

O Boletim de Conjuntura (BOCA) publica ensaios, artigos de revisão, artigos teóricos e empíricos, resenhas e vídeos relacionados às temáticas de políticas públicas.

O periódico tem como escopo a publicação de trabalhos inéditos e originais, nacionais ou internacionais que versem sobre Políticas Públicas, resultantes de pesquisas científicas e reflexões teóricas e empíricas.

Esta revista oferece acesso livre imediato ao seu conteúdo, seguindo o princípio de que disponibilizar gratuitamente o conhecimento científico ao público proporciona maior democratização mundial do conhecimento.



BOLETIM DE CONJUNTURA

BOCA

Ano IV | Volume 12 | Nº 34 | Boa Vista | 2022

<http://www.ioles.com.br/boca>

ISSN: 2675-1488

<https://doi.org/10.5281/zenodo.7145732>



PRESSUPOSTOS TEÓRICOS DA INVESTIGAÇÃO SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Patrícia Aparecida Bioto*

Resumo

Neste ensaio serão abordados alguns pressupostos teóricos sobre a formação de professores. Serão discutidas as contribuições de autores que remontam da Antiguidade à Idade Média, bem como aqueles que pertencem ao quadro atual dos debates sobre o tema. Por fim, serão desenvolvidos argumentos que afirmam a positividade de uma ação colaborativa na formação continuada de professores constrói uma escola de qualidade para todos.

Palavras chave: Educação. Escola. Formação de Professores.

Abstract

In this essay some theoretical assumptions about teacher education will be addressed. The contributions of authors dating from Antiquity to the Middle Ages will be discussed, as well as from those who belong to the current framework of debates on the subject. Finally, arguments will be developed on the point that the positivity of a collaborative action in the continuing education of teachers build a quality school for all.

Keywords: Education. School. Teacher Training.

Uma investigação sobre formação de professores pode encontrar já em Cícero, autor de *Da República*, escrita no século I antes de Cristo, e Quintiliano, autor de *Instituição Oratória*, do primeiro século da era cristã, uma preocupação com o tema. Os dois retóricos e educadores romanos se ocuparam em explicar como ensinar, porque ensinar, o que ensinar, para quem ensinar e quem poderia ensinar. Interessaram-se em educar o perfeito cidadão romano, o homem culto, hábil com as palavras, sábio em suas ações, cujo alvo maior era servir a Roma. Para tanto, recomendaram o que entenderam ser o melhor possível a ser ensinado. Suas obras foram usadas por séculos, em escolas de várias partes do mundo, para educar e preparar aqueles que ocuparam funções de destaque na sociedade: governantes, homens de negócio, filósofos, teólogos, advogados, clérigos, assessores de governantes, chefes de exércitos, cientistas, médicos, professores.

Também encontra-se em Hugo de São Victor (*Didascalicon da arte de ler*, escrita no século XII) esta preocupação como o caminho formativo dos estudantes. Hugo estabelece um plano de estudos geral para todas as áreas do conhecimento, dos mais elementares aos mais complexos, de uma maneira gradativa e somativa. Indica o que ler, quando ler e como ler. O que anotar, como anotar e por que anotar. Como fazer esquemas de leitura e de escrita. Mas os escritos de Hugo não se voltam para instruir quem educa, mas para quem vai ser educado. Ele escreve para o estudante. Ele escreve em um mundo

* Professora da Universidade Nove de Julho (UNINOVE). Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). E-mail para contato: patriciabioto@gmail.com



de estudo, e não de instrução (MCCLINTOCK, 1972). Mundo em que estava Montaigne e Erasmo, por exemplo.

