação continuada (47%) voltados para a temática do contexto escolar com ausência da discussão sobre a avaliação.

No segundo eixo, as questões retomavam a formação inicial em foco, correlacionando o currículo e, em especial, a disciplina Avaliação Educacional. Foram elaboradas seis questões em que se exploravam os conhecimentos sobre avaliação na formação inicial, a indagação sobre alguma disciplina específica de avaliação na graduação e a identificação dessa disciplina, a abordagem da temática da avaliação em outras disciplinas e as contribuições desse contato, na formação inicial, com conhecimentos sobre avaliação e o impacto que esse repertório produziu na atuação docente. Quanto à temática avaliação de aprendizagem na perspectiva curricular da formação inicial, 90% dos docentes participantes revelam que cursaram uma disciplina

específica sobre “Avaliação Educacional”; e 6% tiveram a temática avaliação enfocadas em outras disciplinas. Dentre as concepções abordadas sobre o tema, a maioria indicou discussões sobre avaliação classificatória, diagnóstica, formativa e somativa, e destacaram, por último, que a disciplina, dentro da formação inicial, foi fundamental para a compreensão do tema. As respostas remetem ao entendimento de que os saberes disciplinares em relação à temática da avaliação foram atendidos de acordo com o currículo do curso, potencializando na escrita dos professores a compreensão de que a avaliação é um processo que coloca o aluno no centro da discussão, com o objetivo único de analisar a sua progressão e desenvolvimento de sua aprendizagem, quebrando com a visão classificatória e punitiva utilizada ao longo das décadas. Assim como afirma Luckesi (2000), a avaliação, segundo os respondentes, “deverá manifestar-se como um mecanismo de diagnóstico da situação, tendo em vista o avanço e o crescimento e não a estagnação disciplinadora.” (p. 32)

O terceiro eixo de análise “Avaliação e saberes profissionais” contém quatro indagações aos participantes, sendo elas sobre: a compreensão sobre avaliação da aprendizagem, a concepção sobre práticas avaliativas em que se fundamenta o seu fazer docente, os principais processos avaliativos utilizados e os saberes e conhecimentos aplicados ao avaliar. Ao associar a avaliação de aprendizagem e os saberes profissionais, o que se pôde observar que a compreensão indicada sobre Avaliação Educacional dá ênfase nas perspectivas formativas, diagnóstica e, menor recorrência, 20%, somativa; em 57% das respostas, apontando para os conceitos trabalhados na disciplina cursada na Instituição; 63% dos respondentes enumeraram diversos instrumentos de avaliação quando questionados sobre processos avaliativos e 16% indicaram como saberes os conceitos e autores estudados na formação inicial. Esses dados nos remetem a Nóvoa (2017), sobre a importância de programas coerentes com a formação docente. Para o autor, a imagem de um docente é a imagem das suas instituições de formação. Nesse sentido, ao possibilitar em uma licenciatura a discussão de determinadas disciplinas e conhecimentos, é colaborar para a constituição de uma identidade profissional voltada para um determinado compromisso social (TARDIF, 2002). É colaborar para a incorporação de saberes diversos que ampliem a capacidade reflexiva, investigativa e formadora do docente e, consequentemente, permitir que o profissional forme os seus alunos com essas perspectivas. Nesse sentido, como afirma Gauthier *et al* (1998), a docência tem que ser compreendida como um “ofício feito de saberes” que possui um corpus de conhecimentos que o professor precisa dominar para exercer sua função e que são fundamentais para a sua profissionalização.

