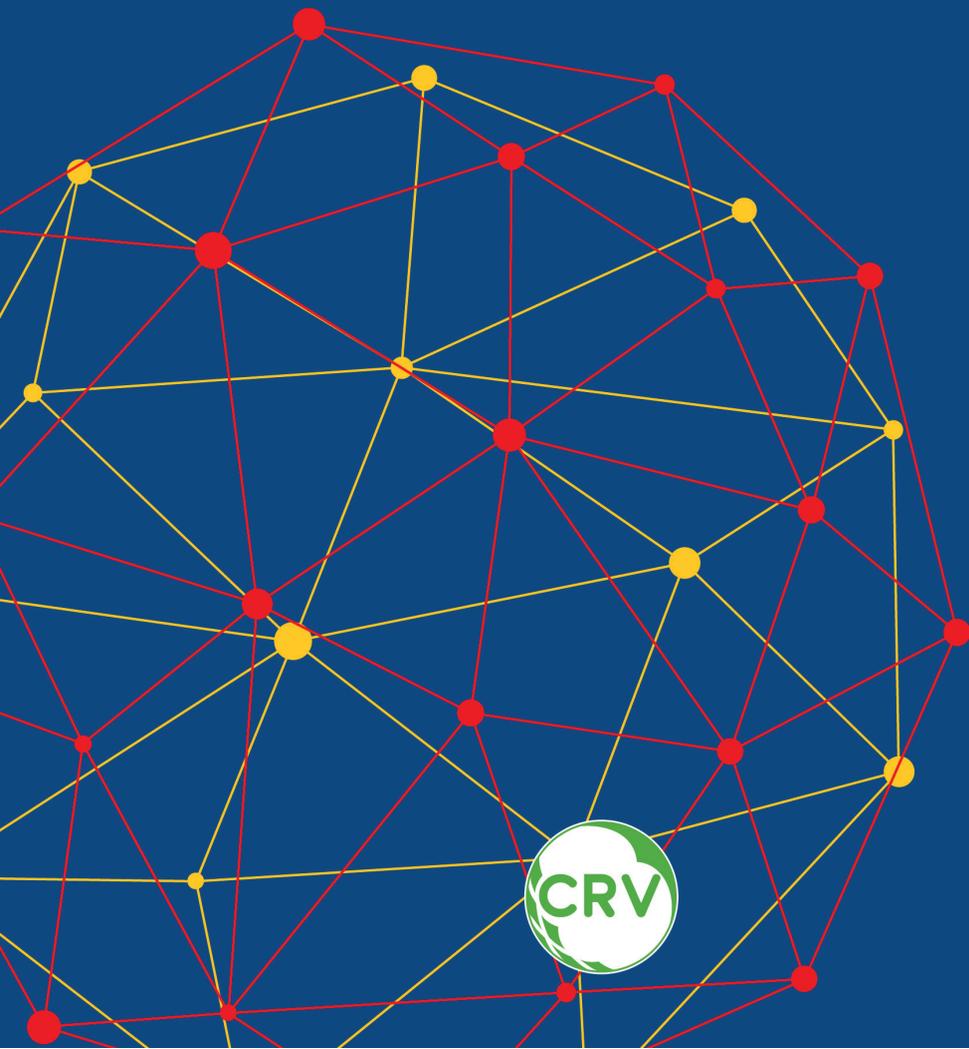


Filomena Maria de Arruda Monteiro  
Sueli Fanizzi  
Organizadoras

# FORMAÇÃO DE **PROFESSORES** EM FOCO

DESAFIOS E PERSPECTIVAS



**Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização**

Filomena Maria de Arruda Monteiro  
Sueli Fanizzi  
(Organizadoras)

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

# FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM FOCO: desafios e perspectivas

Editora CRV  
Curitiba – Brasil  
2025

Copyright © da Editora CRV Ltda.  
**Editor-chefe:** Railson Moura  
**Diagramação e Capa:** Designers da Editora CRV  
**Revisão:** Os Autores

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)  
CATALOGAÇÃO NA FONTE

Bibliotecária responsável: Luzenira Alves dos Santos CRB9/1506

---

F675

Formação de professores em foco: desafios e perspectivas / Filomena Maria de Arruda Monteiro, Sueli Fanizzi (organizadoras). – Curitiba : CRV, 2025.  
164 p.

Bibliografia

ISBN Digital 978-65-251-7694-9

ISBN Físico 978-65-251-7696-3

DOI 10.24824/978652517696.3

1. Educação 2. Formação de Professores 3. Formação Inicial de Professores 4. Formação Continuada de Professores 5. Pesquisa Narrativa I. Monteiro, Filomena Maria de Arruda. org. II. Fanizzi, Sueli. org. III. Título IV. Série.

CDU: 37.011

CDD: 370.71

---

Índice para catálogo sistemático  
1. Formação de Professores – 370.71

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

2025

Foi feito o depósito legal conforme a Lei nº 10.994 de 14/12/2004  
Proibida a reprodução parcial ou total desta obra sem autorização da Editora CRV  
Todos os direitos desta edição reservados pela Editora CRV  
Tel.: (41) 3029-6416 | E-mail: [sac@editoracrv.com.br](mailto:sac@editoracrv.com.br)  
Conheça os nossos lançamentos: [www.editoracrv.com.br](http://www.editoracrv.com.br)

## Conselho Editorial: Comitê Científico:

- Aldira Guimarães Duarte Domínguez (UNB)  
Andréia da Silva Quintanilha Sousa (UNIR/UFRN)  
Anselmo Alencar Colares (UFOPA)  
Antônio Pereira Gaio Júnior (UFRRJ)  
Carlos Alberto Vilar Estêvão (UMINHO – PT)  
Carlos Federico Dominguez Avila (Unieuro)  
Carmen Tereza Velanga (UNIR)  
Celso Conti (UFSCar)  
Cesar Gerónimo Tello (Univer. Nacional  
Três de Febrero – Argentina)  
Eduardo Fernandes Barbosa (UFMG)  
Elíone Maria Nogueira Diogenes (UFAL)  
Elizeu Clementino de Souza (UNEB)  
Élsio José Corá (UFSF)  
Fernando Antônio Gonçalves Alcoforado (IPB)  
Francisco Carlos Duarte (PUC-PR)  
Gloria Fariñas León (Universidade  
de La Havana – Cuba)  
Guillermo Arias Beatón (Universidade  
de La Havana – Cuba)  
Jailson Alves dos Santos (UFRJ)  
João Adalberto Campato Junior (UNESP)  
Josania Portela (UFPI)  
Leonel Severo Rocha (UNISINOS)  
Lídia de Oliveira Xavier (UNIEURO)  
Lourdes Helena da Silva (UFV)  
Luciano Rodrigues Costa (UFV)  
Marcelo Paixão (UFRJ e UTexas – US)  
Maria Cristina dos Santos Bezerra (UFSCar)  
Maria de Lourdes Pinto de Almeida (UNOESC)  
Maria Lília Imbiriba Sousa Colares (UFOPA)  
Paulo Romualdo Hernandes (UNIFAL-MG)  
Renato Francisco dos Santos Paula (UFG)  
Sérgio Nunes de Jesus (IFRO)  
Simone Rodrigues Pinto (UNB)  
Solange Helena Ximenes-Rocha (UFOPA)  
Sydione Santos (UEPG)  
Tadeu Oliver Gonçalves (UFPA)  
Tania Suely Azevedo Brasileiro (UFOPA)
- Altair Alberto Fávero (UPF)  
Ana Chrystina Venancio Mignot (UERJ)  
Andréia N. Militão (UEMS)  
Anna Augusta Sampaio de Oliveira (UNESP)  
Barbara Coelho Neves (UFBA)  
Cesar Gerónimo Tello (Universidad Nacional  
de Três de Febrero – Argentina)  
Diosnel Centurion (UNIDA – PY)  
Eliane Rose Maio (UEM)  
Elizeu Clementino de Souza (UNEB)  
Fauston Negreiros (UFPI)  
Francisco Ari de Andrade (UFC)  
Gláucia Maria dos Santos Jorge (UFOP)  
Helder Buenos Aires de Carvalho (UFPI)  
Ilma Passos A. Veiga (UNICEUB)  
Inês Bragança (UERJ)  
José de Ribamar Sousa Pereira (UCB)  
Jussara Fraga Portugal (UNEB)  
Kilwandy Kya Kapitango-a-Samba (Unemat)  
Lourdes Helena da Silva (UFV)  
Lucia Marisy Souza Ribeiro de Oliveira (UNIVASF)  
Marcos Vinicius Francisco (UNOESTE)  
Maria de Lourdes Pinto de Almeida (UNOESC)  
Maria Eurácia Barreto de Andrade (UFRB)  
Maria Lília Imbiriba Sousa Colares (UFOPA)  
Míghian Danae Ferreira Nunes (UNILAB)  
Mohammed Elhajji (UFRJ)  
Mônica Pereira dos Santos (UFRJ)  
Najela Tavares Ujii (UNESPAR)  
Nilson José Machado (USP)  
Sérgio Nunes de Jesus (IFRO)  
Sílvia Regina Canan (URI)  
Sonia Maria Chaves Haracemiv (UFPR)  
Sonia Maria Ferreira Koehler (UNISAL)  
Suzana dos Santos Gomes (UFMG)  
Vânia Alves Martins Chaigar (FURG)  
Vera Lucia Gaspar (UDESC)

Este livro passou por avaliação e aprovação às cegas de dois ou mais pareceristas *ad hoc*.

**Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização**

# SUMÁRIO

## APRESENTAÇÃO

“FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM FOCO: desafios e perspectivas” .... 9

*As Organizadoras*

PREFÁCIO ..... 13

*Vinício de Macedo Santos*

## CAPÍTULO 1

EDUCAÇÃO INTERCULTURAL NA FORMAÇÃO DE  
PROFESSORES NO BRASIL: um caminho em construção ..... 17

*Claudio Afonso Peres*

*Filomena Maria de Arruda Monteiro*

*José González-Monteagudo*

## CAPÍTULO 2

DESAFÍOS Y PERSPECTIVAS EN EDUCACIÓN SUPERIOR EN LA  
FORMACIÓN DE DOCENTES: reflexiones sobre el caso Honduras y  
Brasil..... 37

*Josué Javier Cruz Escoto*

*Filomena Maria de Arruda Monteiro*

## CAPÍTULO 3

NARRATIVAS DOCENTES SOBRE O CURSO DE LICENCIATURA  
EM PEDAGOGIA INTERCULTURAL DA FAINDI/UNEMAT ..... 55

*Amanda Pereira da Silva Azinari*

## CAPÍTULO 4

O PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO  
À DOCÊNCIA NA UFMT (CAMPUS CUIABÁ): um estudo do subprojeto  
de Matemática dos anos de 2008 e 2018 ..... 75

*Fabiana de Castro Silva*

*Sueli Fanizzi*

## CAPÍTULO 5

A CONSTRUÇÃO DO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL  
DE PEDAGOGAS TÉCNICAS NO INSTITUTO FEDERAL DE  
EDUCAÇÃO DE MATO GROSSO (IFMT) A PARTIR DA ATUAÇÃO  
COM OS DOCENTES ..... 89

*Silvana de Alencar Silva*

CAPÍTULO 6 POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA E A CONSTITUIÇÃO DA DOCÊNCIA EM ALFABETIZAÇÃO .....	103
--	-----

*Josemeire do Nascimento Ferreira*

CAPÍTULO 7 FORMAÇÃO, DOCÊNCIA INVESTIGATIVA E PESQUISA NARRATIVA: interseccionalidades críticas para uma transformação social	119
---	-----

*Mauro José de Souza*

CAPÍTULO 8 PERCEPÇÕES DOCENTES SOBRE A MATEMÁTICA E AS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM EM MATEMÁTICA .....	137
---	-----

*Lídia Antonia de Siqueira San Martín de Souza*

*Sueli Fanizzi*

ÍNDICE REMISSIVO .....	157
------------------------	-----

SOBRE OS AUTORES .....	161
------------------------	-----

# APRESENTAÇÃO

## “FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM FOCO: desafios e perspectivas”

Organizado pelas professoras Filomena Maria Arruda Monteiro e Sueli Fanizzi, esta obra, que deriva de um trabalho coletivo, reúne textos de egressos-pesquisadores e docentes-pesquisadores, que destacam a importância significativa do debate no campo da Formação de Professores. As contribuições apresentadas por meio de enfoques distintos originam-se de pesquisas de mestrado e doutorado desenvolvidas no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso (PPGE-UFMT), que têm, portanto, como temática, a formação docente. A obra traz como pano de fundo a colaboração entre egressos-pesquisadores e docentes-pesquisadores do PPGE, que vem revelando-se como caminhos para repensar a prática formativa e compartilhar as reflexões acerca da temática. Assim, a obra busca desvelar caminhos singulares-plurais que os/as autores/as têm percorrido nesse processo formativo-investigativo.

A divulgação dos referidos estudos marca também uma preocupação com o contexto da produção e da socialização de conhecimentos que advêm e estão sendo aprofundados nos cursos de Pós-Graduação financiados com recursos públicos e voltados, sobretudo, para a qualidade da educação no país.

O primeiro capítulo inicia a obra com o estudo de Claudio Afonso Peres, Filomena Maria de Arruda Monteiro e José González-Monteagudo, intitulado “EDUCAÇÃO INTERCULTURAL NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL: UM CAMINHO EM CONSTRUÇÃO”, que investiga a relação entre educação intercultural e formação de professores no Brasil, na busca de compreender como a educação intercultural dialoga com o Desenvolvimento Profissional Docente (DPD), identificando as relações entre os diversos atores desses campos. Na sequência os autores propõem-se o diálogo entre os principais teóricos que discutem educação intercultural no Brasil e a formação de professores. Com base no estudo, constatou-se que a perspectiva intercultural recebe influências de movimentos sociais e de debates acadêmicos no interior das universidades. A produção de pesquisas na área da interculturalidade e formação transitam com mais evidência na área da formação de professores indígenas, em diálogo com estudos sobre colonialidade, decolonialidade, interculturalidade e estudos culturais.

Em “DESAFÍOS Y PERSPECTIVAS EN EDUCACIÓN SUPERIOR EN LA FORMACIÓN DE DOCENTES: REFLEXIONES SOBRE EL

CASO HONDURAS Y BRASIL “, Josué Javier Cruz Escoto e Filomena Maria de Arruda Monteiro apresentam um estudo com o propósito de compreender como está estruturada a formação docente dos cursos presenciais das licenciaturas em pedagogia da Universidad Federal de Mato Grosso (UFMT-Cuiabá/Brasil) e da Universidad Nacional de Honduras (UNAH-Tegucigalpa), bem como os desafios enfrentados no proceso formativo. os autores ressaltam que apesar das especificidades estruturais e políticas de cada instituição, ambas enfrentam alguns desafios comuns, especialmente no que se referem à articulação entre teoria e prática, ao reconhecimento da docência como campo profissional de conhecimento e à necessidade de uma formação que responda às novas demandas do contexto educativo actual.

O capítulo de autoria de Amanda Pereira da Silva Azinari, “NARRATIVAS DOCENTES SOBRE O CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA INTERCULTURAL DA FAINDI/UNEMAT”, evidencia o desenvolvimento profissional docente, os saberes e as aprendizagens de formadores e formadoras da Faculdade Indígena Intercultural da UNEMAT, em Barra do Bugres-MT, e do curso de Licenciatura em Pedagogia Intercultural, criado em 2012. A autora discute como a Licenciatura em Pedagogia Indígena tem contribuído com a formação de lideranças e professores indígenas para os anos iniciais e gestão, cuja centralidade está nos processos de alfabetização e nas línguas maternas. A autora destaca esse espaço como potente, com práticas educativas e pedagógicas que dialogam com os saberes ancestrais dos povos envolvidos, ampliando os horizontes formativos de docentes e estudantes no contexto da interculturalidade crítica.

Fabiana de Castro Silva e Sueli Fanizzi, em “O PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA NA UFMT (CAMPUS CUIABÁ): UM ESTUDO DO SUBPROJETO DE MATEMÁTICA DOS ANOS DE 2008 E 2018”, apresentam uma análise comparativa dos editais de 2008 e de 2018 do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), no subprojeto de Matemática, da UFMT, sendo o de 2008, o primeiro edital do Programa na universidade e o de 2018, o último, da ocasião da pesquisa, com o propósito de identificar semelhanças e diferenças entre as ações desses dois momentos de vigência do Programa. Destacam ações semelhantes em ambos os editais, como o diagnóstico da realidade escolar e a proposição de ações na busca de intervenção na realidade identificada e, ao mesmo tempo, diferenças, por exemplo, estruturais, quanto ao número de bolsas concedidas.

O capítulo de Silvana de Alencar Silva, “A CONSTRUÇÃO DO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PEDAGOGAS TÉCNICAS NO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO DE MATO GROSSO (IFMT)

A PARTIR DA ATUAÇÃO COM OS DOCENTES” visa compreender a construção do desenvolvimento profissional de pedagogas técnicas administrativas do Instituto Federal de Educação de Mato Grosso (IFMT) a partir da atuação com os docentes. Para tanto, se orientou pela abordagem qualitativa e pesquisa narrativa. Sinaliza que a reflexão colaborativa adquire papel fundamental para o fortalecimento da parceria entre pedagogos e docentes, sendo importante que o pedagogo tenha conhecimento sobre a organização e o funcionamento do IFMT. Ademais, os pedagogos constroem sentidos de desenvolvimento profissional singular e plural, imbricados por contextos sócio-históricos, temporais e espaciais específicos de um determinado campus do IFMT, atravessados também por relações estabelecidas com os docentes.

Em “POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA E A CONSTITUIÇÃO DA DOCÊNCIA EM ALFABETIZAÇÃO”, Josemeire do Nascimento Ferreira busca refletir sobre as políticas públicas de formação docente, caracterizadas como um dos aspectos abordados na dissertação de mestrado, intitulada *Sentidos Experienciados nos Processos Formativos de/com Professoras Alfabetizadoras da Rede Municipal de Educação de Cuiabá de 2019 a 2022*. As políticas públicas de formação continuada vivenciaram um processo de construção a partir da concepção de alfabetização e letramento, passando por um período de ruptura e, atualmente, retornando às reflexões teóricas produzidas por pesquisadores nacionais. Desse modo, a constituição docente perpassa por diferentes espaços, tempos, sujeitos e políticas – como algo inerente à própria prática docente.

O propósito do capítulo de autoria de Mauro José de Souza, “FORMAÇÃO, DOCÊNCIA INVESTIGATIVA E PESQUISA NARRATIVA: INTERSECCIONALIDADES CRÍTICAS PARA UMA TRANSFORMAÇÃO SOCIAL”, é analisar as interseccionalidades críticas presentes na formação do docente universitário em seus entrecruzamentos com a docência investigativa e pesquisa narrativa. O autor evidencia precariedade das condições formativas atuais; entretanto, aponta rotas de fuga, elegendo as narrativas fundamentadas na experiência do cotidiano e o trabalho colaborativo como dispositivos emancipatórios por meio da valorização das interseccionalidades críticas que permeiam o ensino e a prática investigativa.

Lídia Antonia de Siqueira San Martín de Souza e Sueli Fanizzi finalizam a obra com o texto “Percepções Docentes sobre a Matemática e as Dificuldades de Aprendizagem em Matemática”, em que investigam os encaminhamentos adotados por gestores e professores dos anos iniciais do ensino fundamental diante das dificuldades de aprendizagem em matemática. As autoras indicam que os participantes possuem uma compreensão limitada das

causas das dificuldades, atribuindo-as aos erros e à falta de domínio das operações aritméticas básicas pelos alunos. evidenciam a necessidade de formações que promovam mudanças nesse entendimento, bem como de políticas públicas que valorizem os docentes, assegurando-lhes melhores condições de trabalho.

A intenção desta apresentação se traduz como convite a uma leitura instigante, despertada pelas reflexões sobre o tema da presente obra e que possam ser compartilhadas em outras possibilidades de interação e diálogo, aproximações, modos de significar e ressignificar a compreensão da formação de professores.

*As Organizadoras*

# PREFÁCIO

*Vinício de Macedo Santos<sup>1</sup>*

---

A temática relativa ao papel do professor e da sua formação tem sua relevância na história do ensino compreendida de diferentes maneiras.

Adjetivado como preceptor, tutor, modelo, supervisor, mediador, facilitador etc., ao professor são dadas atribuições que vão de elemento central do processo de ensino, seja como modelo a ser replicado, seja como sujeito dotado de autoridade e autonomia para gerir esse processo na escola ou como elemento secundário que, numa divisão de trabalho no sistema educativo, desempenha o papel de repetir o que é pensado por outrem (Santos, 2025, p. 1).

Aos papéis conferidos ao professor, correspondem visões de formação que têm oscilado em várias direções. Por exemplo: 1) a ideia de que para o exercício do magistério não é necessária formação especializada, sendo suficiente para tal que o/a professor/a seja dotado/a de capacidades subjetivas para professar sua fé enquanto molda pessoas ou que, dotado/a de competências inatas, o professor pratica uma vocação que por vezes é tomada como arte; ou 2) a ideia de que o ensino é uma atividade exercida como ciência apoiada em formação especializada, que compreende saberes e competência técnica de um profissional que domina e exerce controle sobre o seu ofício e o seu desenvolvimento profissional; ou até mesmo 3) a ideia de uma formação esvaziada dessas características, de caráter mais prático-utilitário, por se entender que os fins da educação resumem-se à mera adaptação das crianças e jovens às “urgentes” exigências do mercado em uma sociedade desigual.

