

A FORMAÇÃO ENTRE PARES COMO AÇÃO ÉTICA E POLÍTICA

*Josiane Jarline Jäger**

Universidade Federal de Pelotas
<https://orcid.org/0000-0003-1320-8292>

*Marta Nörnberg***

Universidade Federal de Pelotas
<https://orcid.org/0000-0002-9865-7056>

RESUMO

Este artigo apresenta e discute a formação entre pares no âmbito do programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Com base nos princípios e procedimentos do método interpretativo, 34 relatórios de formadoras e orientadoras de estudo foram analisados. A problematização teórica foi amparada por estudos do campo da formação de professores, da teoria pedagógica e da filosofia política. A formação entre pares e o aprender com o outro são tematizadas no plano da ética e da política, dimensões intrínsecas à docência. A análise dos relatórios demonstra que a formação entre pares acontece num espaço entre Escola e Universidade, na imbricação entre comunidade de formadores de professores e comunidade de professores. A formação entre pares é potencializada quando são garantidos espaços de diálogo e de reflexão coletiva, o que permite aprender com o outro e sustentar a formação como troca intelectual, pautada na responsabilidade profissional e política.

Palavras-chave: formação de professores; relação universidade e escola; diálogo e reflexão coletiva; PNAIC.

ABSTRACT

PEERS' TRAINING AS ETHICAL AND POLITICAL ACTION

This article presents and discusses the peers' training in the scope of the National Pact for Literacy in the Right Age (PNAIC) program. Based on the principles and procedures of the interpretative method, 34 reports from trainers and study guiding teachers were analyzed. The theoretical problematization was supported by studies in the field of teacher education, pedagogical theory and political philosophy. Peers' training and learning from others are discussed in terms of ethics and politics, dimensions that are intrinsic to teaching. The analysis of the reports demonstrates that peers' training takes place in a space between school and university, in the imbrication between the community of teacher

* Mestre em Educação pela Universidade Federal de Pelotas (UFPel). Bolsista de Doutorado CAPES. E-mail: josianejager@gmail.com

** Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professora Associada da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas (UFPel). Bolsista de Produtividade em Pesquisa, nível 2, do CNPq. E-mail: martanornberg0@gmail.com

educators and the community of teachers. The peers' training is potentialized when spaces for dialogue and collective reflection are guaranteed, which allows learning with others as an intellectual exchange, based on professional and political responsibility.

Keywords: teacher education; university and school relationship; dialogue and collective reflection; PNAIC.

RESUMEN

LA FORMACIÓN ENTRE PARES COMO ACCIÓN ÉTICA Y POLÍTICA

Este artículo presenta y analiza la formación entre pares en el marco del programa del Pacto Nacional para la Alfabetización en la Edad Correcta (PNAIC). Basándose en los principios y procedimientos del método interpretativo, se analizaron 34 informes de formadores y guías de estudio. La problematización teórica se apoyó en estudios del ámbito de la formación del profesorado, la teoría pedagógica y la filosofía política. La formación entre pares y el aprendizaje con el otro se tematizan en el plano de la ética y la política, dimensiones intrínsecas de la enseñanza. El análisis de los informes muestra que la formación entre pares se da en un espacio entre la escuela y la universidad, en el entrelazamiento entre la comunidad de formadores de profesores y la comunidad de profesores. Se potencia la formación entre iguales cuando se garantizan espacios de diálogo y reflexión colectiva que permiten aprender con el otro y sostener la formación como intercambio intelectual, basada en la responsabilidad profesional y política.

Palabras clave: formación de profesores; relación entre la universidad y la escuela; diálogo y reflexión colectiva; PNAIC.

Introdução¹

A ação seria um luxo desnecessário, uma caprichosa interferência nas leis gerais do comportamento, se os homens fossem repetições interminavelmente reproduzíveis do mesmo modelo, cuja natureza ou essência fosse a mesma para todos e tão previsível quanto a natureza ou essência de qualquer outra coisa. A pluralidade é a condição da ação humana pelo fato de sermos todos os mesmos, isto é, humanos, de um modo tal que ninguém jamais é igual a qualquer

outro que viveu, vive ou viverá. (ARENDR, 2017, p. 10).

Nossa condição humana é definida pela pluralidade; nascemos em um mundo habitado por outros. Como afirmou a filósofa Hannah Arendt (2017, p. 9), “[...] homens [e mulheres], e não o Homem, vivem na Terra e habitam o mundo”, o que significa que não somos modelos repetíveis; caso fossemos, a ação seria desnecessária e as leis de comportamento prevaleceriam. A condição humana da pluralidade implica construção de sentidos para o que fazemos, experimentamos e sabemos quando isso pode ser discutido com os outros.

A escola é um dos primeiros espaços no qual nos deparamos com a pluralidade humana. A escola é um lugar pedagógico e político, cientificamente estabelecido, onde ocorre um

1 O estudo que dá origem a este artigo está vinculado ao projeto de pesquisa Pensamento Pedagógico e Desenvolvimento Profissional da Docência, financiado pela Chamada MCTIC/CNPq N° 28/2018, Processo 428579/2018-3, coordenado pela segunda autora. A pesquisa à qual este estudo se vincula segue as recomendações e os procedimentos éticos de investigação científica. No caso deste texto, que decorre de dissertação de mestrado (JÄGER, 2019), os nomes utilizados nas narrativas são fictícios, visando à preservação da identidade dos e das participantes do PNAIC, o que foi estabelecido por meio de acordo e termo de consentimento livre e esclarecido.

processo de abertura do mundo para a criança e, muitas vezes, para a própria família e comunidade na qual se situa. A escola, como espaço público e democrático, é sempre lugar de encontro com o diverso e o contraditório, afinal, “[...] o desejo de homogeneidade é a ruína da escola” (MEIRIEU, 2005, p. 49).

Paulo Freire (1987) sustenta que a formação pressupõe que os sujeitos da ação educativa (docentes e estudantes) se reconheçam como seres inacabados. A condição de inacabamento impele o ser humano a, curiosamente, buscar o conhecimento de si e do mundo por meio do educar-se. De um lado, a educação é permanente na razão da finitude do ser humano e, de outro, na consciência que tem de sua finitude. A busca pelo conhecimento é vocação ontológica e também é método de conhecimento. O patrono da educação brasileira dirá que é preciso perguntar em favor *de que* conhecer e, portanto, *contra que* conhecer; em favor *de quem* conhecer e *contra quem* conhecer. São essas perguntas que levam o mestre Freire a afirmar e defender a natureza política da educação. Conforme conhecemos, percebemos que o destino não está dado e, assim, como homens e mulheres, passamos a ser capazes de reescrevermos nossas histórias, contribuindo para a mudança da ordem social injusta que desumaniza e oprime. Por isso, a formação enquanto ato de conhecimento é também um ato político.

Defendemos que a formação e o desenvolvimento profissional dos professores acontecem no exercício da docência e na escola. Junto com essa posição, também sustentamos que a ação e o pensamento pedagógico se ampliam na relação com outros – as crianças ou os pares com quem se trabalha na escola – e por meio do estudo e da reflexão sobre conhecimentos e fundamentos envolvidos nas práticas realizadas. Embora a formação seja um processo que ocorre na esfera individual, o processo de desenvolvimento profissional é potencializado na esfera coletiva, especialmente quando espaços de estudo e diálogo compartilhados são

garantidos. Por essas razões, a defesa de Nóvoa (2009), de que é preciso passar a formação para dentro da profissão, ecoa como axioma capaz de superar os abismos entre discursos e práticas.