A revolução deste mundo de estudo para um mundo de instrução, que é o mundo da forma escolar moderna, vigente até hoje, começa a se formar por volta do século XV. É Peter Ramus, que viveu no século XVI, um filósofo, retórico e educador francês, quem primeiro transforma os esquemas lógicos da argumentação dialética para esquemas de ensino didáticos. Da contestação da lógica aristotélica, presente em todo mundo ocidental, em suas academias, universidades e escritos, perpetuada e exercitada por meio da escolástica, inserida numa forma de argumentação retórica, desde seus pressupostos até as formas de construção do discurso, Ramus parte para o que seria uma revolução nos métodos e nas instituições de ensino. Ele escreve para um tipo de sociedade, para um tipo de professor, num tipo de escola, um gérmen da escola moderna. Ele escreve para um professor e para uma escola seriada. Seriado em seus ciclos de aprendizado, seriado nos conhecimentos a serem ensinados e aprendidos, seriado nos materiais de estudo, na periodicidade das aulas, na organização dos alunos em turma, na distribuição das leituras e dos exercícios.

A revolução que Ramus começa, Comenius em sua *Didática Magna* (1997) a Companhia de Jesus em seu *Ratio Studiorum* (1951) Charles Hoole em sua *A New Discovery* (1913) entre outros pedagogos e autores da modernidade, como os Irmãos da Vida Comum, dão continuidade, contornos, proposituras, divulgação e implementação. Este é o espaço e o tempo de um “lugar nenhum”, como diria Hamilton (2001) Lugar nenhum pois é um movimento que se difunde por muitos lugares ao mesmo tempo. Autores se põe a divulgar suas ideias por escritos, palestras, encontros, em sociedades de pesquisa. São homens que leram as mesmas coisas, de diversas maneiras, em diversos tempos e lugares, com diferentes propósitos, que leram coisas inéditas, que viveram cada uma a sua experiência, que tinham objetivos diversos ou não, que falavam para espectadores definidos, que partiam de pressupostos comuns ou próprios, que se inseriam em contextos que se interligavam. Constituíram o que Randal Collins chamou de redes de autores (1998).

Sem estes homens preocupados com a formação de outros homens, com os rumos sociais, com demandas que pediam respostas imediatas e incisivas, o que hoje conhecemos como escola não existiria. E o que conhecemos como escola é conhecido como escola aqui em São Paulo, no Acre, na Argentina, na Rússia, onde quer que seja (NARODOWSKI, 2001). As críticas e as alternativas desenhadas a esta escola moderna partem do seu conceito para se colocarem. Se está no fim ou não, há toda uma literatura a respeito, que não cabe discutir agora, mas da qual se podem citar as obras de Maschelleim (2013) e Noguera-Ramírez (2009).



E o ocupar-se, o preocupar-se, o projetar e realizar formas de educar e indicativos de como educar, de quem educar, estendeu-se além da modernidade. Rousseau, Condorcet, Pestalozzi, Froebel, Baktin, Montessori etc, integraram esta empreitada. No último século, Dewey, Piaget, Vigostky, Wallon, Rogers, Erickson, Gramsci, Paulo Freire, Perrenoud etc, elaboraram importantes contribuições ao pensamento pedagógico. Trataram da sociedade, da escola, do professor, do aluno, do desenvolvimento, de dispositivos pedagógicos etc.

Quando a escola se torna interesse do Estado, em meados do XIX, o Estado também se põe a formar os professores da escola. Se objetiva controlar a escola, colocá-la a seu serviço, cabe formar aqueles que trabalharão na educação das crianças e jovens. A escola normal se constitui como um dos *fronts* da ação reguladora do Estado perante a sociedade (NÓVOA, 1992).

No Brasil, as primeiras instituições estatais de formação de professores são inauguradas em tempo paralelo às escolas normais da Europa. Nas primeiras décadas do século XIX fundam-se escolas normais no Rio de Janeiro, São Paulo e Minas Gerais. Mas estas primeiras escolas não se mantiveram funcionando por muito tempo. Abriam e fechavam, de forma cíclica. Por volta de 1860, 1870, adquiriram alguma estabilidade e projeção social.