Importante é enxergar as conotações, os tons que essas visões têm assumido ao longo do tempo, pelos mais diferentes pressupostos e motivações subjacentes, para podermos (re)significar a centralidade do lugar do professor e da sua formação, na escola do tempo atual. Um tempo da intensa cruzada de interesses diversos, divergentes, que se notam nas orientações e intenções de políticas públicas voltadas para a educação, na forte e imperativa presença das modernas tecnologias digitais, que trazem à sociedade e, de modo particular, às escolas, aos educadores e cursos de formação de professores, o desafio do uso e dos impactos da internet, aplicativos, plataformas e inteligência artificial.

---

1 Professor titular da Faculdade de Educação da USP.

Já foi pontuado de maneira incisiva que a experiência durante a pandemia mostrou tanto “a imprescindibilidade da presença do professor na escola e a necessidade e os limites dessas tecnologias, quanto a flagrante falta de políticas públicas que qualifiquem cada vez mais a formação de professores para o presente e o futuro da educação” (Santos, 2025, p. 98). Centralidade e relevância produzidas por uma realidade atípica que evidencia a velha e conhecida precariedade das condições dadas aos professores e a falta dessas políticas públicas, num contexto de retirada de direitos sociais e pressões sobre o caráter democrático da educação. Essas adversidades políticas e seus efeitos convocam o professor a resgatar sua responsabilidade social. Pode-se creditar à natureza intelectual, crítica e criativa, intrínsecas ao trabalho docente, à reflexão que advêm dessa experiência, o papel de forças motrizes de uma ação transformadora sobre a realidade social (educacional), da qual os professores são capazes.

Refletindo um cenário de mudanças, controvérsias, disputas de projetos sociais e interesses que marcam a educação na sociedade brasileira no tempo presente é bem-vinda a atenção que se dê à gama de questões que adquiriram relevância no debate educacional e dizem respeito diretamente à formação e desenvolvimento profissional dos professores, dos quais esse livro intitulado *Formação de professores em foco: desafios e perspectivas* é um forte testemunho. A obra corresponde a uma coletânea que reúne oito textos derivados de pesquisas de mestrado e doutorado de estudantes egressos do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso e aborda dimensões das práticas sociais, da cultura e da formação docente como interculturalidade, interseccionalidade e profissionalização do ponto de vista de concepções teóricas e narrativas mobilizadas, de práticas escolares diversas (entre as quais se incluem a alfabetização e o ensino da matemática), de ações institucionais desenvolvidas na educação superior e de políticas públicas educacionais. São estudos de natureza documental, bibliográfica, narrativa, envolvendo docentes da universidade, futuros professores e professores da educação básica.

Faz-se necessário reconhecer esta obra como parte do esforço coletivo de produção de um pensamento educacional pela universidade, na relação de parceria com outras universidades e com a escola básica, um instrumento imprescindível para o aprofundamento da formação inicial e continuada de professores, bem como para o desenvolvimento da pesquisa sobre essa temática e a formação de novos pesquisadores. Trata-se também de uma iniciativa importante dentro de um movimento de resistência, de combate a apagamentos que têm afetado a educação como direito, como bem público.

Recomendo fortemente a leitura deste instigante livro!

## REFERÊNCIAS

SANTOS, V. M. Formação de professores e políticas educacionais: discutindo apagamentos e a centralidade ignorada. *In*: BOTO, C.; CARA, D.; SANTOS, V.M. (Organizadores). **Desafios e reinvenções da escola pública**. São Paulo: FEUSP, 2025. 280 p. DOI: 10.11606/9786587047829.

SANTOS, V. M. Os professores e sua formação: reunindo elementos ontológicos. **Revista de Educação Pública**. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Mato Grosso (PPGE-UFMT), no. Vol., 2025. (no prelo)

**Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização**

# CAPÍTULO 1

## EDUCAÇÃO INTERCULTURAL NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL: um caminho em construção

*Claudio Afonso Peres*

*Filomena Maria de Arruda Monteiro*

*José González-Monteaudo*

---

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

### 1. Introdução

As iniciativas de investigação e intervenção sobre educação intercultural com reflexos na formação de professores surgiram nos anos 1990 no contexto europeu e também latino-americano. Na América Latina, e particularmente no Brasil, as atenções são prioritariamente voltadas para questões indígenas<sup>1</sup> e descendentes de africanos escravizados<sup>2</sup>, grupos marcados pela história de segregação e exclusão. Na Europa, a atenção se divide entre a população cigana, minorias autóctones e alóctones, e, fundamentalmente, migrantes (Richarte Vidal; Díe Olmos, 2008), sendo a Espanha um dos países europeus que mais recebeu migrantes a partir dos anos 2000 (González-Monteaudo; Zamora-Serrato; Navarro-Solano, 2019).

Sobre a agência nesse campo, na América Latina e no Brasil, são os movimentos sociais e identitários e a educação popular que atuam com maior efeito, num processo dialógico com as comunidades universitárias, com forte influência da interculturalidade crítica e da decolonialidade (Candau, 2020b; Walsh, 2010, 2019, 2021)<sup>3</sup>. Na Europa, a agência está distribuída

---

1 No ano de 2010, a população indígena no Brasil totalizava 896,9 mil pessoas (estima-se que 8 milhões de pessoas viviam no Brasil em 1500), distribuídas em 305 etnias e falando 274 idiomas. Também foram identificadas 505 terras indígenas. Essas terras representavam 12,5% do território brasileiro. Os indígenas tinham nível educacional mais baixo que o da população não indígena e 52,9% deles não tinham qualquer renda (IBGE, 2021).

2 Em 2016, o número de pardos no Brasil atingia 95,9 milhões e o de pretos 16,8 milhões de pessoas, perfazendo uma população negra de 112,7 milhões de pessoas, representando o percentual de 54,9% da população. A população negra é a maioria entre os trabalhadores desocupados (64,2%) ou subutilizados (66,1%). A informalidade atinge 47,3% de pretos e pardos (IBGE, 2021). Essas desigualdades se estendem ao acesso às tecnologias, à educação formal e aos serviços públicos essenciais, como saúde, saneamento, lazer e outros.

3 A compreensão da decolonialidade é fundamental para a perspectiva da Educação Intercultural na América Latina. Pode ser entendida como “processos simultâneos e contínuos de transformação e criação, como construção de imaginários e condições sociais e de relações de poder e saber radicalmente diferentes”

entre as organizações da sociedade civil, as universidades e outros órgãos governamentais (Richarte Vidal; Díe Olmos, 2008), com ampla participação de mediadores e educadores sociais, na busca pela inclusão e integração das minorias (González-Monteagudo; Guichot-Muñoz, 2017). Neste estudo, limitamos a atenção às experiências brasileiras, com apoio de teóricos que atuam nesse campo.

Para além dessas diferenças estruturais históricas derivadas do colonialismo e do escravagismo, é latente no Brasil a diversidade cultural em vários aspectos, assim como as desigualdades econômicas entre as várias regiões do País, agravadas pelas relações nefastas entre centro e periferia, que colocam as periferias em condições de precariedade, conforme aponta Wallerstein (2012) sobre a teoria do sistema mundo.

Destaca-se que relações étnico-raciais, questões de gênero e sexualidade, pluralismo religioso, relações geracionais, culturas infantis e juvenis, povos tradicionais e educação diferenciada, entre outros temas (Candau, 2016) estão presentes na sociedade brasileira e por consequência no cotidiano da escola, o que aumenta a necessidade de professores aptos a lidar com essas diferenças e abordá-las na perspectiva da educação intercultural<sup>4</sup>.

Afortunadamente, crescem no âmbito das universidades brasileiras os estudos culturais sobre identidades, num diálogo entre sociologia e educação, promovendo as pesquisas, o reconhecimento e a agência em torno das desigualdades e diferenças. Cresce também a percepção de que as diferenças precisam aparecer na escola de forma positiva.

A escola se constitui como espaço privilegiado de encontro de grupos socio-culturais diversos, o que pode colocar em evidência os múltiplos conflitos, crises e tensões que têm demarcado a sociedade de um modo geral. Por outro lado, a escola pode constituir-se, também, em um espaço propício para a construção de diálogos, discussões, negociações e lutas pelo reconhecimento e afirmação das diferenças (Dias; Mariani; Peres, 2018, p. 2).

Embora exista esse movimento positivo, a cultura escolar permanece, de certa forma, assimilacionista, buscando conhecer as diferenças, mas integrá-las aos conhecimentos e costumes aceitos como normais, tentando moldar

---

(Walsh, 2021, p. 56). Com efeito, o tema da decolonialidade não será objeto central de reflexão dada a delimitação ao objetivo proposto que demandou outra amostra de busca e de análise.

4 Trata-se da "educação intercultural" como uma perspectiva teórico-prática pautada no reconhecimento da pluralidade das culturas e no respeito às identidades, com diálogo e interação em plano de igualdade, com o objetivo de conseguir uma sociedade plural, coesa e democrática, visando melhorar a qualidade da educação, com foco nos "diferentes", geralmente excluídos. Trata-se de uma superação do assimilacionismo e do multiculturalismo. O primeiro considera a diversidade cultural um problema e um obstáculo e o segundo é definido a partir da prioridade dada ao grupo de pertença, podendo fragmentar o sistema educativo (Besalú, 2002, p. 64-66).

as identidades. A perspectiva dos estudos culturais sobre identidades sugere que as concepções de identidade endurecidas e fixas estão em crise e que as seguranças e normalidades características da modernidade estão abaladas, conforme advertem Bauman (2005) e Hall (2019). A interculturalidade, igualmente, não coaduna com a prática de docentes presos a identificações sólidas (Silva, 2013), igualmente reconhece o direito à diferença, que se constitui pela autoafirmação do outro (Fleuri, 2018).

Daí a importância de pensar as identidades docentes como processos contínuos e fluídos de identificação, pessoais, sociais e institucionais, integrados ao Desenvolvimento Profissional Docente (DPD), dando mais sentido ao potencial formativo desse processo, que implica toda a vida escolar do docente (Marcelo, 1999; Day, 1999; Fernández-Cruz, 2015). Para lidar com as diferenças que fluem nos tempos atuais no interior da escola, é fundamental que o docente reflita sobre o campo da interculturalidade e se movimente de forma positiva entre as diferenças.

Nesse sentido, busca-se compreender como a educação intercultural se insere e como dialoga com as políticas de formação de professores no Brasil, bem como identificar as principais influências e relações entre os diversos atores desses campos.

## 2. Referencial teórico

Os estudos de doutorado do primeiro autor e a análise dos trabalhos selecionados para este artigo permitiram eleger os principais referenciais para estabelecer um diálogo entre educação intercultural e formação de professores, além de promover uma discussão entre eles. Nas leituras realizadas para este trabalho, entre os autores que consideramos importantes para este estudo, percebem-se mais evidentes as influências de Vera Lúcia Candau, Catherine Walsh, Boaventura de Sousa Santos, Ana Canen, Stuart Hall, Tomas Tadeu da Silva, Paulo Freire e Reinaldo Fleuri, nessa ordem de incidência de citações nos trabalhos.