Para expor sobre esse ponto de vista e explorar seus aspectos conceituais e metodológicos, neste artigo, relatórios de formação elaborados por professoras² formadoras e orientadoras de estudo do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), desenvolvido no âmbito da Universidade Federal de Pelotas (PNAIC-UFPel), são tomados como objeto de análise. Um conjunto de 34 relatórios escritos durante os anos de 2013 e 2014 foram analisados, embasados em princípios e procedimentos do método interpretativo, de base fenomenológico-hermenêutica (GADAMER, 2003), que se preocupa com significações existenciais, visto que sua finalidade é a compreensão dos fenômenos.

Os fenômenos educativos existem no pensamento e na cultura dos sujeitos e não podem ser compreendidos sem que entendamos os valores e as ideias dos que nele participam (PÉREZ GÓMEZ, 1998). Desse modo, o processo de investigação não é definido e conduzido de modo linear, pois a interpretação é definida como uma atividade emaranhada e holística. Os passos do processo transmitem informação uns aos outros para que se atinja coerência através da convergência entre conceitos e empiria (GRAUE, 2003) por meio de um exame que busca relacionar o todo e as partes. Por isso, o encontro entre pesquisadores e textos pode gerar novas percepções e, também, suscitar a busca de outras teorizações. Nessa perspectiva, atribui-se ao conhecimento conceitual um valor instrumental de apoio intelectual capaz de oferecer subsídios teóricos e metodológicos de análise do fenômeno educativo.

Nossa defesa é de que a linguagem constrói entendimentos no âmbito da política e da justiça de gênero. Por isso, considerando que o magistério nos anos iniciais é realizado preponderantemente por mulheres, adotamos o feminino como padrão.

No modelo interpretativo, o processo de análise dos dados de pesquisa não se reduz à identificação de padrões, mas sim se preocupa com a compreensão de aspectos diferenciadores e imprevistos (PÉREZ GÓMEZ, 1998). Por isso, visando ultrapassar manifestações imediatamente observáveis e chegar às representações subjetivas, pois são estas que permitem a compreensão dos sentidos e significados dos acontecimentos, é preciso envolver-se cognitivamente e emocionalmente com os textos, lendo-os desde sua potência intelectual, isto é, como expressão de uma experiência formativa em que se ativa e se apreende conhecimentos de diferentes naturezas, especialmente os de cunho científico-culturais e pedagógicos. Este movimento foi feito porque entendemos que sem essa implicação não existe autêntico conhecimento de processos latentes dos fenômenos (PÉREZ GÓMEZ, 1998). Para compreender é preciso abrir-se e deixar-se afetar pelos outros, pelo que escrevem e pelo que dizem. Em razão desses princípios, a abordagem interpretativa possibilitou uma abertura de horizontes para desenvolver um movimento compreensivo sobre o encontro com os outros e com os textos, neste caso, os relatórios de formação, e com seu contexto de produção, o programa de formação continuada do PNAIC-UFPEL.

Para operar com o método interpretativo, primeiramente, foram realizadas leituras fluídas dos documentos para obter uma visão mais geral. A seguir, releituras foram realizadas visando observar temáticas e articulações entre os relatórios, para, na continuidade, estabelecer as categorias analíticas que apontam sentidos e significados em torno da formação entre pares. Um operador interpretativo importante é justamente a busca de significados nos quais essas categorias analíticas se inserem, pois a categorização é uma parte da ação interpretativa (GRAUE, 2003). Em razão desse processo, o movimento conceitual foi sendo expandido ao longo do processo de análise dos relatórios.

A interpretação realizada observou dimensões concernentes ao contexto da formação, o

programa PNAIC, e à contribuição teórica proveniente do campo da formação de professores e da filosofia política. Esses dois movimentos fundamentam as interpretações e permitem ver para além dos dados, ao mesmo tempo em que problematizam visões e levantam questões para o campo educacional. Teorias e conceitos permitem-nos ver o que antes era invisível e ver por outro ângulo o que já era visível (GRAUE, 2003), processo que também emerge na própria leitura e análise dos dados, permitindo, desse modo, a construção de novos significados e percepções.

A proposição básica é de que o PNAIC ofereceu condições para instituir um movimento formativo que colocou em interação dialógica professoras da Educação Básica e professoras da Universidade, tomando como objeto de estudo conteúdos e práticas que pertencem ao cotidiano do trabalho pedagógico realizado no ciclo de alfabetização. Ao fazer isso, uma rede de formação entre pares foi sendo estabelecida e desenvolvida por dentro da profissão, por meio de uma dinâmica singular a cada contexto, denotando cuidado à ação e ao pensamento pedagógico das docentes participantes.

Embora a estrutura do programa do PNAIC tenha uma organização hierárquica e multiplicativa, definindo atribuições e tarefas características de quem ensina e quem aprende, ao estar *entre pares* é possível romper com essa estrutura para aprender *com quem* possui diferentes tipos e níveis de conhecimentos. Entre pares é possível romper com um programa prévio de formação e criar um *espaço disjuntivo* (BIESTA, 2013), que ultrapassa o previamente estruturado, instituindo um processo formativo entre as docentes a partir das suas necessidades, impostas pelo cotidiano da escola e da sala de aula. Ao estar com outros no processo formativo, cria-se um espaço que é *intersubjetivo* (BIESTA, 2013), que possibilita romper com o individualismo, para aprender com o outro, pois nossa presença única na educação se dá dentro de uma comunidade profissional marcadamente plural, o que amplia o adentrar

em movimentos (trans)formativos, pois torna possível o afetar-se com o diferente. Os outros – seja pela presença com falas e atos ou com o seu pensamento materializado em um texto – criam um espaço de afetação que não seria possível sem essa outridade. É no espaço *intersubjetivo* que nos humanizamos e mantemos uma realidade comum ao discursar, debater e dirimir em torno dos acontecimentos pedagógicos ou sobre objetos de conhecimento. Dessa forma os horizontes formativos são ampliados no encontro com os outros.

Ao congregarem leitores de textos e da realidade educacional num processo de formação, a palavra é colocada no “lugar público” e, por meio dessa ação, se tece um modo específico de ser comunidade convocada pelo comum (LARROSA, 2016). Algo como uma amizade, não no sentido privado do termo, mas no sentido público da amizade atribuído pelos gregos que viam a sua essência no discurso, na possibilidade de unir os cidadãos da polis em torno de conversas, criando assim o mundo comum compartilhado com outros, humanizando-o através do discurso (ARENDETT, 2004). Um sentido que ao ser recontextualizado para o processo formativo de professores permite colocar em discussão inquietações e conhecimentos a partir da e para a ação pedagógica, criando e ocupando, desse modo, o lugar comum do discurso, abrindo espaço para a pluralidade de formas de compreender, pensar e fazer educação.