Adentrando o século XX pode-se ver, notadamente nas escolas normais paulistas, que então se tornaram modelo para outras escolas normais do Brasil, muito por conta das reformas empreendidas na educação paulista, que procuravam se inspirar em metodologias francesas e americanas, promovendo o intercâmbio de professores, de investigadores e de homens responsáveis pela educação nacional e estadual, a coexistência de dois modelos formativos. Um denominado de caixa de utensílios e outro de biblioteca, por Marta Chagas de Carvalho (2001). Estes modelos de formação de professores expressavam uma forma de ver a educação e o professor em si. Com a caixa de utensílios o objetivo era treinar os professores na reprodução e produção de modelo de ensino, que por sua, vez, estaria atendo a criar uma rotinização do trabalho dos alunos. Já com a biblioteca, o objetivo era colocar os professores em contato com o que de mais moderno e científico havia na área da investigação em educação. Sociólogos, filósofos, psicólogos, historiadores deveriam ser lidos e entendidos e seus princípios inseridos nas práticas pedagógicas.

Toda uma indústria editorial se afirma neste contexto. Coleções para professores são produzidas pela Editora Nacional, como a Atualidades Pedagógicas. Chefiaram esta coleção figuras proeminentes da educação nacional como Fernando de Azevedo e João Batista Damasco Penna (TOLEDO, 2006). Havia um projeto de sociedade em jogo. Cabia aos professores serem os artífices do projeto de civilização do Brasil.



As escolas normais se consolidaram no Brasil como a instituição de formação de professores das escolas de primeiro grau, das escolas elementares. Em paralelo, inauguram-se cursos de Pedagogia e Licenciaturas para formar os técnicos, pesquisadores e gestores educacionais e os professores das áreas específicas do conhecimento, como Matemática, Geografia, História, Biologia etc. O modelo da formação destes professores obedecia o formato 3 mais um. Três anos de bacharelado e um de licenciatura a ser cursado nas cadeiras de Didática, práticas de ensino e fundamentos da educação nas Faculdades de Educação.

Até a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1971, as escolas normais mantiveram-se como as formadoras dos professores do ensino primário. Com a LDB de 71 e a profissionalização do ensino médio foi criada a Habilitação para o magistério neste grau de ensino e extinguem-se as escolas normais.

O lugar do Magistério para a formação do professor primário se mantém no Brasil até a LDB de 1996. Com esta lei, a formação mínima exigida para o exercício da docência nos anos iniciais passa a ser a superior, em cursos de Pedagogia. Pode-se dizer que o encontro de Educação para todos, em Jomtien, na Tailândia, em 1990 (SHIROMA, 2011) foi fundamental na definição de uma agenda política de atribuição de importância ao ensino fundamental como o lugar de formação dos cidadãos no domínio imprescindível da leitura e da escrita. Desta forma, a formação do professor dos anos iniciais ganha centralidade nas políticas educacionais.

Posto o desafio de concentrar a formação do professor no nível superior, governos estaduais e municipais se mobilizaram para qualificar seu corpo docente segundo as exigências legais. Profissionais da educação, por sua vez, também acorreram a cursos de Pedagogia em instituições públicas e privadas com este fim. Considerando o período imediato pós LDB de 1996, o número de instituições privadas que foram abertas e que pediram autorização para abertura de Cursos de Pedagogia aumentou significativamente.

As políticas de formação continuada de professores levadas a efeito por governos em todo o mundo estão em uníssono com a agenda nacional e internacional no que tange à busca pela qualidade da aprendizagem dos alunos. Documentos nacionais, como os produzidos a partir dos dados do desempenho dos alunos em avaliações sistemáticas com as que formam o IDEB, em São Paulo, o IDESP, afirmam que a principal forma melhorar o desempenho dos alunos é investir na formação continuada de professores. Incluem-se aqui os resultados do exame de *Program for International Student Assessment* (PISA), a partir do qual a Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) faz recomendações aos estados membros.