Esses referenciais foram amplamente discutidos na tese supramencionada. No entanto, a leitura dos artigos apontou para novas compreensões, podendo perceber, por exemplo, a pouca incidência nos estudos de autores latino-americanos dos estudos culturais, autores que estudam identidades como processos de identificação, autores indígenas e autores que tratam da formação de professores enquanto processo contínuo, tratado como Desenvolvimento Profissional Docente (DPD). Na discussão retornamos a essa análise.

### 3. Metodologia

Ao dar início à Pesquisa Bibliográfica para este artigo, realizou-se levantamento na plataforma *Scientific Electronic Library Online* (SciELO) e no *Google Acadêmico* pelo descritor *educação intercultural formação de professores* nos títulos dos trabalhos, com filtros para trabalhos no idioma português, realizados entre os anos 2019 a 2024, que resultaram em vinte e nove (29) artigos. Excluídos os que tratavam de pesquisas em outros países, pôster e livros, restaram dezesseis (16) artigos e teses, que são analisados e discutidos neste trabalho. O levantamento do marco legal deu-se pelas páginas eletrônicas governamentais e pela legislação citada nos trabalhos analisados.

Em um primeiro momento, realiza-se breve análise das pesquisas selecionadas, identificando os principais enfoques, influências e perspectivas; em seguida, promove-se uma discussão teórica envolvendo os autores da educação intercultural, dos estudos culturais sobre identidades e da formação de professores.

Entende-se Pesquisa Bibliográfica como “a busca de uma problematização de um projeto de pesquisa a partir de referências publicadas, analisando e discutindo as contribuições culturais e científicas” (Carvalho *et al.*, 2004). Aqui destacamos a vivência e, por consequência, o olhar dos autores participantes de Grupos de Pesquisas e comunidades epistêmicas no Brasil e na Europa, dedicados ao tema da educação intercultural e formação de professores na perspectiva da Pesquisa Narrativa e (Auto)Biográfica, caminhos que sugerem o fortalecimento da relação entre interculturalidade e formação, para dar conta da inclusão e da integração no contexto das desigualdades e das diferenças presentes na escola.

### 4. Análise e resultados

A Constituição Federal de 1988 foi o ponto de partida para alguma consideração na perspectiva intercultural no Brasil, incluindo pela primeira vez nesta Carta questões sobre cultura, comunidades indígenas e racismo. O Estatuto do Índio, instituído pela Lei nº 6.001, de 1973, apresentava ainda uma visão assimilacionista de inclusão. Alguns anos depois, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei nº 9.394, de 1996 – representou um desenvolvimento concreto nesse campo, com importante atenção à educação intercultural indígena. Ao longo dos anos, foi se percebendo um avanço do marco legal no campo da interculturalidade, ao tratar de diferenças específicas, sendo que o Plano Nacional de Educação, instituído pela Lei nº 8.035, de 2010, destacou-se no contexto mais amplo da educação.

Governos e políticas liberais funcionais levam a propostas de inclusão formais, não permitindo a integração, que é quando se forma um conjunto social entre a maioria e determinada minoria, porém em oposição ao conceito de assimilação ou mesmo de aculturação, havendo interação, negociação, de forma bidirecional, promovendo a transformação de todo o grupo e não apenas da minoria (Barañano *et al.*, 2007, p. 192). Integração é fazer com que o incluído faça parte de fato, ocupando espaço nas relações de poder. Com efeito, esse não parece ser o escopo de boa parte da legislação brasileira sobre cultura e formação, o que é minimizado pelas políticas efetivas de formação, com influência da correlação de forças dos movimentos de luta, principalmente de negros e de indígenas, ligados a grupos acadêmicos.

Dentre os artigos selecionados para análise neste trabalho, nove (9) deles tratam da educação intercultural e da formação de professores para a educação escolar indígenas e sete (7) tratam da educação intercultural e formação de professores em sentido mais geral, sendo que apenas dois deles tratam de educação étnico-racial, que é um campo de estudo bastante presente nos estudos atuais sobre interculturalidade, mas que pela natureza deste artigo não apareceram nos critérios de busca.

Os estudos que tratam da formação de professores indígenas transitam pelos campos da colonialidade, interculturalidade, interculturalidade crítica, decolonialidade, estudos culturais, saberes, transdisciplinaridade, buscando novas epistemologias interculturais, com destaque para conceitos como *educação científica intercultural* e de *formação intercultural*.

Os artigos da área da formação de professores analisados não discutem a formação de professores entendidas como processo contínuo e amplo, na perspectiva do Desenvolvimento Profissional Docente (DPD) ou dos processos de identificação ao longo da docência; discutem a reflexividade do professor reflexivo no campo intercultural, geralmente apoiados nas teorias de Schön (1995) e Zeichner (2008). Na dimensão dos saberes, a alusão mais recorrente é ao trabalho de Tardif (2002), tratando dos saberes docentes na formação profissional, em discussão com um amplo campo de saberes que aparecem nas realidades investigadas no Brasil, com destaque dado aos saberes indígenas. No que se refere à formação de professores no contexto mais amplo, destaca-se com bastante frequência a obra de Nóvoa (1992) e Imbernón (2009), estabelecendo o diálogo entre a formação docente e contextos interculturais. Os trabalhos tratam, em geral, de áreas temáticas e campos específicos da cultura, percebendo a formação de professores como condição substantiva para a educação intercultural (Quadro 1).

## Quadro 1 – Trabalhos analisados por Áreas Temáticas

<p><b>a. Área Temática: Questões Indígenas</b></p>
<p><b>Educação Intercultural e a Formação de Professores Indígenas Akwe-Xerente (Santana <i>et al.</i>, 2024).</b>          Síntese: Discute os saberes, experiências, formação de professores e educação intercultural Akwẽ-Xerente, na esperança de que os estudos possam ser usados como referência em contextos semelhantes. Se ampara em referenciais dos estudos sobre colonialidade e interculturalidade, como Sousa Santos (2008) e Walsh (2006).</p>
<p><b>Interculturalidade crítica, transdisciplinaridade e decolonialidade na formação de professores indígenas do povo Berõ Biawa Mahadu/Javaé: análise de práticas pedagógicas contextualizadas em um curso de Educação Intercultural Indígena (Nazareno <i>et al.</i>, 2019).</b>          Síntese: relata estudo sobre o Curso de Educação Intercultural da Universidade Federal de Goiás foi criado em 2007 e tem por objetivo fundamental a formação de professores indígenas com base na interculturalidade crítica e na transdisciplinaridade, na perspectiva decolonial com potência para gerar novas epistemologias e construir matrizes curriculares interculturais e interepistêmicas, podendo também emergir novas práticas pedagógicas contextualizadas para o povo Javaé. Emerge com profundidade no campo do multiculturalismo, da interculturalidade, da decolonialidade e dos estudos culturais, com destaque para os estudos de (Canen, 1999, 2001, 2001; Fleury (2003), Quijano (2002) Sousa Santos (2008, 2009) e Walsh (2010).</p>
<p><b>Educação intercultural indígena e formação de professores: uma busca por autonomia (Oliveira, 2020).</b>          Síntese: discute o modo como professoras e professores indígenas percebem a educação escolar indígena no que se refere à autonomia conferida às populações indígenas em seus processos de ensino e de aprendizagem no contexto de um curso de licenciatura intercultural, constatando que apesar de estarem regulamentadas algumas políticas ainda não estão bem concebidas, demonstram falta de autonomia dos professores em sala de aula, tanto no ensino superior quanto no básico. O estudo busca amparo fortemente em Freire (2005, 2015) e em Baniwa (2012), discutindo a legislação pertinente, como a Convenção n. 169 sobre os povos indígenas e Resolução referente à OIT.</p>
<p><b>Os saberes indígenas nos currículos dos cursos de Educação Física no município de Campo Grande- MS: a educação intercultural na percepção das coordenações de curso (Cruz, 2023). (Tese)</b>          Síntese: Analisa a discussão acerca da interculturalidade nos cursos de formação de professores de Educação Física, a partir do debate curricular envolvendo os saberes indígenas na perspectiva crítica da educação intercultural, na formação dos professores/as de Educação Física no Município de Campo Grande-MS. Identificou que os cursos Educação Física apresentam marcas da colonialidade em sua estrutura, inclusive nas falas das coordenações, as quais apresentam fragilidades ao tratarem dos saberes indígenas. O autor observou a iniciativas de descolonização dos currículos, com a presença de temáticas, em diversas disciplinas sobre as diferenças culturais e os povos indígenas. Apesar disso, ainda existem dificuldades em lidar com a presença de indígenas em seus cursos, em propor caminhos para desconstruir a hegemonia da ciência colonial/moderna na formação de professores, constatando que as marcas da colonialidade continuam. Dialoga com Bhabha (1998), Candau (2022, 2008, 2010, 2016, 2007, 2009, 2011, 2001), Fleuri (2003, 2013), Hall (1997, 2003, 2005, 2010), Krenak (2015, 2018), Mignolo (2003, 2005, 2006 e 2010), Munduruku (2018), Quijano, 2005, Sousa Santos (2003, 2010), Silva (2000, 2005, 2011, 2013), Terena (2020), Walsh (2006, 2007, 2009), em um profundo diálogo com a educação intercultural, decolonialidade, formação de professores e o campo dos saberes indígenas.</p>
<p><b>Formação Inicial de Professores Indígenas e a Matemática Intercultural na Educação Básica (Faustino; Novak; Borges, 2022).</b>          Síntese: Consideram que a formação em nível superior de docentes indígenas é uma necessidade diante das mudanças nas políticas educacionais com a introdução da interculturalidade, do bilinguismo e das especificidades da educação escolar indígena. Eles analisam ações governamentais e identificam que elas não têm sido suficientes para formar o número suficiente de docentes. Discutem a legislação e a ação pedagógica com a disciplina de Matemática. Destacam a relevância da formação acadêmica para a articulação de saberes aos conteúdos para o fortalecimento da matemática intercultural. O trabalho foca na análise da legislação com uma discussão mais técnica sobre a formação do professor indígena, em relação aos outros trabalhos analisados. Não adentra nos conceitos de interculturalidade e decolonialidade e diálogo com Baniwa (2023) para tratar da educação escolar indígena.</p>

continuação

**Epistemologia intercultural decolonial e a educação escolar indígena em contexto urbano: entre formação/ identidade/práxis de professores indígenas na cidade de Manaus-AM (Paes; Araújo; Sousa Santos, 2022).**

Síntese: Promovem a interlocução entre a educação escolar indígena e a epistemologia intercultural decolonial, considerando a práxis de resistência e de identidade de professores indígenas em contexto urbano em Manaus-AM. Constataram os desafios, limites e contradições nesse processo decolonial. Consideram que as aprendizagens desses docentes possibilitam a imersão nas tradições socioculturais de seus povos, conseguindo a autoformação e ressignificando suas identidades docentes, mesmo em um contexto adverso e ocidentalizado. Para tratar de interculturalidade, colonialidade e identidades, dialogam com Baniwa (2012), Candau (2010, 2008), Mignolo (2020), Hall (2024), Quijano (2007), Silva (2014), Walsh (2019, 2013), Woodward (2000) e Tardif (2002), esse último para tratar dos saberes docentes e formação profissional.