Um processo formativo que acontece numa espécie de *entre-lugar* (NÓVOA, 2017), que é motivado pela fertilização mútua da universidade no espaço da profissão e do ser presença da profissão no espaço da formação. Esse *entre-lugar* formado por pares simétricos – em razão de que sua atuação profissional se dá na Escola, lugar em que distintos saberes são colocados em ação – e pares assimétricos – por estarem em constante intercâmbio com outros profissionais, como os que atuam na Universidade, produzindo e socializando saberes especializados – proporcionou que o

foco da formação recaísse, por vezes, na teoria, outras, na prática ou, ainda, na articulação de ambas. Esse aspecto também contribuiu para a própria ampliação do programa de formação do PNAIC, que era previamente instituído pela política nacional, evidenciando, assim, a capacidade de reprodução interpretativa das docentes envolvidas.

Desse modo, sustentamos que a criação de espaços formativos entre pares resguarda condições de novas ações porque há tempo dedicado para se empreender algo novo na formação de professores e na educação. E isso é justamente potencializado nesse *entre-lugar* no qual uma diversidade de sujeitos se insere, por meio de suas palavras e atos, para compartilhar conhecimentos, compreensões, divergências, resistências e questionamentos que surgem desde seu agir-pensar pedagógico entre estar na Universidade e na Escola.

Na sequência, em seções específicas, expomos sobre duas dimensões relativas à formação entre pares que foram inferidas com base no processo de análise dos relatórios. A primeira apresenta a formação entre pares como favorecedor do diálogo e de exercícios de reflexão coletiva. Na segunda seção, a formação como ação humana é tematizada no plano da ética e da política, dimensões precípuas à docência.

A formação entre pares: diálogo e exercícios de reflexão coletiva

O ‘conhece-te a ti mesmo’, quando supõe que disponho sozinho de todos os recursos necessários para fazer frente a uma dificuldade, é sempre uma impostura: jamais sou, sozinho, a solução... porque não estou só. (MEIRIEU, 1998, p. 37).

A dinâmica formativa do PNAIC proporcionou condições para o diálogo entre a *comunidade de formadores de professores* e a *comunidade de professores* (NÓVOA, 2009). No caso dessa dinâmica formativa, puderam ser observadas as características do que Nóvoa atribui a esse *entre-lugar* (NÓVOA, 2017, p. 1116) da formação de professores na medida

em que foi reforçada “[...] a presença da universidade no espaço da profissão e a presença da profissão no espaço da formação”. Além disso, foram criadas possibilidades para um trabalho colaborativo de (re)elaboração dos conhecimentos desde o entrelaçamento da perspectiva dos especialistas e da perspectiva das professoras, bem como do reconhecimento e valorização aos diferentes saberes. Ademais, esse *entre-lugar* oportunizado pela política de formação do PNAIC parece ter propiciado a formação enquanto ação pública, ampliando os conhecimentos relativos à diversidade cultural típica dos diferentes contextos e sujeitos que habitam o território brasileiro.

A formação continuada no âmbito do PNAIC-UFPEL iniciava entre professoras-pesquisadoras da Universidade e professoras formadoras, todas vinculadas profissionalmente à Educação Básica, as quais atuavam como formadores de pares. Em 2013 e 2014, a equipe era composta por profissionais de diversas áreas (Pedagogia, Letras, Matemática, História, Ciências). Os cargos de coordenação, de supervisão e de formador eram ocupados por linguistas e pedagogas e, em 2014, além desses profissionais, matemáticos. No ano de 2013, cada turma de formação possuía uma formadora e, em 2014, contavam, em sua maioria, com duas formadoras, uma da área da linguagem e outra da matemática.

As formadoras atuavam diretamente com as orientadoras de estudos, docentes efetivas em escolas das redes públicas de ensino, que eram as responsáveis pela formação de suas colegas, as professoras alfabetizadoras das classes do ciclo de alfabetização. No caso do PNAIC-UFPEL, objeto do estudo realizado, momentos específicos de formação entre professoras-pesquisadoras e formadoras; entre formadoras; entre formadoras e orientadoras de estudo; e entre orientadoras de estudo e professoras alfabetizadoras foram estabelecidos.

Assim, no primeiro espaço formativo, entre professoras-pesquisadoras e formadoras, realizavam-se as discussões teóricas e vis-

lumbravam-se os modos de organização da dinâmica de formação a ser conduzida pelas formadoras com as orientadoras de estudo. Num segundo espaço formativo, as formadoras se reuniam por polos de formação para realizar o detalhamento do planejamento dos encontros. Nesse espaço, as discussões teóricas sobre os conteúdos e as propostas aventadas eram novamente problematizadas com base em aspectos decorrentes das necessidades ou expectativas conceituais e didáticas de cada grupo de orientadoras de estudos, que eram observadas ou trazidas das formações realizadas como demandas para os próximos encontros. Entre formadoras, a abordagem didática e os recursos necessários eram definidos, consubstanciando o plano do encontro, além da ampliação da literatura de apoio, procurando, assim, atender às expectativas formativas das docentes alfabetizadoras. Tanto os encontros de planejamento e discussão teórica nos grupos por polos, quanto a condução da formação em duplas de trabalho são reconhecidos como espaços colaborativos de formação em razão do aprender com o outro, seja em dupla ou o grupo de colegas: “[...] grande vantagem para nossa formação enquanto formadores na IES [...]. Aprendi muito com meu grupo [...].” (RELATÓRIO FORMADORA CAMÉLIA, 2013); “[...] contei com a colaboração de muitas colegas quando tinha dúvidas sobre alguns conceitos matemáticos.” (RELATÓRIO FORMADORA GIRASSOL, 2014).

Aprendemos com “os mesmos”, os pares profissionais que se aproximam, pois compartilham conhecimentos, experiências e dificuldades, mas também com aqueles que “são outros em um outro domínio” (MEIRIEU, 2005, p. 124). O outro domínio pode ser estabelecido desde as diferentes trajetórias pessoais e profissionais, as abordagens conceituais, os tipos e níveis de saberes até os conhecimentos tácitos que se tem sobre sujeitos, conteúdos e contextos de atuação. Todavia, aprender com o outro não é um processo espontâneo: exige disposição e criação de um espaço compartilhado

para escutar e falar, o que, no âmbito dos arranjos institucionais, nem sempre acontece de forma natural e equitativa. Por isso, necessita de ações para que seja garantida a participação de cada um em torno de uma tarefa comum, assim como a disposição para a colaboração, em termos de partilha e troca de conhecimentos, aspecto observado como uma preocupação constante entre as formadoras do programa:

Como formadora pude sentir o nível de envolvimento nos momentos de leituras, nos debates se sentiam à vontade para expor o que pensavam e entendiam. Precisei ter sempre o cuidado para que todos pudessem falar e manter o tempo sob controle para que as discussões evoluíssem [...]. O interesse em aprofundar os conhecimentos e dividir o que sabiam foi uma característica marcante desse grupo. (RELATÓRIO FORMADORA CAMÉLIA, 2013).

A garantia desse *espaço intersubjetivo* (BIESTA, 2013) coloca as professoras em relação para dialogar sobre: conteúdos e objetos de ensino no ciclo de alfabetização; recursos didáticos e metodologias de organização do trabalho pedagógico; objetivos educacionais e de aprendizagem; avaliação e progressão escolar. As compreensões, as perguntas ou as experiências do outro possibilitam o remeter-se a si mesmo e reelaborar posições e entendimentos. Somos chamadas a rever nosso sistema de pensamento, a consolidar conhecimentos e a relativizar crenças. A formação entre pares cria um *espaço-ético* (BIESTA, 2013) em que aflora a vontade de entender a posição do outro, de prestar atenção ao modo como está pensando, o que favorece o confronto de ideias, abrindo perspectivas inimagináveis de transformação de concepções e práticas educativas.