A OCDE produziu ao longo da primeira década do século 20, quatro documentos que podem ser considerados como fundamentais na adoção de rumos das políticas de formação de professores no Brasil (MAUES, 2011). Estes documentos expressam as concepções de educação e de formação docente da instituição. São eles: (1) *La qualité du personnel enseignant* (A qualidade do pessoal de ensino), de 2004; (2) *Le role crucial dès enseignants. Attirer, Former et Retenir des enseignants de qualité* (O papel crucial dos professores. Atrair, formar e reter os professores de qualidade), de 2005; (3) *Comprendre l'impact social de l'éducation* (Compreender o impacto social da educação), de 2007, e (4) *L'école de demain. Repenser l'enseignement: dès scénarios pour agir* (A escola de amanhã. Repensar o ensino: os cenários para agir), de 2006.

Os estudos da organização buscaram detectar que fatores levaram os alunos que se submeteram aos testes do PISA a índices altos ou baixos de desempenho. Entre os fatores encontrados merece atenção a informação de que os jovens apresentaram déficits de aprendizagem em razão da ausência de professores ou da inadequação dos mesmos, em que se pode compreender formação não condizente com área de atuação, deficiências em métodos de ensino, falta de interesse pelos alunos e desmotivação pela profissão.

As políticas públicas educacionais tem respondido, sobretudo na última década, às determinações do capital internacional por meio dos organismos multilaterais. A educação passa a ser considerada como um instrumento de hegemonia para, numa racionalidade técnica e mercadológica, promover um consenso que tenha no mercado a sua principal e única referência (MAUES, 2003, p. 23).

[...] Para o alcance desses objetivos, o papel do professor é fundamental e a sua formação assume uma função central nas políticas educacionais. Esse profissional precisa ser preparado para contribuir com o ajuste da educação às exigências do capital, necessitando para tanto ser formado de acordo com o 'pensamento único', desse receituário ideológico. Os eixos de políticas educacionais [...] tais como a universitarização/profissionalização, a formação prática/validação das experiências, a *formação contínua* (destaque nosso) [...] viriam contribuir para a formação desse 'novo' profissional exigido pelo paradigma tecnológico e pelo capital internacional (MAUES, 2003, p. 24).

Na atualidade, dois modelos de formação continuada se fazem presentes nas secretarias de educação estaduais e municipais no Brasil (DAVIS, 2014): a formação centrada no sujeito do professor e a formação centrada nas equipes pedagógicas das escolas. Em sua grande maioria o que se percebe é que as práticas de formação continuada levadas a efeito pelas secretarias de educação têm primado pela centralidade no sujeito do professor, ou seja, é uma formação muito mais individualizada do que comunitária (DAVIS, 2014). A ação da EFAP vai neste sentido.

Ao se afirmar que a formação continuada tem o papel de auxiliar grandemente no desenvolvimento de características éticas, político e pedagógicas essenciais para o exercício profissional



está-se indo ao encontro das ideias que defendem a figura do professor como um sujeito social e político com função social relevante, tanto em termos ideológicos quanto materiais. Aposta-se, desta forma, no peso da função docente para a existência social, partindo-se do princípio que o estatuto humano depende da produção cultural e das apropriações de cada homem da herança cultural disponível. Preparar o professor para servir como intermediário neste processo de humanização, de apropriação sociocultural é tarefa ininterrupta, que de maneira alguma pode-se esgotar numa experiência de formação inicial.

O desenvolvimento subjetivo do professor é fundamental para o exercício da docência. Colocar em pauta dúvidas, dificuldades, perspectivas, desafios, esperanças, medos e possibilidades apresenta-se como possibilidade de construção de uma subjetividade apoiada no coletivo, onde o trabalho ser do professor se fundamenta e se executa. Dar voz ao professor é o primeiro passo para qualificá-lo como um intelectual da educação. Mais ainda, para qualificá-lo como sujeito que pensa sua própria prática docente, o sentido desta, seu alcance social, seus limites, possibilidades, certezas e apostas.

A busca do sentido e do valor da atividade docente não pode, de maneira alguma, estar despregada do questionamento do lugar social da classe docente, do seu estatuto profissional e de sua identidade. A discussão do ser professor é a discussão do que é ser professor em determinados contextos. Mais do que fundamentos da docência, há que se exercer uma reflexão em busca das condições de possibilidade de existência de uma docência digna, humana e frutífera.