**Licenciatura em Educação Básica Intercultural: avanços, desafios e potencialidades na formação superior de professores indígenas (Sanchez; Leal, 2021).**

Síntese: Fazem um estudo da legislação brasileira e de documentos institucionais da Universidade de Rondônia (UNIR), buscando compreender a relevância e o protagonismo que a educação intercultural e educação indígena teve a partir de 1988, com o objetivo de dar mais visibilidade aos avanços, desafios e potencialidades da educação indígena, na relação com a proposta de formação intercultural no ensino superior. Identificaram que, apesar dos avanços no campo social, até hoje existem vários problemas quanto a inclusão e a democratização dessas abordagens no ensino superior. Os autores focam principalmente na análise documental e normativa e promovem uma discussão teórica com Walsh (2008 e 2009) para tratar do campo da interculturalidade.

**b. Área Temática: Formação de Professores em Sentido Amplo**

**Formação de professores e educação intercultural: Concepções e Práticas de Licenciandos sobre Diversidade Cultural na Educação Básica (Lamego; Santos, 2019).**

Síntese: Buscam compreender sobre questões culturais e práticas de futuros professores em estágio de docência em uma escola pública estadual no Rio de Janeiro, observando que preconceitos raciais e de gênero acabam por serem naturalizados em forma de brincadeiras, evidenciando um daltonismo cultural dos sujeitos, recorrente no cotidiano escolar, como demonstra Candau (2016). Discute com Candau (2002, 2011, 2014), Canen 2001, 2002), Fleuri (2001), Walsh (2009) para tratar de multiculturalismo e interculturalidade, e Tardif (2009) para tratar de saberes docentes e formação profissional.

**Formação continuada de professores em educação intercultural: um estudo de caso em antropologia educacional (Sato; Pellon, 2023).**

Síntese: Ao tratar da formação continuada de professores em educação intercultural consideram que o tema do multiculturalismo está presente de forma transversal para ser desenvolvido no ensino fundamental, conforme marco legal. Eles realizam um estudo de caso antropológico visando verificar a ocorrência ou não da modificação da cultura profissional após um processo de formação continuada. Constataram que antes da formação o grupo de docentes não tinha conhecimentos teóricos sobre os conceitos antropológicos que fundamenta a educação intercultural. Ao adquirir mais conhecimento aumentaram o escopo de suas práticas em educação intercultural, com abandono de práticas punitivas em favor das dialógicas, democráticas e cooperativas. Os estudos baseiam-se em Candau (2020, 2009, 2011), Fleuri (2002) e Freire (1983).

**Formação inicial de professores de Biologia e educação científica sensível ao diálogo intercultural: possibilidades e limites a partir de uma abordagem etnoecológica associada à agroecologia (Suzart, 2023). (Tese)**

Síntese: Ao tratar da formação inicial de professores de Biologia e educação científica sensível ao diálogo intercultural estuda limites e possibilidades de uma abordagem etnológica associada à agroecologia. Concluíram que as reflexões e discussões proporcionados pela sequência didática *Etnoecologia e Agroecologia: aproximações possíveis para o ensino de Biologia baseado no diálogo intercultural* podem contribuir para a formação dos licenciandos no que se refere à importância em desenvolver proposições de ensino para fins do diálogo intercultural em suas futuras práticas. Não é o propósito do autor aprofundar no campo teórico da interculturalidade, se refere a Canen e Xavier (2011) para discutir a diversidade e no campo da formação, dialoga com Ibernon (2009) e Tardif, para um diálogo intercultural com os saberes.

continua...

**Educação Científica Intercultural: Mediações De Saberes Tradicionais E Acadêmicos Na Formação Inicial De Professores (Brasil, 2019). (Tese)**

Síntese: Analisou o processo de mediação dos saberes acadêmicos e tradicionais relacionados a plantas medicinais entre professores e raizeiras de comunidades quilombolas. Considera que os processos de mediações contribuem para problematizar racionalidades presentes em cursos de formação inicial de professores, que trazem visões equivocadas sobre a natureza do conhecimento científico. O estudo colaborou com a criação de Unidades de Mediação Cultural em Ciência e Tecnologia. O estudo evidencia que os processos coletivos de investigação no diálogo com os saberes promovem diálogos interculturais minimizam as visões equivocadas de pensamento científico, melhoram questões estruturais desta etapa formativa, provocam mudanças nas relações professor-alunos, na organização de tempos e espaços, enfrentando a prática tecnicista. Facilitam processos de criação e a autonomia intelectual, propondo novas formas de ensinar e aprender, integrando, o ensino, a pesquisa e a extensão. Traz para o debate a visão cultural de cultura de Educação Científica de Aikenhead (2000), e acrescenta a questão da interculturalidade nessa visão, promovendo outras racionalidades, em diálogo com contextos locais. No campo da interculturalidade dialoga com Candau (2012), Freire (1996), Hall (1997, 2003), Sousa Santos (207, 2010). No campo da formação de professores dialoga com Nóvoa (1997), Tardif (2006) para tratar dos saberes, Schön (1992) e Zeichner (2008) que tratam do professor reflexivo, uma característica importante para quem atua na docência.

**A importância da educação intercultural na formação de professores (Nascimento; André, 2020).**

Síntese: Analisa a importância da educação intercultural na formação de professores, considerando que ensinar para a diversidade exige conhecimento científico e capacitação profissional. Propõem um olhar voltado para as diferenças culturais, ao invés de para uma cultura única. Propõe, ao final, uma educação nas escolas que promova o conhecimento, a reciprocidade e o diálogo entre as culturas diferentes, a fim de propiciar a troca de experiências entre alunos e professores, com benefício para ambos. Dialoga com Candau (2011), Canen (2002), Fleuri (2002), Tradif e Lessard, (2011), Tardif (2000, 2012), Walsh, 2010.

**Educação Intercultural e Formação de Professores de Língua Portuguesa. Estudos Linguísticos e Literários (Moura, 2020).**

Síntese: Traz reflexões sobre o ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa no contexto da diversidade linguístico-cultural existente, no diálogo entre as diversas culturas. Sugere deslocar o foco do ensino de língua dos aspectos puramente formais para os contextos culturais, valorizando a língua-cultura dos alunos, de modo a ampliar a competência comunicativa. Dialoga com caminhos teóricos do campo das linguagens sem aprofundar-se na questão intercultural, das identidades ou mesmo dos estudos sobre decolonialidade.

**Questões sociocientíficas na formação de professores: caminhos para uma educação científica intercultural (Cunha, 2023). (Tese)**

Síntese: Trata da educação científica intercultural e sua relação com a formação de professores de Biologia sensíveis à diversidade cultural. Traz uma visão da realidade sob a visão cultural e coloca a ciência entre as culturas existentes. Trata da escola como espaço de encontro cultural, no qual existem conflitos e convergências. Considera que ensinar ciência é ensinar uma cultura. Por fim, considera que o uso dos princípios de design aliado à intervenção pode valorizar aspectos afetivos, cognitivos éticos e comportamentais de professores de ciências nossos princípios de design e nossa intervenção podem fazer avançar aspectos cognitivos, afetivos, comportamentais e éticos de professores de ciências e que estejam orientados para o respeito e consideração das diversas culturas que se encontram nas salas de aula. Assim como Brasil (2019), Cunha trata da educação científica intercultural como caminho para a formação de professores. Discute com Candau (2005, 2008, 2010), Canen (2001, 2011), Silva (2000), Sousa Santos (1996 e 2012) e Walsh (2012).

**Educação Científica Intercultural para justiça social: articulação de saberes tradicionais e acadêmicos na formação inicial de professores das Ciências da Natureza (Brasil; Foerste; Trazzi, 2022).**

Síntese: Discute a importância de problematizar a formação inicial de professores de Química que envolva a Educação Científica Intercultural. Argumentam que a Educação Científica Intercultural pode contribuir para problematizar racionalidades na formação inicial, contribuindo para a justiça social. Concluem que os processos coletivos de investigação na discussão com diferentes saberes colaboram com diálogos interculturais, que possibilitam evitar visões equivocadas sobre o pensamento científico. Defendem essa estratégia como potencializadora de um currículo culturalmente e socialmente orientado na formação inicial de professores de ciência da natureza. Se fundamentam na teoria de Aikenhead (2009) sobre Educação Científica e Sousa Santos (2007) sobre teoria crítica e emancipação social.

continuação

**A Base Nacional Comum Curricular e a Base Nacional Comum para a formação de professores: onde está o diálogo intercultural e a educação das relações étnico-raciais? (Souza et al., 2022).**

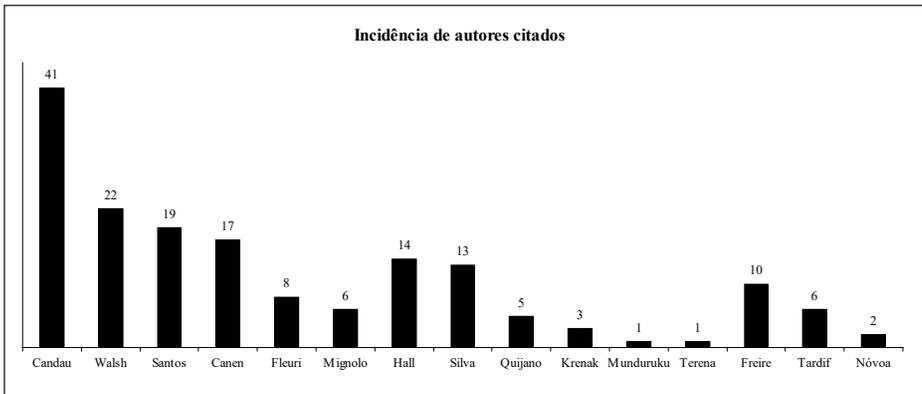
Síntese: Discute as relações étnico-raciais e o diálogo intercultural na formação de professores, analisando seus espaços na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), assim como na Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNCC-Formação). Os autores apontam a incipiente introdução desses temas nessas normativas. Destacam a necessidade de manter a discussão na formação de professores para aproximar os documentos legais das demais legislações sobre educação. Discutem com Canen (2011), Freire (1996, 1997) e Walsh (2008), buscando um diálogo com o campo da educação intercultural.

**A emergência político-pedagógica da educação intercultural crítica na formação inicial de professores em ciências da natureza no Brasil (Pereira; Pereira, 2020).**

Síntese: Discutem o que chamam de emergência política curricular da educação intercultural crítica na formação de professores de ciências da natureza, valorizando os saberes científico das matrizes negro-africanas e indígenas, em alinhamento com a educação antirracista. Buscam o diálogo da formação docente com direitos humanos, religião, respeito às diferenças, gênero, diversidades, sexualidade, questões raciais, comunidades tradicionais e outros. Reconhecem a falta de prioridade a essas abordagens na política curricular, que ainda traz uma bibliografia colonial, eurocêntrica e monocultural. Amparam os estudos em Candau (2011, 2000, 2002, 2005, 2008, 2009, 2012), Fleuri (2003), Silva (2011), Walsh (2005, 2010, 2012), Freire (2003) e Ibernón (2004), este último para tratar da formação docente.