Um espaço intersubjetivo e ético não está livre de tensionamentos, conflitos e contradições, elementos constitutivos da própria pluralidade humana, pois é, justamente, no espaço *entre* pessoas que discurso e ação podem aparecer, mostrando quem é a professora que está em processo formativo, quem são as professoras que se formam *com* as outras. Este espaço entre sujeitos, instâncias e institui-

ções, em suas contradições e dificuldades, pode ser ilustrado com o trecho a seguir.

Alguns OEs tiveram total apoio de suas secretarias e prefeituras, outros, ausência total de qualquer tipo de incentivo que se manteve durante todo o processo de formação em 2013. Outras dificuldades como: liberação para as atividades do projeto, diárias em atraso, problemas com as coordenadoras do PACTO, com as direções de escola, turmas com alfabetizadoras de municípios distantes, disputas político-partidárias, falta de infraestrutura básica. Não foram poucos os problemas enfrentados por esses educadores. (RELATÓRIO FORMADORA CAMÉLIA, 2013).

O espaço da contradição e da disputa em diferentes campos e níveis dos sistemas de ensino e da própria estrutura do programa parecem ter constituído certa oportunidade para que as professoras explicitassem suas posições e argumentos ou manifestassem uma crítica. Desse modo, a formação entre pares encontra na reflexão coletiva, por meio do estudo, do debate teórico e do diálogo crítico, a possibilidade do “[...] contraste intersubjetivo e plural, para poder suavizar os efeitos de uma argumentação unilateral, determinada como qualquer outra pelas condições do contexto” (SACRISTÁN; PÉREZ GÓMEZ, 1998, p. 378).

Nessa perspectiva, no caso do PNAIC, a formação entre pares também acontecia quando se rompiam as hierarquias relativas à posição dos sujeitos na estrutura formativa em razão de seu contexto de atuação, o que permitia, inclusive, adentrar em diferentes movimentos que envolviam o aprender com quem mais conhece sobre um determinado assunto, o questionar um posicionamento, o trocar conhecimentos ou compartilhar algo com o outro:

[...] foi possível contar com as OEs da área da matemática que colaboraram muito para a qualificação dos nossos momentos de estudo. Poder trocar conhecimento com estas meninas foi muito significativo e consolidou um dos princípios formativos do PACTO que é a colaboração e a cooperação entre nós professores. (RELATÓRIO FORMADORA GIRASSOL, 2014).

A formação entre pares não se refere a um aspecto puramente relacional, mas sim dis-

cursivo e argumentativo que tem como foco imprescindível os conhecimentos e os sujeitos envolvidos com a docência. Afinal, a relação pedagógica emerge quando os sujeitos se colocam em uma aventura recíproca que vai além dos afetos, o que requer reconhecer o outro e estar disponível para a partilha. É esse espaço relacional e pedagógico constituído que oferece ao docente segurança para questionar as próprias certezas e, assim,

[...] entregar-se a uma série de exercícios intelectuais que lhe permitam aproximar e integrar a alteridade, distinguir progressivamente o 'saber' e o 'crer', atingir 'o que resiste' no cerne das diferentes experiências e concepções e que pode constituir um ponto de acordo, um 'saber' em que se articula 'o que reúne' – e deve ser admitido por todos – e 'o que separa', e que decorre de diferenças legítimas e aceitáveis entre as visões, opiniões e concepções de uns e outros. (MEIRIEU, 2005, p. 124).

A melhoria das práticas está associada à construção e à reelaboração de conhecimentos e, conseqüentemente, à profissionalidade docente, porquanto uma dimensão não se desenvolve sem a outra. Nesse sentido, a formação entre pares se estabelece como troca intelectual quando há esforço e investimento coletivos, por meio de exercícios intelectuais, para avançar na compreensão conceitual, metodológica e prática sobre determinado aspecto, ampliando a ação e o pensamento pedagógico. Em razão disso, a docência precisa ser defendida como atividade humana que ultrapassa a racionalidade técnica e instrumental porque, justamente, acontece entre o pensamento e a ação. Afinal, a docência não se restringe à aplicação de técnicas ou à transferência de conteúdos, tampouco se caracteriza como puro praticismo, teorismo ou condutivismo. A docência é fruto da ação e do pensamento humanos que acontecem *entre* a teoria e a técnica, o prático e o abstrato, os conteúdos e as metodologias, a introspecção e a socialização, a escola e a família, os adultos e as crianças.

Por dentro de uma comunidade profissional é possível aprender com os outros e modificar

a própria cultura profissional (NÓVOA, 2009). Aprendemos através de exemplos que provêm do âmbito teórico ou prático e, sobretudo, das *exemplaridades* (HAMELINE, 1977 apud MEIRIEU, 2002), sejam estas do passado ou do presente, pois com elas pensamentos são elaborados ou compartilhados em razão das experiências derivadas de encontros entre humanos e em torno de objetos de estudo, de interesse ou de necessidade. Exemplos e exemplaridades são como vetores que abrem possibilidades para a reflexão sobre si mesmo e o outro.

O fenômeno educativo é dinâmico e sempre inacabado, demandando o pensar e o fazer como ações interdependentes que se nutrem mutuamente. Na dinâmica formativa do PNAIC, os movimentos de pensar e fazer puderam ser observados quando, por um lado, em seus relatórios, as professoras refletiram sobre a prática ora lendo-a com a teoria, ora com o que resultava da leitura entre teoria e prática; e, por outro, quando tornavam inteligíveis as práticas evidenciando exemplaridades reveladoras de certo tato pedagógico típico de seu modo de agir e pensar as diversas dimensões do fenômeno educativo.

O movimento de ler a prática com a teoria se dava ao estudar textos dos cadernos de formação, artigos científicos, capítulos de livros, e ao analisar aspectos práticos do trabalho pedagógico. Um momento em que por meio da leitura se construía sentidos para o lido ou vivido no contexto da sala de alfabetização. Também observamos nos relatórios analisados anotações demonstrando a resignificação das práticas didáticas ou a modificação da compreensão sobre determinadas teorias em razão da leitura e da interpelação feita por outra colega. Um movimento que envolvia desde o gesto de baixar os olhos para o texto até levantá-los para compartilhar com os pares algo que lhe permitia experimentar o mundo, o saber, a ação pedagógica desde outro ponto de vista. Um movimento de abandonar o que se pensava e fazia para poder pensar e fazer

de outros modos (LARROSA, 2016). No caso da dinâmica formativa do PNAIC desenvolvida na instituição investigada, esse movimento encontrava ressonância no ato de relacionar a teoria e a prática:

As OE [orientadoras de estudo] [...], em grupo, montaram sequências didáticas para compartilhar com o grupo, este foi um momento muito rico, pois tendo em mãos a teoria estudada da organização da sequência didática foi feita a avaliação e os questionamentos entre elas, situação em que perceberam as fragilidades das sequências e entenderam o que era uma sequência didática e seu objetivo. (RELATÓRIO FORMADORA GIRASSOL, 2013).