Na última eixo de análise, foram quatro questões sobre conteúdos discutidos na disciplina e na prática docente; o reflexo da disciplina nas práticas cotidianas em sala de aula; a representatividade da avaliação na atuação profissional; e os limites e alcances das práticas avaliativas na atuação profissional. Esse eixo, procurou investigar, por meio das respostas dos participantes, a relevância da disciplina Avaliação Educacional nas práticas pedagógicas e, a partir daí, entender os saberes fomentados, em relação às práticas avaliativas, com base na compreensão dos subsídios da formação docente, em foco na formação inicial. Os dados revelaram que 80% indicaram relevância positiva sobre o impacto da disciplina Avaliação Educacional na sua prática pedagógica, sendo que 15% relacionaram de forma mais objetiva a importância dos conceitos estudados, enquanto que 65% apenas destacaram a relevância positiva da formação inicial, sem evidenciar claramente a relação; o mesmo nota-se no reflexo da disciplina nas suas práticas cotidianas: 86% indicam reflexos positivos (35% com respostas justificadas e 51% sem justificativa válida); os parceiros da pesquisa apontaram diferentes limites das práticas avaliativas, como as exigências da escola para avaliações externas, a perspectiva da avaliação como algo pontual (prova escrita); contudo o alcance está justamente em ampliar as reflexões sobre o processo avaliativo. Os dados analisados até aqui revelam que a disciplina Avaliação Educacional foi indispensável à formação inicial docente, visto que norteia o olhar formador do estudante, futuro profissional da educação; transforma a perspectiva de análise sobre a temática avaliação de aluno para docente, acrescentando uma criticidade sobre os processos avaliativos e refletindo sobre sua experiência enquanto aluno, para um fazer consciente enquanto professor; ressignifica os saberes experienciais da Educação Básica, ao vivenciar o processo de se construir um conhecimento profissional sobre o assunto, aproximando o que foi positivo e substituindo as práticas negativas. Nóvoa, ao mencionar sobre a formação docente em uma escola em metamorfose, diz que “Ninguém pode ser professor hoje, sem o esforço das dimensões coletivas da profissão” (2019, p.14). No contexto do artigo, a autor defende que, dentro cotidiano da escola, para que esses professores vivenciem a Educação básica, deveriam vivenciar experiências coletivas na faculdade, durante a formação inicial. Se, na formação inicial, o futuro profissional se torna capaz de confrontar o que experienciou com aquilo que julgue ser necessário para fazer uma educação que vise a construção de uma aprendizagem significativa para todos, a disciplina Avaliação mostrou-se crucial para a prática em sala de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados apontam a contribuição da disciplina de Avaliação Educacional na formação inicial, o que permite supor haver reflexos na atuação profissional, na apropriação por parte dos professores de conceitos incorporados em suas práticas, numa perspectiva diagnóstica, formativa e processual, colaborando com a diversidade de processos e permitindo uma postura mais reflexiva e investigativa com foco na aprendizagem dos alunos.

A pesquisa permitiu revelar os saberes da ação pedagógica (GAUTHIER *et al*, 1998) desses professores, apenas com um recorte para seus posicionamentos, enfocando a necessidade de uma reflexão mais aprofundada sobre essa investigação e do acompanhamento das práticas desses professores em estudos posteriores. Com essa perspectiva, acreditamos que outros estudos sobre avaliação devem ser elaborados com vistas a superar as mazelas históricas sobre essa questão, promovendo o protagonismo do professor no processo avaliativo e em busca de pistas para a melhoria de suas práticas e, conseqüentemente, para a melhoria do ensino em nosso país.

A discussão sobre avaliação ampliou-se de algumas décadas para cá. Muitos docentes, conforme aponta a pesquisa, já expandiram e fortaleceram seu foco sobre avaliação, inclusive com o apoio na discussão sobre o tema na formação inicial. Contudo, ainda se depara com docentes com um olhar restrito, simplista e punitivo ao avaliar, talvez devido a uma formação inicial em que não se teve contato com o assunto de forma especializada, em uma disciplina específica ou que dialogasse profundamente com saberes teóricos e experienciais sobre a avaliação.

“A formação nunca está pronta e acabada, é um processo que continua ao longo da vida” (NÓVOA, 2019, p. 9), principalmente a inicial é a abertura de um percurso profissional, assim não pode deixar de abordar assuntos tão importantes como avaliação da aprendizagem.

Também é importante destacar que, embora a pesquisa revele pontos positivos em relação à formação no campo da avaliação, não podemos negar que há um desequilíbrio evidente na grade curricular dos cursos de Licenciatura (Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Biológicas) em relação às matérias pedagógicas. Segundo o estudo de Gatti (2009), em que se desenvolve uma pesquisa considerável sobre a formação dos professores no Brasil, nas ementas desses cursos “observou-se um evidente desequilíbrio na relação teoria-prática, (...) a parte curricular que propicia o desenvolvimento de habilidades profissionais específicas para a atuação nas escolas e nas salas de aula fica bem reduzida (GATTI, 2009, p. 233)”.