Fonte: Elaborado pelos autores a partir dos trabalhos selecionados.

Os artigos supramencionados apresentam ampla e diversa discussão sobre a educação intercultural no campo da formação de professores, sendo a primeira parte referente à formação de professores na área indígena, e a segunda sobre a formação de professores e educação intercultural em diversos contextos. A análise dos referenciais com os quais os autores discutem aponta incidências de maior discussão no campo da educação intercultural, globalização, interculturalidade e multiculturalismo, no diálogo com Candau, Walsh, Sousa Santos, Canen, Fleuri e Mignolo. No campo dos estudos culturais, identidades e diferenças, destacam-se a discussão com Hall e Silva. No campo da colonialidade, desataca-se maior incidência para Quijano. No que se refere a autores indígenas, foram citados apenas Baniwa, Krenak, Munduruku e Terena. No campo específico da formação de professores, dentre os principais estudiosos do tema, destacam-se Freire, Tardif e Nóvoa, com as incidências de citações apontadas no **Gráfico 1 – Incidência de autores citados.**

**Gráfico 1 – Incidência de autores citados**

Fonte: Elaborado pelos autores a partir dos trabalhos selecionados.

Essa breve análise de incidências de referências aos autores citados nos estudos contribui para compreendermos os rumos que tem tomado a educação intercultural na formação de professores no Brasil no seu campo teórico, apresentando algumas lacunas importantes, como a pouca incidência de diálogo com autores que estudam a formação de professores na perspectiva das políticas de identidades e do DPD enquanto processo contínuo; a ausência de trabalhos realizados na perspectiva de pesquisas narrativas, biográficas ou baseadas em histórias de vida das pessoas desses grupos historicamente segregados e sem voz; e, no campo da formação de professores indígenas, percebe-se o restrito diálogo com autores indígenas, alguns já pesquisadores renomados com teses e discussões importantes envolvendo saberes e cultura indígena, na perspectiva intercultural.

Destaca-se, de maneira importante, entre os teóricos que estabelecem o diálogo entre a educação intercultural e a formação de professores, a professora Vera Lúcia Candau, citada na maioria dos trabalhos lidos, dadas as suas contribuições no campo da didática e formação para a educação intercultural crítica, do reconhecimento e valorização das diferenças e dos saberes no cotidiano da escola, com inserção, ainda, no campo dos direitos humanos (Candau, 2020a, 2020b, 2016).

No campo dos estudos sobre perspectivas decoloniais e a sua relação com interculturalidade e educação, Catherine Walsh se destaca nos trabalhos lidos como importante referência para o pensamento crítico, com a difusão do conceito de interculturalidade crítica (Walsh, 2010), estabelecendo profundo diálogo com Fleuri e Candau nesse campo.

Ana Canen se destaca nos trabalhos pelos estudos do multiculturalismo vinculado à formação de professores, contribuindo com a discussão sobre identidades e diferenças (Canen, 2008) e tratando dos dilemas do

multiculturalismo, pensando em um multiculturalismo crítico, que focaliza a diversidade cultural e identitária, assim como os processos discursivos em que se formam as identidades (Canen, 2007).

A contribuição de Sousa Santos aparece nos trabalhos desde a discussão com a obra *Para uma Pedagogia do Conflito* (Sousa Santos, 1996) – quando ele comentava a mudança nos mapas culturais devido ao processo de globalização – até obras posteriores em que trata de processos de emancipação social e teorias críticas (Sousa Santos, 2014).

Reinaldo Fleuri aparece nos trabalhos analisados como conhecedor da complexidade do trabalho docente, propondo uma estratégia de abordagem intercultural (Fleuri, 2009a) e também por avançar no esforço do diálogo entre educação intercultural e formação de professores (Fleuri, 2018). O autor destaca-se, ainda, pela tentativa de construir uma epistemologia em torno do conceito de *Intercultura*, referindo-se a um campo complexo de debate entre “concepções e propostas que enfrentam a questão da relação entre processos identitários socioculturais diferentes, focalizando especificamente a possibilidade de respeitar as diferenças e de integrá-las em uma unidade que não as anule” (Fleuri, 2003, p. 16).

No campo da colonialidade, Anibal Quijano aparece em alguns trabalhos como representante do pensamento latino-americano sobre colonialidade, apontando outra lacuna importante nesses estudos com a ausência de vários importantes autores da Região, que discutem colonialidade, decolonialidade, globalização e seus efeitos.

Muitas ideias de Paulo Freire no campo da cultura ocuparam destaque nas discussões dos trabalhos lidos, na maioria das vezes como “pano de fundo”, sem ser citado ou citado de forma genérica, com ênfase na dialogicidade, ignorando seu protagonismo na gênese do pensamento que culminou com a epistemologia da educação intercultural, como destaca Oliveira (2015).

Com destaque para a relação que se procura focar neste artigo, a importância dos estudos culturais sobre identidade para potencializar o enfoque intercultural, Tomas Tadeu da Silva é um dos autores brasileiros que se destacam na discussão, seja no tema das identidades e currículo (2005) e, mais precisamente, sobre identidade e diferença (2014), embora nesse campo das identidades a discussão aparente avanços significativos, na construção de uma epistemologia das diferenças como aponta o autor em seus estudos.

A referência a Stuart Hall como pensador importante para a compreensão do campo da formação de professores na relação com a educação intercultural não se dá por sua citação nos trabalhos lidos, que aparece com pouca frequência, mas como argumento central da Tese ora discutida, na qual procuramos sugerir sobre a importância desse autor na compreensão do homem na atualidade (e do professor), com suas identidades descentradas, deslocadas e

fragmentadas (Hall, 2019), que precisa conviver entre as diferenças, sendo que ele mesmo é uma “diferença” ambulante, pelos processos de identificação distintos que participam ao longo de suas histórias. Esse homem busca construir e valorizar as identidades, buscando aproximações com o que se identifica.

Além de demonstrar a importância do marco legal e das políticas públicas, a frequente alusão à identidade e à diferença sinalizam a importância da inserção dos estudos culturais (Hall, 2019) e dos estudos sobre identidades culturais (Bauman, 2005; Silva, 2014) na formação dos professores na perspectiva intercultural.

Tanto na questão indígena quanto na racial, aparece com muita ênfase nos trabalhos a importância do marco legal estabelecido. Na questão racial, há mais reforço à institucionalização, por estarem integrados à sociedade de forma diferenciada dos indígenas, que vivem em seus territórios. Percebe-se que a regulamentação e institucionalização de práticas interculturais reforça o diálogo entre as diferenças, contribuindo para reconhecer e reafirmar as identidades múltiplas.

Em uma revisão de literatura, Silva (2013), importante estudioso da interculturalidade e formação no Brasil, reconheceu que as análises no campo da cultura têm priorizado enfoques pontuais, importantes para o momento das pesquisas, mas vê a necessidade de uma abordagem que reconheça a pluralidade como objeto de estudo. De fato, o que observamos nos trabalhos lidos são enfoques específicos, com pouca preocupação com a construção de uma epistemologia própria para a interculturalidade na formação, embora existam algumas iniciativas promissoras apontadas.

Não se percebe nas discussões dos trabalhos a formação concebida enquanto Desenvolvimento Profissional Docente, nas perspectivas de Marcelo (1999), Day (1999) e Fernández-Cruz (2015), visão que compreende todos os processos formativos e de aprendizagem durante a vida. Como o contato com as diferenças é contínuo na vida do professor, é preciso refletir sobre como são seus processos de identificação e como aprende com as diferenças, diante da realidade que aponta Hall (2019). Seria importante também refletir sobre as políticas de identidade e de diferença, na perspectiva de Silva (2014), que é citado nos trabalhos, mas não ocorre o aprofundamento nessas preocupações.

Alguns trabalhos analisados trazem a perspectiva dos estudos culturais sobre identidades e ajudam a compreender o problema da fixação de identidades pelos docentes e a dissolver o pensamento equivocadamente de alguns teóricos que opõem a desigualdade à diferença e argumentam que é preciso maior cuidado com a primeira. A epistemologia intercultural permite entender que “a igualdade não está oposta à diferença, e sim à desigualdade, e a diferença não se opõe à igualdade e sim à padronização, à produção em série, à uniformização” (Candau, 2012).

Essas diferentes perspectivas de formação indicam que a educação intercultural está para além de perspectivas essencialistas ou necessárias apenas para grupos identitários específicos, o que demanda política de formação de professores que dê conta dessa amplitude. No momento em que o humano se identifica de maneira múltipla e diversa, ele compõe a diversidade da Terra e está envolvido em relações de poder que exigem novas compreensões entre identidade e diferença, conforme apontam os autores dos estudos culturais sobre identidade e da educação intercultural, com os quais dialogamos neste trabalho.

Embora não conste nas sínteses apresentadas, é recorrente nos trabalhos a análise de algumas legislações específicas e essa discussão em torno do marco legal é conduzida no âmbito dos movimentos e de grupos de interesse. É pouco frequente o debate mais profundo sobre as leis nos estudos e pesquisas analisadas, o que implica reconhecer um espaço importante de militância intelectual a ser perseguido, como condição para aperfeiçoamento e ampliação da legislação na perspectiva intercultural na formação de professores.

Foi possível perceber que a ampliação do acesso à universidade no Brasil, devido às políticas instituídas pelo Governo Federal, no período de 2002 a 2009, ampliou também a oferta de bolsas; e o sistema de cotas aumentou o número dos cursos de Licenciatura e de cursos de Pós-Graduação e a consequente inclusão, bem como a institucionalização de projetos e programas. Com isso, houve a expansão das pesquisas e extensões acadêmicas com a participação das comunidades e movimentos sociais, ampliando o reconhecimento dos diversos grupos e minorias, que ganharam maior protagonismo nos currículos, como é relatado em alguns trabalhos analisados.

## 5. Algumas considerações e aprendizagens possíveis

As análises e os diálogos deste estudo permitem considerar que a educação intercultural no Brasil apresenta um caminho promissor em construção no âmbito dos movimentos e das universidades, mas que a formação de professores nessa perspectiva intercultural carece de maior atenção na forma de políticas e de estudos teóricos mais aprofundados e amplos. O estudo não dá conta desse propósito, por se tratar da identificação de enfoques, influências e perspectivas da bibliografia levantada.

Percebe-se nas análises que as ideias, os saberes e as teorias têm função política e que podem subsidiar programas, ações, estratégicas e intervenções, do mesmo modo que a discussão sobre a prática e o marco legal estabelecido. A educação intercultural convida ao encontro entre “o intelectual, o professor e o militante” (Fleuri, 2009b). Entendemos que a perspectiva intercultural envolve necessariamente a militância, por partir das realidades de grupos excluídos e segregados, seja no cotidiano escolar ou fora dele.