No caso dessa situação formativa, o espaço de reflexão acontecia em torno de um objeto necessário para realizar o trabalho pedagógico no ciclo de alfabetização: os conhecimentos sobre a organização de uma sequência didática ocupavam esse espaço em comum permitindo condições para colocar perguntas dantes não feitas, multiplicar e pluralizar sentidos em torno de conteúdos explorados, visualizar possibilidades de organização da prática pedagógica. O espaço do algo em comum é um espaço de diferenças, de ler e aprender com os outros (LARROSA, 2016), de problematizar, ampliar e modificar visões, e isto é possível quando se está envolvido com uma situação, um objeto, uma preocupação... comum a todos.

O pensamento e a ação se iluminam pelo encontro com os outros, com seus exemplos e sua exemplaridade. Em razão da inserção na tradição de conhecimentos e da reflexão sobre a ação, a formação se volta para o passado. E esse movimento implica o escolher as “teorias-cúmplices” e as “experiências-cúmplices” (ALMEIDA, 2011) para, então, poder voltar-se para a contemporaneidade, para o que se experimenta no presente, reconfigurando saberes e sistemas de explicação, adentrando em movimentos (trans)formativos de si e do outro (NÖRNBERG, 2016). Talvez aqui a noção recuperada dos romanos por Arendt (2016) seja instigante para pensar na força das relações que estabelecemos entre humanos em torno

de ideias que compartilhamos ou refutamos. Arendt (2016) lembra que os romanos definiam uma pessoa culta pela capacidade de escolher suas companhias. Seguindo esta esteira, podemos dizer que as professoras que somos também depende, em certa medida, de quem escolhemos para ser nossas companhias, o que se refere tanto às pessoas como às teorias, sejam elas do momento presente ou do passado. Ainda na trilha do pensamento arendtiano, podemos lembrar da força que certas ideias e práticas, quando cristalizadas, exercem sobre nossa ação, incidindo de maneira construtiva ou destrutiva; ou quando há ausência de criticidade e de reflexão teórica sobre o que fazemos na escola, o que, muitas vezes, desencadeia processos educativos marcados pela tecnoburocracia pedagógica.

O olhar atento aos exemplos trazidos pelas colegas acontecia quando as práticas desenvolvidas com as crianças ou quando a formação realizada com as alfabetizadoras se tornava foco de discussão, especialmente em momentos que visavam compartilhar materiais, avanços e dificuldades (RELATÓRIO FORMADORA LIS, 2013, 2014). Essa atenção para a ação caracterizava os encontros formativos, algo trazido pelas formadoras e orientadoras de estudo, em seus relatórios, destacando a relevância desses momentos de relatos de experiência, inclusive em seminários municipais, como dinâmicas que envolviam as professoras alfabetizadoras de uma determinada rede de ensino:

Com relação [ao] relato de experiência [...] sempre é muito bom quando ouvimos professores que fazem um trabalho de qualidade nas suas turmas, o que contribui para que os professores também valorizem os seus saberes e os compartilhem nas formações. (RELATÓRIO FORMADORA LIS, 2014).

Uma professora do grupo tem um trabalho diferenciado com os artistas locais, que são trabalhados em seus projetos. A mesma expôs ao grupo parte de seu trabalho. Esse momento reafirmou a importância das trocas nos encontros de formação continuada. (RELATÓRIO ORIENTADORA DE ESTUDO TULIPA, 2013).

As atividades foram organizadas em relatos de experiências de variadas temáticas (sequências didáticas; metacognição; planejamento; gêneros textuais; ludicidade...). Teve-se 32 cursistas relatando suas práticas permitindo discussões, reflexões e muitas trocas de experiência em dez salas de aulas. (RELATÓRIO ORIENTADORA DE ESTUDO MARGARIDA, 2013).

Nesses momentos, as experiências compartilhadas eram alçadas à posição de exemplos, de boas práticas (CUNHA, 2011), adquirindo um significado singular na medida em que contestavam uma regra geral de aplicação única, instigando, desse modo, a atenção às necessidades e às possibilidades que emergem de cada situação em particular. O exemplo atua como dispositivo capaz de inspirar a faculdade do *judgar* (ARENDRT, 2004), de compreender outras situações, de assumir responsabilidade na formação humana e, por isso, agir. O senso comum que nos insere em uma comunidade profissional é o lugar do *judgar*, pois não julgamos de maneira subjetiva, mas sim considerando o que a comunidade profissional defenderia; trata-se, portanto, de um senso comum que também precisa ser ressignificado pela complexidade e dinamicidade dos processos educacionais.

Isso implica uma presença da profissão na formação, a ser viabilizada e visibilizada entre pares, o que reivindica assumir a ação docente e o trabalho pedagógico como focos de reflexão compartilhada atuando em sua defesa como especificidades da educação pública. O que não denota a desintelectualização da docência ou a vertente praticista de reflexão; pelo contrário, reforça a noção de que a teorização amplia o sentido das práticas quando conectada a partir da reflexão que os professores realizam sobre sua ação (NÓVOA, 2009). Por essas razões, teoria e prática não podem ser hierarquizadas ou dicotomizadas. Teoria e prática são unidades indissociáveis, tanto do pensar e do fazer docente como dos processos de formação acadêmico-profissional.

A dicotomização entre teoria e prática é acirrada em modelos de formação de base instrumental ou comportamental, identificados

com a racionalidade técnica. Nesses modelos, a Universidade – e, recentemente, assim se anunciam as fundações de direito privado – é entendida como o lócus da produção de conhecimento, e os professores da Educação Básica como aplicadores de conhecimentos e teorias (CANDAU, 1996). Nessa perspectiva, os profissionais da educação resolvem os problemas instrumentais aplicando a técnica científica. Entretanto, a lógica da técnica só funciona em uma prática idealizada, pois essa perspectiva é falha e falseia a compreensão da complexidade do ensino, especialmente porque nega a imprevisibilidade e a irrepetibilidade como características típicas dos fenômenos educativos. Quando reconhecemos e consideramos a complexidade da ação educativa, compreendemos a profissão docente como atividade intelectual na qual a professora, por meio da ação e da reflexão sobre ela e, a partir dela, interligada aos estudos teóricos e diálogos entre pares, constrói conhecimentos e desenvolve-se profissionalmente. Essa interconexão entre teoria e prática é ressaltada nos relatórios:

[...] estava sempre presente a articulação entre teoria e prática onde era proposta a reflexão das práticas pedagógicas desenvolvidas nas salas de aula para que as professoras Orientadoras de Estudos (OE) ampliassem seu universo de possibilidades de ensino, sendo capazes de perceber quais de suas práticas deveriam ser abandonadas, quais poderiam ser ressignificadas e quais permaneceriam, mas com uma ampliação da qualidade do fazer pedagógico. (RELATÓRIO FORMADORA GIRASSOL, 2013).

Ao aprofundar os estudos fiz algumas provocações que acabaram levando as cursistas a refletirem sobre sua prática. Uma atividade que contribuiu bastante foi a leitura prévia que promoveu a associação teoria e prática. (RELATÓRIO ORIENTADORA DE ESTUDOS TULIPA, 2013).