Não pode, igualmente, desprezar a discussão da qualificação do trabalho pedagógico, tocando aqui no que diz respeito às ferramentas de trabalho do professor. Por ferramentas entende-se aqui, os aspectos do universo pedagógico que dizem respeito à execução de sua atividade, a saber: um conteúdo a ser trabalhado; uma forma de trabalhar este conteúdo; meios de fazê-lo; possibilidade de estabelecimento de diálogo com o outro sujeito do processo, o aluno; o desenvolvimento de ferramentas de acompanhamento e avaliação de seu trabalho e do trabalho desenvolvido pelos alunos, individual e coletivamente; criação de mecanismos de trabalho em equipe entre os pares; posse, apropriação e aproveitamento de materiais de ensino e pesquisa, e vivência em ambiente escolar positivo e propositivo.

Em diversos momentos da formação da identidade profissional, os docentes passam por experiências em seus ambientes de trabalho e em suas vidas pessoais que os levam a um questionamento acerca dos rumos de sua atividade. Tais questionamentos vão no sentido de repensar as escolhas teóricas que embasam as práticas, o pertencimento ético e político, as relações com os pares, o *modus operandi* das escolas em que trabalham, as relações com os alunos, a sobrevivência material etc. O que é posto constantemente em *épouque* é o sentido mesmo da docência, seu exercício, significado social e identidade



profissional. Tais reflexões também devem fazer parte das práticas de formação continuada de professores, o que, ao contrário, não tem se verificado.

As práticas de formação continuada centradas na figura do professor, caracterizam-se por um modo clássico de operacionalizar cursos preparados por especialistas para aprimorar saberes e práticas docentes. Tem-se, então, uma formação instrumentalista.

Seguindo esta linha, ocorre igualmente uma formação de perspectiva individualizada. Seu objetivo é sanar dificuldades para o domínio de situações atuais da escola ou ligadas à prática pedagógica adotada, quando se faz necessário divulgar mudanças pedagógicas ou implementar novos programas ou políticas das secretarias da educação.

As formações se dão em cursos de curta ou longa duração. Os cursos de curta duração estão na modalidade a distância e/ou presencial. Continuamente são oferecidos. As ações são pontuais. Jornadas e oficinas também fazem parte deste formato. Em muitos casos a formação é terceirizada. Os de longa duração encontram apoio na Rede Nacional de Formação Continuada de Professores (DAVIS, 2014).

Por outro lado, as práticas de formação centradas nas equipes escolares recaem no coletivo de professores de cada escola. Papel central é atribuído nestes modelos à figura do coordenador pedagógico. De acordo com as demandas que se apresentam, ele mobiliza a equipe para elaborar e reelaborar o projeto pedagógico da escola. Auxilia também na proposição e implementação de medidas que segundo o grupo são necessárias.

Noutra perspectiva de formação centrada em equipes tem-se o trabalho colaborativo baseado em atividades em grupo. Tais atividades fortalecem e legitimam a escola como lócus de formação contínua e permanente. O foco é fazer da escola uma comunidade de aprendizagem.

As práticas adotadas em formação segundo uma perspectiva colaborativa podem incluir grupos de estudos, produção coletiva de materiais, envolvimento dos professores nos processos de planejamento, implementação e avaliação de ações nas escolas, discussão e elaboração do projeto político pedagógico e formação de redes virtuais de colaboração e apoio profissional.

Em um outro relatório produzido pela Fundação Carlos Chagas, *Formação continuada de professores: contribuição da literatura baseada em evidências* (MORICONI *et al.*, 2017), o objetivo era fornecer indicativos a gestores, educadores e pesquisadores acerca de políticas eficazes de formação continuada de professores. Para tanto os pesquisadores recorreram a uma pesquisa bibliográfica sobre trabalhos de revisão de literatura que fizessem a compilação de estudos empíricos sobre experiências exitosas de formação. Localizaram 4 obras principais: três oriundas dos Estados Unidos e uma a Nova Zelândia. Nenhum trabalho brasileiro foi localizado pela equipe.