O estudo realizado, associado às experiências dos autores no campo da pesquisa, permite sugerir ampliar a inserção da temática das identidades culturais nas políticas de formação de professores – pelo viés dos estudos culturais, reconhecendo os processos de identificação e des-identificação intrínsecos ao DPD, como caminho para potencializar a educação intercultural.

Como observado no início do estudo, tratou-se aqui do caso brasileiro, a partir de referenciais que estudam essa realidade, orientado pela discussão dos trabalhos analisados. Com efeito, o diálogo entre essa realidade e a realidade europeia, de países como a Espanha, conservando e valorizando as diferenças das realidades e da agência, discutindo com perspectivas decoloniais, representa um campo de estudo bastante promissor. A tradição dos estudos europeus no campo dos estudos culturais e a originalidade dos estudos latino-americanos (Akkari, 2016) nos apresentam uma perspectiva importante de cooperação, colaboração e aprendizagem mútua sobre educação intercultural nas áreas da formação de professores e da educação em geral.

## REFERÊNCIAS

AKKARI, A. Educação intercultural no Brasil: entre o conservadorismo e transformações radicais. **Cadernos Cenpec Nova série**, v. 5, n. 1, p. 159-182, 2016. doi: <http://dx.doi.org/10.18676/cadernoscenpec.v5i1.323>.

BARAÑANO, C. A.; GARCÍA GARCÍA, J. L.; CÁTEDRA TOMÁS, M.; DEVILLARD, M. J. (Coords.). **Diccionario de relaciones interculturales: diversidad y globalización**. Manual. Madrid: Complutense, 2007.

BAUMAN, Z. **Identidade**: Entrevista a Benedetto Vecchi. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

BESALÚ, X. **Diversidad cultural y educación**. Madrid: Síntesis, 2002.

BRASIL, Elizabeth D. F. **Educação Científica Intercultural**: mediações de saberes tradicionais e acadêmicos na formação inicial de professores. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2019.

BRASIL, Elizabeth D. F.; FOERSTE, Gerda M. S.; TRAZZI, Patricia S. S. Educação Científica Intercultural para justiça social: articulação de saberes tradicionais e acadêmicos na formação inicial de professores das Ciências da Natureza. **Quaestio - Revista de Estudos em Educação**, Sorocaba, v. 24, p. e022048, 2022. Disponível em: <https://periodicos.uniso.br/quaestio/article/view/4857>. Acesso em: 10 mar. 2025.

CANDAU, V. M. F. (Org.). **Pedagogias decoloniais e interculturalidade: insurgências**. Rio de Janeiro: Nova América/APOENA, 2020b. Disponível em: <http://www.novamerica.org.br/ong/?p=1616>. Acesso 30 abr. 2021.

CANDAU, V. M. F. Cotidiano escolar e práticas interculturais. **Cadernos de Pesquisa**, v. 46, n. 161, p. 802-820, 2016. doi: <https://doi.org/10.1590/198053143455>.

CANDAU, V. M. F. Didática, Interculturalidade e formação de professores: desafios atuais. **Revista Cocar**, edição especial, n. 8, p. 28-44, jan./abr. 2020a.

CANDAU, V. M. F. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. **Educação e Sociedade**, v. 33, n. 118, p. 235-250, 2012.

CANEN, A. A pesquisa multicultural como eixo na formação docente: potenciais para a discussão da diversidade e das diferenças. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 16, n. 59, p. 297-308, 2008. doi: <https://dx.doi.org/10.1590/S0104-40362008000200008>.

CANEN, A. O multiculturalismo e seus dilemas: implicações na educação. **Comunicação & Política**, v. 25, n. 2, p. 091-107, 2007.

CARVALHO, D.; CARNEIRO, R.; MARINIS, H. F. A.; SARTORADO, E. **Pesquisa Bibliográfica**, Goiânia, 16 jun. 2004. Disponível em: <http://pesquisabibliografica.blogspot.com.br>. Acesso em: 24 abr. 2022.

CRUZ, Rafael P. V. **Os saberes indígenas nos currículos dos cursos de educação física no município de Campo Grande-MS**: a educação intercultural na percepção das coordenações de curso. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2023.

CUNHA, Camila. Questões sociocientíficas na formação de professores: **caminhos para uma educação científica intercultural**. Tese (Doutorado em Ensino, Filosofia e História das Ciências) – Programa de Pós-Graduação em Ensino, Filosofia e História das Ciências, Universidade Federal da Bahia, Universidade Estadual de Feira de Santana, Salvador, 2023.

DAY, C. **Desenvolvimento Profissional de Professores**: os desafios da aprendizagem permanente. Coleção Políticas, Currículos e Práticas. Porto: Porto, 1999.

DIAS, R. C.; PERES, C. A.; MARIANI, F. Educación intercultural en el contexto de la educación técnica y tecnológica: una mirada sobre el Instituto Federal de Amazonas - Brasil. **Saberes y Prácticas. Revista de Filosofía y Educación**, v. 3, p. 1-18, 2018. Disponível em: <http://revistas.uncu.edu.ar/ojs3/index.php/saberesypracticas/article/view/1395>. Acesso em: 13 abr. 2022.

FAUSTINO, R. C.; NOVAK, M. S. J.; BORGES, F. A. Formação Inicial de Professores Indígenas e a Matemática Intercultural na Educação Básica. **Imagens da Educação**, v. 12, n. 2, p. 21-44, jun. 2022.

FERNÁNDEZ-CRUZ, M. **Formación y Desarrollo de Profesionales de la Educación**: un enfoque profundo. USA: Deep University Press, 2015.

FLEURI, R. M. Complexidade e interculturalidade: desafios emergentes para a formação de educadores em processos inclusivos. *In*: FÁVERO, O.;

FERREIRA, W.; IRELAND, T.; BARREIROS, D. (Orgs.). **Tornar a educação inclusiva**. Brasília: UNESCO/ANPEd, 2009a. p. 65-88.

FLEURI, R. M. Contribuição de Victor Valla ao pensamento da educação popular. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, p. 579-583, 2009b.

FLEURI, R. M. **Educação Intercultural e Formação de Educadores**. João Pessoa: CCTA, 2018.

FLEURI, R. M. Intercultura e educação. **Revista Brasileira de Educação**, v. 23, p. 16-35, 2003. doi: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782003000200003>.

GONZÁLEZ-MONTEAGUDO, J.; GUICHOT MUÑOZ, E. Formación de educadores y mediadores interculturales en España. **Pedagogia Oggi/ Rivista SIPED**, v. XV, n. 2, p. 325-339, 2017.

GONZÁLEZ-MONTEAGUDO, J.; ZAMORA-SERRATO, M.; NAVARRO-SOLANO, M. R. Buenas prácticas de acogida y enseñanza del español con alumnado inmigrante en enseñanza secundaria. *In*: SORIANO AYALA, E.; CASANOVA, M. A.; CABALLERO CARLA, V.; DALOUH, R. (Eds.). **Educación y convivencia en sociedades transculturales**. Madrid: La Muralla, 2019a. p. 75-94.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2019.

IBGE. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**. 2021. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br>. Acesso em: 11 mar. 2022.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2009.

LAMEGO, Caio R. S.; SANTOS, Maria C. F. Formação de professores e educação intercultural: concepções e práticas de licenciandos sobre Diversidade Cultural na Educação Básica. **Contexto & Educação**, Ijuí, v. 34, 2019.

MARCELO, C. **Formação de professores para uma mudança educativa**. Porto: Porto, 1999.

MOURA, W. O. Educação Intercultural e formação de professores de Língua Portuguesa. **Estudos Linguísticos e Literários**, Salvador, n. 68, p. 46-61,

2020. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/estudos/article/view/39279>. Acesso em: 11 mar. 2025.

NASCIMENTO, Nayara; ANDRÉ, Tamara C. A importância da educação intercultural na formação de professores. **Pleiade**, v. 14, n. 31, p. 33-40, jul./dez. 2020. Disponível em: <https://pleiade.uniamerica.br/index.php/pleiade/article/view/671>. Acesso em 10 mar 25.

NAZARENO, Elias *et al.* Interculturalidade crítica, transdisciplinaridade e decolonialidade na formação de professores indígenas do povo Berò Biawa Mahadu/Javaé: análise de práticas pedagógicas contextualizadas em um curso de Educação Intercultural Indígena. **Fronteira: Journal of Social, Technological and Environmental Science**, v. 8, n. 3, p. 490-508, 2019.

NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

OLIVEIRA, Beatriz. Educação intercultural indígena e formação de professores: uma busca por autonomia. **Cadernos de Linguística**, v. 1, n. 2, p. 01-19, 2020. Disponível em: <https://cadernos.abralin.org/index.php/cadernos/article/view/104>. Acesso em: 10 mar. 2025.

OLIVEIRA, I. A. de. **Paulo Freire: gênese da educação intercultural no Brasil**. Curitiba: CRV, 2015.

PAES, L. R.; ARAÚJO, J. V. S.; SANTOS, R. F. F. Epistemologia intercultural decolonial e a educação escolar indígena em contexto urbano: entre formação/identidade/práxis de professores indígenas na cidade de Manaus-AM. **Revista da FAEBA - Educação e Contemporaneidade**, v. 31, n. 66, p. 150-172, 2022. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/index.php/faeaba/article/view/13325>. Acesso em: 11 mar. 2025.

PEREIRA, C. L.; PEREIRA, M. R. S. A emergência político-pedagógica da educação intercultural crítica na formação inicial de professores em ciências da natureza no Brasil. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 7, p. e360973941, 2020. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/3941>. Acesso em: 10 mar. 2025.

QUIJANO, A. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. In: LANDER, E. (Org.). **La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

RICHARTE VIDAL, I.; DÍE OLMOS, L. La mediación intercultural y la puerta hacia otro mundo posible. **Documentación Social**, v. 148, p. 133-156, 2008.

SANCHEZ, L. M. C; LEAL, F. S. F. Licenciatura em Educação Básica Intercultural: avanços, desafios e potencialidades na formação superior de professores indígenas. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 102, n. 261, ago. 2021.

SANTANA, L. S. B. *et al.* Educação Intercultural e a Formação de Professores Indígenas Akwe-Xerente. **Epitaya E-books**, v. 1, n. 81, p. 115-122, 2024. Disponível em: <https://portal.epitaya.com.br/index.php/ebooks/article/view/1162>. Acesso em: 10 mar. 2025.

SATO, Cristina M.; PELLON, Eloy G. Formação continuada de professores em educação intercultural: um estudo de caso em antropologia educacional. **Educação e Formação**, Fortaleza, v. 8, e10357, 2023. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/pdf/redufor/v8/2448-3583-redufor-8-e10357.pdf>. Acesso em: mar. 2025.