A reflexão sobre a prática encontra lugar na construção e compreensão do conhecimento, pois, como lembra Nóvoa (2009), o pensamento não acontece no vazio. Quando a ação docente é compreendida como uma práxis, a teoria emerge entre a elucidação e a transformação

da realidade (HOUSSAYE, 2004). A pedagogia acontece no entremeio da teoria e da prática. A ação constrói sentido quando é *enraizada*: histórica, social, cultural e teoricamente. A partir desse enraizamento da ação, movido pelo desejo de agir, o pedagogo realiza *rupturas*. Contudo, além disso, o pedagogo também está fadado à *mediocridade* no plano do princípio, pois teoria e prática se extrapolam mutuamente e, no cotidiano, a experiência humana abrange o fracasso. Por isso, o fracasso não é de viés puramente negativo; além da falha, o fracasso se coloca como fenda entre teoria e prática e, igualmente, como elo entre elas, assim como oportunidade para se criar o entremeio, ou seja, criar e fazer pedagogia (HOUSSAYE, 2004).

As reflexões de Arendt (2014, 2017) corroboram esse entendimento, pois ela é uma filósofa que questiona a filosofia clássica, que colocava a vida contemplativa como superior à vida ativa. Arendt (2014, 2017) recupera a importância da ação e reitera a necessidade de pensar o que estamos fazendo, pois, para essa autora, o pensar difere do conhecer. Na tarefa de conhecer se realizam processos cognitivos que buscam a verdade; já na atividade do pensar, a busca é pelo sentido e significado das coisas.

O pensar como busca do sentido tem relevância para a docência, afinal, a ação docente não é pura aplicação de conhecimentos, mas demanda um processo de refletir sobre o significado das ações educativas com as crianças. Embora os próprios conhecimentos estejam sempre em processo de reelaboração, pois se inscrevem em comunidades que os produzem e os alteram continuamente, ter um saber e saber fazer não significa que haja exercício de pensar. O pensar na educação tem uma implicação ética que ultrapassa a mera aplicação de um conhecimento, porque exige, também, uma responsabilidade engajada com a educação e o cuidado das crianças e com uma ação humana que as acolhe, insere e prepara para a vida num determinado mundo compartilhado: da escola, da cultura, da sociedade, do trabalho, da vida pública.

Contudo, para pensar na educação, também nos apoiamos em conhecimentos. O professor como um representante da tradição frente às crianças (ARENDR, 2016) precisa conhecer bem o que se ensina, afinal, “ninguém pensa no vazio, mas antes na aquisição e na compreensão do conhecimento” (NÓVOA, 2009, p. 30). Em razão disso, podemos afirmar que o trabalho docente acontece entre as atividades de conhecer, pensar e agir.

Sacristán (2012) expõe que a ação não tem uma relação perfeita com o pensamento, visto que num primeiro nível de reflexividade, o pensamento se alimenta da cultura e não da ciência e, num segundo nível de reflexividade, a ciência é quem ajuda a pensar. Todavia, para esse autor, é justamente no âmbito deste segundo nível que se concentra um dos grandes fracassos da formação. Não avançamos para uma cultura profissional sem pensar com a ciência. Todavia, quais seriam as razões que poderiam explicar esse fracasso?

Uma via de explicação poderia se dar pela escassa problematização das raízes culturais das professoras em formação, problematização que poderia colaborar na desconstrução de mitos e crenças sobre a docência e na ampliação de horizontes formativos, visto que crenças e mitos são ativados na docência quando não são desconstruídos por meio da crítica científico-cultural (NÖRNBERG; OURIQUE, 2018). Outro aspecto explicativo se dá quando entendemos que a pessoa-professora não atua influenciada somente pela razão, mas, também, pela vontade (ARENDR, 2014; SACRISTÁN, 1999), muito mais livre que o pensamento e que, frequentemente, não é definida no âmbito da razão, mas no intercâmbio entre a razão e os impulsos passionais, dos valores de natureza diversa e das próprias emoções. Além disso, há sempre novas ações sendo iniciadas no contexto formativo, geradas a partir da responsabilidade das professoras com a sua ação, especialmente quando elas reconstroem a formação a partir de suas necessidades formativas visando assim qualificar a sua prática. Ao exercer a

docência como uma ação humana entrelaçada com outros, somos provocados a pensar o que estamos fazendo e o significado de nossa ação com outros na educação, o que exige um pensamento (des)construtivo de crenças, mitos e preconceitos que nos constituem, visto que nossas ações interferem na formação e na constituição dos sujeitos.

A formação como responsabilidade profissional e política

Com base na análise realizada, observamos que pela responsabilidade profissional e com o processo formativo de si e de suas pares, diferentes estratégias foram recriadas e ampliadas pelas docentes envolvidas com o programa PNAIC-UFPEL. Movimentos autônomos de formação foram inventados a partir do momento pedagógico (MEIRIEU, 2002), entendido como instante em que o outro resiste a engajar-se no processo de aprender sobre algo e a transformar sua ação mobilizado por esses conhecimentos, “[...] pois, justamente ao descobrir o obstáculo ‘daquele que não quer’ ou ‘daquele que não entende’ é que se pode retornar aos saberes e buscar novas dimensões, tentar descobrir novos meios” (MEIRIEU, 2005, p. 153). Esse movimento pode ser observado na estratégia criada como inspiração a partir de boas práticas realizadas pelas pares, conforme registro feito por uma formadora:

Ao visitar suas cursistas, a OE [...] encontr[ou] em algumas salas de aula um ambiente ‘morto’. Isso impactou a OE. Como durante nossa formação tratamos de um aspecto importante que é o ambiente alfabetizador, essa OE aproveitou os textos [...] tratando sobre os espaços e as formas organizativas da sala de aula e outro [...] sobre o ambiente alfabetizador, para propor um aprofundamento sobre essa temática a fim de reverter o quadro observado nas salas de aula de algumas alfabetizadoras. [...] pensamos juntas em propor uma atividade que foi muito interessante na nossa formação com os OEs que é o momento de ‘mostra de trabalhos’. Um espaço

criado para socializarmos tudo que as turmas fazem de interessante. [...] É um processo no qual um contamina o outro com possibilidades de um ‘fazer pedagógico’ mais interessante [...]. (RELATÓRIO FORMADORA CAMÉLIA, 2013).

A atenção para com as resistências de engajamento com o processo formativo, seja por meio da experimentação de práticas distintas ou da criação de materiais e espaços alfabetizadores, como é o caso do registro trazido, mobilizou as professoras envolvidas com a condução do processo formativo a explorarem os obstáculos inerentes aos seus discursos e estratégias. A resistência do outro, as colegas de profissão, aguçou a vontade de buscar novos dispositivos e estratégias que oferecessem algum saber de maneira que fosse apropriado ou reconfigurado via inventividade pedagógica. Neste caso, a partilha de boas práticas entre pares foi suscitando reflexões e favorecendo acesso a conhecimentos teóricos e práticos para a ação pedagógica.