Passando à análise do material encontrado, o relatório afirma que existem nas experiências exitosas cinco características comuns: (1) foco no conhecimento pedagógico do conteúdo; (2) métodos ativos de aprendizagem; (3) participação coletiva; (4) duração prolongada, e (5) coerência.

A primeira característica indica que estes cursos levaram em consideração e focaram na compreensão de como os conteúdos das disciplinas estão estruturados e articulados entre si. Há a preocupação com a forma pela qual os alunos aprendem, incidindo diretamente na forma como os alunos aprendem.

O uso de métodos ativos de aprendizagem são acionados quando os professores são chamados a uma participação ativa em sua formação por meio de exposição de práticas, em situações em que é observado por um colega e com ele pode trocar impressões sobre seu desempenho, sem tom de crítica e avaliação, quando pode planejar novos métodos e sequencias, quando discute entre os pares e quando produz trabalhos escritos.

Mas na participação ativa o que mais conta, segundo os estudos que o relatório perfaz, não são as formas inovadoras, os recursos, mas sim o apoio que os docentes percebem poder vir dos pares e a interação que se estabelece e se mantém entre eles e os formadores. Abordando os desafios do cotidiano escolar desta forma, os docentes estão construindo uma cultura de colaboração profissional. “Práticas que compõem programas de coaching ou de mentoria são os melhores exemplos dessa união, pois são totalmente baseados na aprendizagem ativa e na colaboração profissional” (MORICONI *et al.*, 2017, p. 32).

O processo de se formar em equipe, com a equipe, na equipe, é favorável à melhoria no processo de ensino e no de aprendizagem. Professores imersos em formações prolongadas, intensivas, contínuas e que permitem contato frequente com os formadores, em que se estabelece uma rede de feedbacks constantes, são indicados como aqueles que melhor aproveitam o processo de formação.

Quanto à coerência, não há consenso na literatura. Mas podem ser consideradas coerentes as políticas de formação de professores que estão articuladas a programas de governo, a políticas curriculares, que fazem sentido em um percurso formativo, que incluem pesquisas científicas atuais, que levem em conta as necessidades, os conhecimentos e a experiência dos professores.

Embora o relatório afirme que não localizou trabalhos produzidos no Brasil que fazem a análise de práticas eficazes de formação, cita programas brasileiros que apresentam ao menos alguma das características dos programas eficazes. Quanto ao foco no conhecimento pedagógico do conteúdo indica algumas experiências: Parâmetros Curriculares em ação; Programa Gestão da Aprendizagem Escolar, Proletramento, entre outros.



Quanto à participação coletiva indica o Programa de Mentoria do Portal dos Professores da Universidade Federal de São Carlos como uma forma de incentivar e efetivar um espírito colaborativo entre os professores e uma equipe de apoio a formação e a atuação, neste caso, os mentores do programa.

A coerência, segundo o relatório, pode ser localizada, no Brasil, nas medidas de formação de professores no município de Sobral (CE), discutida em diversas publicações dados os resultados alcançados.

Segundo o relatório:

Nessa literatura, geralmente a participação coletiva é tida como o contrário da participação individual, ou seja, trata-se de um grupo de professores de uma mesma escola, etapa de ensino, departamento/disciplina ou série que participam ativa e conjuntamente de uma experiência de formação continuada – em oposição a uma participação individual de professores em uma conferência ou workshop, por exemplo (MORICONI *et al.*, 2017, p. 34).

Além da importância da participação coletiva, o relatório destaca também, com base em evidências da literatura, que “[...] mais importante do que a participação de professores de um grupo previamente existente, seria a garantia de apoio e de interação entre os professores participantes e/o entre os participantes e formadores, ou seja, de colaboração profissional” (MORICONI *et al.*, 2017, p. 35).