Assim como afirma Tardif (2012), não se separa o saber profissional de suas condições de produção, ou então, como afirma Nóvoa (2019), a ligação entre formação e profissão é central para construir programas coerentes no campo da formação. Nesse sentido, a vertente da epistemologia da prática abre os horizontes, para concordarmos com esses autores de que não pode haver distância entre os saberes teóricos da profissão e os saberes da prática profissional e, para que isso ocorra, é fundamental acolher os estudantes das licenciaturas e torná-los professores capazes de se integrarem na profissão, contribuindo para sua renovação (NÓVOA, 2017).

Ao promover essa reflexão, a vertente da epistemologia da prática promove um novo olhar para a formação e a atuação docente, valorizando o protagonismo do professor em sua prática como um produtor de saberes, que possui um conjunto de conhecimentos sobre o seu saber-fazer, e, portanto, em relação às suas práticas avaliativas. Essa amálgama de saberes permite ao professor expressar sua forma de agir e pensar, bem como de conduzir o processo.

Com essa perspectiva, a avaliação deve ser revista, repensada, discutida e potencializada pelos professores, como campo de conhecimento, visando a superação das mazelas históricas que acometeram milhares de alunos nos sistemas de forma excludente, punitiva e classificatória e da forma como as avaliações externas também traça no contexto atual.

Os professores devem se manifestar contra a reprodução da ideologia dominante, seja em relação aos conteúdos escolares, ao currículo ou à avaliação, por mais que pareçam tomadas de decisão muito difíceis, “é o primeiro passo na direção de uma investigação séria sobre uma perspectiva libertadora de avaliação” (HOFFMAN, 2005, p. 90).

Repensar a avaliação e os processos formativos que os cercam é repensar a formação dos professores e suas bases de conhecimento. É preciso formar os professores para a compreensão de sua importância profissional, social e política. É fazê-los entender que o seu conhecimento faz parte do patrimônio da profissão e que, portanto, deve ser reconhecido, registrado e transmitido ao longo da história por meio de pesquisas, assim como essa se propõe, no sentido, de contribuir para o avanço da melhoria das condições de trabalho e do movimento da profissionalização do ensino em nosso país.

REFERÊNCIAS

FREITAS, L. C. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. 5. ed. Campinas, SP: Papirus, 1995.



XXII ENCONTRO DE PÉDAGOGIA e AVALIAÇÃO EDUCACIONAL: Caminhando pela contramão. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2008. p. 109.

GAUTHIER, C. *et al.* **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Trad. Francisco Pereira Lima. 2 ed. Ijuí: 1998.

GOODSON, Ivor F. Dar voz ao professor: as histórias e suas identidades: o desvelamento da heterogeneidade. In: NÓVOA, Antônio. **Vidas de professores**. 1ª ed. Porto, 1991.

HADJI, Charles. **Avaliação desmistificada**. Porto Alegre: ARTMED Editora, 2001.

HOFFMANN, J. **Avaliação mediadora**. Porto Alegre: Editora Mediação, 1995.

_____. **Avaliação, mito e desafio**: uma perspectiva construtivista. Porto Alegre: Mediação, 2005.

_____. **Avaliar: respeitar primeiro, educar depois**. Mediação, 2008.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. Cortez, 1995.

_____. O que é mesmo o ato de avaliar a aprendizagem. **Revista Pátio**, Porto Alegre, n.12, ano 3, p. 6-11, fev-abr. 2000.

_____. **Avaliação da aprendizagem**: componente do ato pedagógico. Cortez, 2011.

NÓVOA, A. (org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

_____. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos De Pesquisa**, São Paulo, v.47 n.166 p.1106-1133 out./dez. 2017

_____. Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. **Educação & Realidade**, v. 44, 2019.

SELLTIZ, C.; JAHODA, M.; DEUTSCH, M.; COOK, S. M. **Métodos de pesquisa das relações sociais**. São Paulo: Herder: EDUSP, 1965.

SORDI, M. R. L.; LÜDKE, M. **Da avaliação da aprendizagem à avaliação institucional**: aprendizagens necessárias. **Avaliação**, Campinas, v.14, n.2, p. 253-266. 2009.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

VASCONCELLOS, C. dos S. **Avaliação**: concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar. (Coleção Pedagógicos do Libertad, v. 3) São Paulo: Libertad, 2006.

_____. **Avaliação**: concepção dialético-libertadora do processo de avaliação escolar. 18. ed. São Paulo: Libertad, 2008.

VILLAS BOAS, B. M. de F. (org.). **Avaliação formativa**: Práticas inovadoras. Papyrus Editora, 2011.