No processo interpretativo, observamos outros movimentos autônomos partindo da necessidade formativa que surge desde a prática pedagógica realizada com as crianças, o que oportunizou ferramentas para a transformação no compreender e no agir, especialmente ao trabalhar sobre o saber que se ensina, como ensinar, o atentar para os inúmeros porquês que podem compor uma cena pedagógica. Alguns desses movimentos observados podem ser inferidos a partir do relatório da formadora ao abordar sobre o trabalho com a inclusão:

Ao longo das formações deste ano trabalhei com a turma questões da educação inclusiva, mesmo este não sendo o objetivo [...]. Em muitos momentos as OEs pediam sugestões de como trabalhar com os alunos especiais determinados assuntos/conteúdos [...]. Mas nesta formação em especial trabalhamos com o caderno da educação inclusiva, refletimos sobre o que é inclusão, como promover a inclusão e quais as barreiras físicas, organizacionais e de preconceito ainda necessitamos superar para promovermos uma educação inclusiva e termos uma sociedade inclusiva e não só uma escola inclusiva. [...] Lembramos também que a escolha do que se

trabalha na escola está carregada de valores e princípios que definem o que é ‘escolhido’ e que isto é uma escolha político pedagógica que vai carregar implicitamente o conceito de sociedade que queremos construir. Falar em educação inclusiva é pensar e falar sobre estas questões. (RELATÓRIO FORMADORA GIRASSOL, 2014).

Os cadernos de formação trazem elementos que fazem referência à pluralidade humana, porém, as professoras ampliaram seus conteúdos e suas propostas formativas. Ao agirem dessa forma, criavam um espaço formativo *disjuntivo* (BIESTA, 2013), que iniciava outras ações e reflexões, nem sempre evidentes no desenho inicial do programa. Esse espaço que rompe com o previsto é também um espaço *ético* (BIESTA, 2013), pois a formação é ampliada pela responsabilidade com o outro. Essa responsabilidade se traduz no compromisso em acolher e criar espaço para que as crianças venham ao mundo com seus inícios únicos e singulares e para que acolham os dos outros. Essa responsabilidade se fundamenta na luta contra uma definição essencial do que é a pessoa humana, afinal, a história mostra como mulheres, indígenas, negros, homossexuais, pobres tiveram e ainda têm suas ações impedidas como consequência de uma definição sobre quem conta como sujeito humano e de uma dezena de preconceitos que precisam ser identificados e desconstruídos, na Escola e na Universidade, na sociedade como um todo.

Nessa perspectiva, assumir a escola como espaço *mundano* de vida na pluralidade (BIESTA, 2013) requer condições e garantias de acesso a conhecimentos, objetos e experiências científico-culturais que alarguem os horizontes formativos vinculados a uma determinada temática como, por exemplo, a da cultura negra. Durante os encontros formativos do PNAIC-UFPEL foram criados momentos pedagógicos que retomaram aspectos históricos para que as professoras tivessem informações para refletir e abarcar a cultura negra em sua ação pedagógica. A experiência criada pelas professoras oportunizou o contato com músicas africanas, o resgate da história de Dandara do Palmares,

além de abordar questões de gênero, tema também marginalizado nos currículos escolares e formativos (RELATÓRIO FORMADORA CAMÉLIA, 2014). A seguir podemos acompanhar o momento inventado em torno de um objeto cultural, a boneca “Abayomi”:

[...] contei a história das Abayomis que resgata a história dos navios negreiros, nos quais as crianças aprisionadas choravam a falta de suas mães e eram cuidadas por outros africanos, também aprisionados. As mães, separadas de seus filhos, rasgavam as próprias vestes e confeccionavam uma bonequinha, feita de retalhos e nós, que eram entregues às crianças, como forma de amenizar o sofrimento da escravidão. Quando uma criança recebia uma abayomi com retalhos dos tecidos de sua mãe, entendia imediatamente que a mãe estava viva e que se lembrava dela, mesmo que separadas em navios negreiros. Confeccionar uma aboyomi é muito mais do que resgatar a arte da boneca de pano dessa época, pois ela se constitui de sete nós que vão sendo feitos para dar forma à boneca e a cada nó mentaliza-se um pedido que será oferecido a um amigo querido. Essa oficina encantou pela sua história, pela história afro ainda negada nas instituições de ensino e pelo seu significado, pois Abayomi significa abay=encontro e omi=precioso. Assim, finalizamos com a entrega das abayomis uns para os outros ao som de músicas africanas. (RELATÓRIO FORMADORA CAMÉLIA, 2014).

Esse momento formativo em torno de um objeto que se refere à cultura negra e todos os seus desdobramentos pode ter proporcionado repercussões no pensar-agir das professoras no cotidiano da escola e da sala de aula. A faculdade do *lembrar* (ARENDDT, 2004) é central para que o passado possa ficar vivo na memória dos sujeitos, para compreendermos o que foi feito e o que nunca deveria ser repetido. A professora como uma representante do mundo que o apresenta para as crianças (ARENDDT, 2016) precisa primeiro conhecê-lo, porque sua autoridade se assenta na responsabilidade que assume pelo mundo ao decidir ensinar. Compreendemos que essa responsabilidade pelo mundo tem uma dimensão política quanto à construção dos currículos escolares e à seleção de conteúdos e da cultura a ser apresentados para as crianças.

Por isso, ao se considerar a condição humana da pluralidade, esta torna-se uma categoria que também será constituidora das relações pedagógicas e educativas, assim como o trabalho intelectual exigente que, na docência, é condição basilar para o entendimento do mundo do qual fazemos parte (MEIRIEU, 2002). Enquanto sujeitos humanos, viemos ao mundo e somos educados dentro de uma história, uma cultura, um tipo de interação com diversos espaços e sujeitos, conhecimentos, crenças e preconceitos. Em vista disso, precisamos explicitar os limites e as possibilidades implicados no processo de formação humana, assumindo uma postura dedicada a desconstruir mitos e preconceitos que impedem a vida na pluralidade.

Os movimentos realizados pelas professoras para elaborar e desenvolver ações formativas por meio de experiências culturais, as quais não estavam previstas pelo programa do PNAIC, suscitaram e constituíram um espaço formativo disjuntivo capaz de ampliar os horizontes de formação das professoras. Nessa perspectiva, uma das estratégias formativas propostas foi inspirada na aula passeio de Freinet: a visita à feira do livro. Essa estratégia se tornou um importante momento cultural para as professoras, em especial para quem nunca havia visitado uma feira do livro:

Esta aula passeio foi considerada por mim um momento cultural de grande importância [...]. A leitura dos relatos [sobre a aula passeio] foi emocionante. Uma das grandes surpresas que tive é que uma das OEs relatou que nunca tinha estado na feira do livro e que este foi um momento ímpar em sua vida, agradeceu a oportunidade. No momento deste relato pensei nos alunos, quantas vezes temos crianças que nunca saíram de seus bairros e talvez a escola seja a única, naquele momento, que pode oferecer para esta criança uma experiência inesquecível e tão importante. (RELATÓRIO FORMADORA GIRASSOL, 2014).

Como afirma Sacristán (1999, p. 148), “[...] a cultura adquirida pelos professores, seguida pelas valorizações feitas sobre aquilo que se

acredita que eles devem difundir, são fatores determinantes daquilo que serão suas práticas”. Assim, sustentamos que a ampliação da formação cultural e das experiências das professoras pode significar abertura para explorar modelos em suas práticas com as crianças que, por vezes, só terão esse tipo de oportunidade se esta for oferecida pela escola. Entretanto, nessa direção, uma advertência é essencial, especialmente num país marcado pela desigualdade socioeconômica: as professoras não conseguem dar o que não têm, e isso se aplica também à cultura; o acesso à cultura requer condições de acesso a bens culturais, o que prescinde, igualmente, de melhores condições de trabalho e remuneração.