Vários tipos de colaboração profissional são indicados como existentes nas iniciativas bem-sucedidas: ajuda para abordar problemas cotidianos, intercâmbios docentes, grupos de estudo, oficinas colaborativas, observação de práticas com feedback, trabalhos e projetos em conjunto. O que, em suma, caracteriza a colaboração profissional é o estar inserido, fazer parte e contribuir com um grupo de profissionais que mutuamente trocam experiências, saberes, estratégias, que estão abertos ao diálogo, a exposição de sucessos e fracassos, em que há lugar para a empatia, o diálogo, a ajuda, o apoio, opiniões divergentes e um exercício conjunto e ininterruptamente investigativo, reflexivo e propositivo.

Fullan e Hargreaves (2001) em sua obra *Por que é que vale a pena lutar? O trabalho em equipa na escola*, afirmam que o que eles chamam de profissionalismo interativo é o que faz a diferença nos processos de mudança educacional quando se objetiva concretizar um objetivo de melhoria nas escolas, na aprendizagem dos alunos e na atuação dos professores. A partir dos anos 1990, a ênfase na colegialidade docente foi tomada como uma estratégia de melhoramento dos sistemas de ensino. Afirmam que:

[...] envolver os professores nas suas escolas, apoiar e valorizar aquilo que fazem e ajuda-los a trabalhar mais próximos uns dos outros, enquanto colegas, não são apenas gestos humanitários



(que valem por si próprios), são questões que tem impacto sobre a qualidade do ensino e da aprendizagem nas nossas salas de aula (FULLAN; HARGREAVES, 2001, p. 17).

Mas este processo de profissionalismo interativo, de colegialidade, de colaboração profissional só surte efeito se o sujeito que participa dele está aberto à mudança, à provocação, ao diálogo interior e ao diálogo com os pares. Uma boa dose de individualidade é fundamental a efetivação de uma colegialidade legítima.

Conta igualmente no processo o encontro com um “outro significativo”, segundos autores (FULLAN; HARGREAVES, 2001, p. 71). Este outro pode ser um formador ou um colega de profissão, o que precisa haver é um ser afetado, ser tocado, envolvido, confiar e seguir ao lado. Os formadores, neste caso, não são figuras superiores, são parceiros de formação.

Mas a colaboração não é o encontro fortuito no corredor para trocar impressões sobre um aluno, uma estratégia didática, um acontecimento da sala de aula; não é a conversa de sala de professores sobre a vida de um aluno ou de um colega; não é o compartilhar materiais didáticos simplesmente (LIMA, 2002; FULLAN; HARGREAVES, 2001). A colaboração é o esforço consciente e coletivo sobre as condições de exercício da docência, os modos de enfrentar os desafios, a tomada de decisões, as estratégias, as negociações, o propósito e a orientação do trabalho docente e do trabalho de cada docente. É um partilhar de significados, o que não implica consenso, mas diálogo e uma determinação de caminhar juntos.

E isto com certeza não é tarefa fácil e que se execute de um dia para o outro. O profissionalismo interativo, a colegialidade docente, uma cultura de formação colaborativa esbarra com o individualismo, as balcanizações, os interesses de grupos que operam pela imobilização das escolas e da educação.

Mas o efeito mais sentido da colaboração é sentido no impacto sobre as incertezas e as inseguranças docentes, em qualquer estágio da carreira docente (FULLAN; HARGREAVES, 2001, p. 83). Compartilhar, colaborar, formar-se junto ajuda a reduzir o sentimento de impotência e aumentar o sentido de eficácia, condições fundamentais para o bem-estar docente (em tempos em que só se fala de mal-estar docente!).

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Brasília: Planalto, 1971. Disponível em <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 23/09/2022.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília: Planalto, 1971. Disponível em <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 23/09/2022.



CARVALHO, M. M. C. “A caixa de utensílios e a biblioteca: pedagogia e práticas de leitura”. *In*: VIDAL, D. G.; HILSDORF, M. L. S. (orgs.). **Brasil 500 anos: tópicos em história da educação**. São Paulo: Editora da USP, 2001.

CICERO, M. T. **Da República**. São Paulo: Editora Abril Cultural, 1973.

COLLINS, R. **The Sociology of Philosophies: A global theory of intellectual change**. Harvard: Harvard University Press, 1998.

COMENIUS, I. A. **Didática Magna**. São Paulo: Editora Martins Fontes, 1997.

DAVIS, C. L. F. *et al.* **Formação continuada de professores: uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros**. São Paulo: FCC, 2014.

FULLAN, M.; HARGREAVES, A. **Por que é que vale a pena lutar? O trabalho de equipa na escola**. Porto: Editora Porto, 2001.

HAMILTON, D. “Notas de lugar nenhum: sobre os primórdios da escolarização moderna”. **Revista Brasileira de História da Educação**, n. 1, 2001.

HOOLE, C. **A New Discovery of the old art of the Teaching Schoole, in four small treatises**. Liverpool: The University Press, 1913.

LIMA, J. A. **As culturas colaborativas nas escolas: estruturas, processos e conteúdos**. Porto: Editora Porto, 2002

MASSCHELEIN, J.; SIMONS, M. **Em defesa da escola**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2013.

MAUÉS, O. “Os organismos internacionais e as políticas públicas educacionais no Brasil”. *In*: GONÇALVES, L. A. O. (org.). **Currículo e políticas públicas**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2003.

MAUÉS, O. “A política da OCDE para a educação e a formação docente. A nova regulação?” **Revista Educação**, vol. 34, n. 1, 2011.

McCLINTOCK, R. “Toward a place for study in a world of instruction”. **Teachers College Record**, vol. 73, 1972.

MORICONI, G. M. *et al.* **Formação continuada de professores: contribuições da literatura baseada em evidências**. São Paulo: FCC, 2017.

NARODOWSKI, M. **Infância e poder: a conformação da pedagogia moderna**. Bragança Paulista: Editora da USF, 2001.

NOGUERA-RAMÍREZ, C. E. **O governo pedagógico: da sociedade do ensino para a sociedade da aprendizagem (Tese de Doutorado em Educação)**. Porto Alegre: UFRGS, 2009.

NOVOA, A. **Profissão Professor**. Porto: Editora Porto, 1992.

QUINTILIANO. **Instituição Oratória**. Campinas: Editora da UNICAMP, 2015.

FRANCA, L. **O método pedagógico dos jesuítas: Ratio Studiorum**. Rio de Janeiro: Editora Agir, 1951.



SHIROMA, E. O. *et al.* **Política Educacional**. Rio de Janeiro: Editora Lamparina, 2011.

SÃO VITOR, H. **Didascálicon da arte de ler**. Petrópolis: Editora Vozes, 2001.

TOLEDO, M. R. “Pedagogia, política e mercado editorial: análise da coleção Atualidades Pedagógicas”. *In*: PINTASSILGO, J. *et al.* (orgs.). **História da Escola em Portugal e no Brasil**: circulação e apropriação de modelos culturais. Lisboa: Edições Colibri, 2006.



BOLETIM DE CONJUNTURA (BOCA)

Ano IV | Volume 12 | Nº 34 | Boa Vista | 2022

<http://www.ioles.com.br/boca>

Editor chefe:

Elói Martins Senhoras

Conselho Editorial

Antonio Ozai da Silva, Universidade Estadual de Maringá

Vitor Stuart Gabriel de Pieri, Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Charles Pennaforte, Universidade Federal de Pelotas

Elói Martins Senhoras, Universidade Federal de Roraima

Julio Burdman, Universidad de Buenos Aires, Argentina

Patrícia Nasser de Carvalho, Universidade Federal de Minas Gerais

Conselho Científico

Claudete de Castro Silva Vitte, Universidade Estadual de Campinas

Fabiano de Araújo Moreira, Universidade de São Paulo

Flávia Carolina de Resende Fagundes, Universidade Feevale

Hudson do Vale de Oliveira, Instituto Federal de Roraima

Laodicéia Amorim Weersma, Universidade de Fortaleza

Marcos Antônio Fávaro Martins, Universidade Paulista

Marcos Leandro Mondardo, Universidade Federal da Grande Dourados

Reinaldo Miranda de Sá Teles, Universidade de São Paulo

Rozane Pereira Ignácio, Universidade Estadual de Roraima