Reflexões finais

Os movimentos formativos que aconteceram entre pares no âmbito do PNAIC têm relevância acentuada quando refletimos sobre o individualismo que impera em nosso modelo de sociedade massificada, o qual molda as relações profissionais e formativas. Os diversos *ismos* que caracterizam a sociedade atual – terraplanismo, conservadorismo, neoliberalismo, sexismo, machismo, fascismo, golpismo, conservadorismo, produtivismo, cientificismo, funcionalismo, consumismo – prejudicam a vida na pluralidade e limitam a condição humana e, por isso, precisam ser foco de reflexão crítica da professora sobre sua prática cotidiana. A reflexão crítica é uma espécie de escudo frente ao automatismo típico da tecnoburocracia pedagógica e dos comandos unilaterais e visões intolerantes e restritivas que ganham força em diferentes setores, entre eles no campo da política e das práticas sociais e educacionais.

Criar movimentos de formação que se ocupam e se preocupam com as outridades são modos de resistência às lógicas excludentes, conservadoras e fascistas; são possibilidades de formação ética, de responsabilidade com as crianças e com o mundo numa sociedade

que frequentemente se depara com o vazio existencial movido pelo consumismo de produtos, pela autoexposição digital, pela alegria do entretenimento induzido pelas redes sociais.

Nesse sentido, com base na análise interpretativa dos relatórios de formação do PNAI-C-UFPel, arriscamos dizer que, ao se colocar sobre a mesa do encontro formativo conteúdos voltados para a cultura negra, as questões de gênero, a inclusão, entre outros, possibilidades estabelecidas de conversas e reflexões entre as professoras foram viabilizadas e, em razão disso, fortaleceram certa aposta de que reverberam em práticas que fomentaram a dimensão pública da escola. Além disso, talvez até tenham criado certa suspensão educativa capaz de ultrapassar a dimensão privada de atender necessidades de aprendizagem ou de consumo de conteúdos e habilidades socioemocionais ditadas pela lógica mercadológica, tão recorrentemente trazidas pelas políticas e orientações curriculares em curso.

Reafirmamos a formação entre pares como espaço em que é possível ocupar-se de conhecimentos e objetos científico-culturais numa relação de igualdade; como lugar entre a Universidade e a Escola; um “entre” onde todos podem aprender com o outro, que é diferente e interpela. Apostamos que esses aspectos podem ter reforçado a presença pessoal e pública das professoras que, ao terem espaço de fala, oportunizado seja na formação, seja nos seminários estaduais e municipais, no contexto do PNAIC, redimensionaram sua identidade pessoal e profissional por meio da argumentação compartilhada sobre o trabalho pedagógico.

No entanto, ao longo dos últimos anos, cada vez mais observamos o espaço de fala das professoras ser, gradativamente, solapado, pois seu lugar de quem concebe o ensino, o currículo, as práticas, tem sido ocupado por agentes externos. Além disso, o tempo que deveria ser dedicado ao estudo tem sido substituído por tarefas burocráticas que desconstruem o sentido da escola e da docência como bens públicos. Contudo, seguiremos afirmando que

a qualidade da educação depende de processos desencadeados por dentro da profissão, algo que pode ser potencializado no espaço de formação entre Universidade e Escola, entre professoras-pesquisadoras da universidade e professoras-pesquisadoras da escola básica.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Vanessa Sievers de. **Educação em Hannah Arendt**: entre o mundo deserto e o amor ao mundo. São Paulo: Cortez, 2011.
- ARENDR, Hannah. **A condição humana**. 13. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2017.
- ARENDR, Hannah. **A vida do espírito**: o pensar, o querer, o julgar. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.
- ARENDR, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. 8. ed. São Paulo: Perspectiva, 2016.
- ARENDR, Hannah. **Responsabilidade e julgamento**. São Paulo: Companhia das letras, 2004.
- BIESTA, Gert. **Para além da aprendizagem**: educação democrática para um futuro humano. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.
- CANDAU, Vera. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: REALLI, Aline Maria; MIZUKAMI, Maria da Graça (org.). **Formação de professores**: tendências atuais. São Carlos: Edufscar, 1996. p. 139-152.
- CUNHA, Maria Isabel da. **O bom professor e sua prática**. 23. ed. São Paulo: Papirus, 2011.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1987.
- GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e método**. Vol. 1. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.
- GRAUE, M. Elizabeth A interpretação em contexto. In: GRAUE, M. Elizabeth; WALSH, Daniel. **Investigação etnográfica com crianças**: teorias, métodos e ética. Trad. Ana Maria Chaves. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003. p. 189-224.
- HOUSSAYE, Jean. Pedagogia: justiça para uma causa perdida? In: HOUSSAYE, Jean; SOËTARD, Michel; HAMELINE, Daniel; FABRE, Michel. **Manifesto a favor dos pedagogos**. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 9-46.
- JÄGER, Josiane Jarline. **Formação entre pares**: processos e práticas no âmbito do Pacto Nacional

pela Alfabetização na Idade Certa na Universidade Federal de Pelotas. 2019. 144 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Instituto de Ciências Humanas, Universidade Federal de Pelotas (UFPel), Pelotas, RS, 2019.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana**: danças, piruetas e mascaradas. 5. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

MEIRIEU, Philippe. **A pedagogia entre o dizer e o fazer**: a coragem de começar. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MEIRIEU, Philippe. **Aprender... Sim, mas como?** 7. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

MEIRIEU, Philippe. **O cotidiano da escola e da sala de aula**: o fazer e o compreender. Porto Alegre: Artmed, 2005.

NÖRNBERG, Marta. Formação de professores como ação humana: Reflexão e escrita sobre a prática pedagógica em contextos de ensino e pesquisa. *In*: REUNIÃO CIENTÍFICA REGIONAL DA ANPED-SUL, 11., 2016, Curitiba. **Anais** [...]. Curitiba: Ed. Setor de Educação da UFPR, 2016. p. 1-21.

NÖRNBERG, Marta; OURIQUE, Maiane Liane Hatschbach. Por que a docência? Marcadores sociopedagógicos do desenvolvimento profissional de aspirantes à carreira docente. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, PR, v. 13, n. 2, p. 348-364, maio/ago.

2018. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>. Acesso em: 15 dez. 2021.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, dez. 2017.

NÓVOA, António. **Professores**: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

PÉREZ GÓMEZ, Ángel I. Compreender o ensino na escola: modelos metodológicos de investigação educativa. *In*: SACRISTÁN, José Gimeno; PÉREZ GÓMEZ, Ángel I. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 99-115.

SACRISTÁN, José Gimeno. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

SACRISTÁN, José Gimeno. Tendências investigativas na formação de professores. *In*: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (org.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 94-102.

SACRISTÁN, José Gimeno; PÉREZ GÓMEZ, Ángel I. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

Recebido em : 05/01/2022

Aprovado em: 04/04/2022



Este é um artigo publicado em acesso aberto sob uma licença Creative Commons.