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. *In*: NÓVOA, António. (Org.). **Os professores e sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

SILVA, G. F. da. Formação de professores e interculturalidade: uma revisão de literatura. **Teoria e Prática da Educação**, v. 16, n. 3, p. 105-114, 2013. doi: <https://doi.org/10.4025/tpe.v16i3.14997>.

SILVA, T. T. A produção social da identidade e da diferença. *In*: SILVA, T. T. (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2014. p. 73-102.

SILVA, T. T. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SOUSA SANTOS, B. Para uma pedagogia do conflito. *In*: SILVA, L. H.; AZEVEDO, J. C.; SANTOS, E. S. (Orgs.). **Novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais**. Porto Alegre: Sulina, 1996. p. 15-33.

SOUSA SANTOS, B. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. São Paulo: Boitempo, 2014.

SOUZA, S. A. L. *et al.* A Base Nacional Comum Curricular e a Base Nacional Comum para a formação de professores: onde está o diálogo intercultural e a educação das relações étnico-raciais? **Research, Society and Development**, v. 11, n. 6, p. e28411628858, 2022. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/28858>. Acesso em: 11 mar. 2025.

SUZART, E. M. L. **Formação inicial de professores de Biologia e educação científica sensível ao diálogo intercultural**: possibilidades e limites a partir de uma abordagem etnoecológica associada à agroecologia. Tese (Doutorado em Ensino, Filosofia e História das Ciências) – Programa de Pós-Graduação em Ensino, Filosofia e História das Ciências, Universidade Federal da Bahia, Universidade Estadual de Feira de Santana, Salvador, 2023.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

WALLERSTEIN, I. A análise dos sistemas-mundo como movimento do saber. *In*: VIEIRA, P. A.; LIMA VIEIRA, R.; FILOMENO, F. A. (Orgs.). **O Brasil e o capitalismo histórico**: passado e presente na análise dos sistemas-mundo. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012.

WALSH, C. **Interculturalidad crítica y educación intercultural**. La Paz. Convenio Andrés Bello, 2010.

WALSH, C. Interculturalidade e Decolonialidade do Poder - Um pensamento e posicionamento “Outro” a partir da diferença colonial. **Revista Eletrônica da Faculdade de Direito da Universidade Federal de Pelotas**, v. 5, n. 1, p. 6-38, 2019.

WALSH, C.; RODRIGUES, J. F. “Outros” Saberes, “Outras” Críticas: Reflexões Sobre as Políticas e as Práticas de Filosofia e Decolonialidade na “Outra” América. **Revista X**, v. 16, n. 1, p. 54-79, 2021.

ZEICHNER, K. M. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. **Educação e Sociedade**, v. 29, n. 103, p. 535-554, 2008.

# CAPÍTULO 2

## DESAFÍOS Y PERSPECTIVAS EN EDUCACIÓN SUPERIOR EN LA FORMACIÓN DE DOCENTES: reflexiones sobre el caso Honduras y Brasil

*Josué Javier Cruz Escoto  
Filomena Maria de Arruda Monteiro*

---

### 1. Introducción

El presente artículo forma parte del proyecto de disertación de maestría que elaboramos en conjunto con mi orientadora, el cual lleva por nombre: “Formação de professores: um estudo de caso em educação superior no Brasil e Honduras”. Dicho proyecto se desarrolló como bisagra, por un lado, atendió las necesidades formativas del primero autor de este documento, pero al mismo tiempo, buscó generar reflexiones sobre la formación del profesorado y los elementos que se relacionan con ella.

Aún hoy en día, consideramos pertinente estudiar y analizar la formación del profesorado en todas sus dimensiones. En su momento, el estudio se enfocó específicamente en los cursos presenciales de las licenciaturas en Pedagogía de la Universidad Federal de Mato Grosso (UFMT-Cuiabá) en Brasil y la Universidad Nacional de Honduras (UNAH-Tegucigalpa). En ambos contextos, recopilamos información relevante tanto de documentos como de testimonios internos, lo que nos permitió alcanzar nuestros objetivos y desarrollar reflexiones significativas.

Durante el proceso de recolección de datos, resultó relevante identificar que, aunque Brasil y Honduras operan bajo políticas, lógicas y concepciones distintas, enfrentan desafíos tanto comunes como específicos. Por esta razón, en esta publicación exploraremos ambas realidades desde sus propios contextos y particularidades, reconociendo que, en ciertos puntos, pueden entrecruzarse, sin que ello implique un propósito comparativo.

Para nosotros, como investigadores, resulta fundamental en este trabajo comprender, analizar y evaluar la formación docente tanto como campo de estudio como fenómeno en constante transformación. Cada sistema educativo nacional se gestionó de manera distinta, lo que refleja diversas estrategias y prioridades. Desde finales del siglo pasado y en los primeros años del actual,

hemos sido testigos de una serie de cambios en las políticas de formación del profesorado. Algunas de estas modificaciones están relacionadas con enfoques o paradigmas educativos, otras con los contenidos disciplinares que los futuros docentes deben enseñar, y otras con las condiciones y espacios donde se lleva a cabo la labor docente.

Sin embargo, a pesar de estos ajustes, aún no se ha alcanzado un punto de consenso en el que todas las partes involucradas se sientan relativamente satisfechas. Muy al contrario, la inestabilidad en torno a estas políticas sigue en aumento, lo que hace que este trabajo sea de interés tanto para tomadores de decisiones como para los participantes del proceso de Enseñanza-Aprendizaje.

Para comprender mejor la dinámica en torno a la formación docente, hemos organizado este trabajo en cuatro segmentos. En la primera parte, colocaremos la ruta metodológica elegida para la ejecución de este estudio, describiremos los criterios de selección y las técnicas de recolección de datos utilizadas, con el fin de garantizar una adecuada descripción de los casos, asegurando que las reflexiones desarrolladas en los siguientes apartados tengan un sustento.

En el apartado número dos, abordamos la formación docente desde nuestro enfoque de Desarrollo Profesional, analizando concepciones y percepciones del profesorado y su labor, y los paradigmas de formación en la Educación Superior. Para ello, nos apoyaremos en autores como (Diniz-Pereira, 2007, 2014; Feiman-Nemser, 1990; Marcelo García, 1989, 1999; Pérez Gómez, 2008; Zeichner, 2013, 1983; Zeichner; Liston, 1990), entre otros, cuyas contribuciones permiten enriquecer el análisis de este trabajo.

En el tercer segmento hablaremos de los casos estudiados, destacando la participación directa de las personas participantes en el proyecto de investigación. Específicamente, consideramos el testimonio de egresados de los programas de pedagogía de las universidades mencionadas en el segundo párrafo de este segmento, quienes después asumieron roles de docentes y de gestión dentro de estos programas.

Finalmente, cerramos con el apartado de las conclusiones, donde retomamos los elementos importantes resaltados en el trabajo realizado en el 2022 y los complementamos con reflexiones más recientes sobre la labor docente. Este ejercicio nos permite contextualizar los cambios en la Formación docente y su impacto en la práctica profesional, ofreciendo así una perspectiva más integral sobre el tema.

## **2. Ruta metodológica recorrida**

En esta sección, presentamos el camino metodológico adoptado para este trabajo, detallando las decisiones que guiaron la conducción de este estudio sobre la formación de docentes en Brasil y Honduras. La elección del estudio

de caso con enfoque cualitativo se fundamente esencialmente en la necesidad de comprender cómo se estructura la formación en los cursos de pedagogía de UNAH-Tegucigalpa y UFMT-Cuiabá, con el propósito ulterior de conocer las concepciones y concomitantemente con los desafíos que se afrontan en la Educación Superior, en la formación de estos profesionales. El enfoque cualitativo, conforme a Chizzotti (2003), nos permite hacer un análisis más profundo, es decir, nos permite escudriñar los significados y percepciones de los involucrados en el proceso formativo.

La investigación cualitativa, según los investigadores Guba y Lincoln (2000), se caracteriza por una perspectiva de corte interpretativa, que busca comprender los fenómenos desde el punto de vista de los implicados. En este sentido, la elección contempla un estudio de caso múltiple, lo que permite visualizar los cursos analizados e identificar elementos comunes y particularidades en la formación de los profesionales de la Educación (Yin, 2005). Asimismo, Stake en 1999 señalaba que la investigación cualitativa se basa en la interpretación de contextos específicos, lo que resulta esencial para comprender las dinámicas educativas. Así, fue como decidimos orientarlo con las tres fases de los estudios de casos propuesta por André (2005), basándose en los postulados de Nisbett y Watts (1978), las cuales son: Fase exploratoria, de recolección de datos y la de análisis de datos.

La fase exploratoria tuvo como objetivo principal delimitar los elementos orientadores de la investigación, establecimos el recorte teórico y metodológico. Para ello, se analizaron documentos institucionales, directrices curriculares y normativas relacionadas con la formación docente en ambos países. Además, se definieron los participantes del estudio, siendo estos los coordinadores de los cursos de pedagogía de la UNAH-Tegucigalpa y UFMT-Cuiabá; siguiendo criterios tales como su tiempo de experiencia en cargo y su involucramiento directo en el proceso formativo, para ser entrevistados con preguntas semiestructuradas. Esta etapa fue fundamental para estructurar los instrumentos de recolección de datos y validar los procedimientos metodológicos a aplicar, ya que la selección adecuada de los participantes es vital para el aprovechamiento efectivo del estudio.

La recolección de datos, segunda fase de la investigación, incluyó la aplicación de entrevistas semiestructuradas con los coordinadores de los cursos y el análisis documental de los Planes de Estudio o Planes Pedagógicos de cursos, así como otros documentos disponibles en los sitios web de las universidades. Los datos recolectados de esas fuentes organizados de manera sistemática para garantizar la coherencia del análisis, alineados a lo fundamentado en la literatura consultada.

Finalmente, la fase análisis datos de datos consistió en la interpretación de la información recopilada, buscando identificar tendencias, convergencias

y divergencias, en los modelos de formación docente adoptados por las instituciones. De este modo, el enfoque cualitativo permitió profundizar en la comprensión del fenómeno del desarrollo profesional del profesorado, de los paradigmas que orientan la formación del docente en los contextos investigados y así contribuir a repensar otra formación que permita adoptar nuevas políticas que impulsen las mejoras en las prácticas educativas.

Esta discusión metodológica nos lleva a la necesidad de situar el estudio en el siguiente segmento más amplio el contexto de la formación de profesores donde abordaremos de manera global en la Educación Superior. En este sentido, es crucial analizar cómo las instituciones formadoras del profesorado enfrentan los desafíos desde las tensiones entre la política educativa y las condiciones en la que el profesorado aprende y desarrolla su profesión en el caso específico de Honduras y Brasil en el contexto de las Instituciones de Educación Superior (IES).

### **3. Historia, desarrollo profesional y caminos transitados en la formación de profesores**

Desde los inicios de la sociedad hasta la actualidad, la figura de uno o más intermediarios en el proceso de asimilación ha sido fundamental para facilitar la relación entre el aprendiz y el saber. Estos intermediarios han desempeñado un papel clave en la construcción de significados y en la socialización del conocimiento común (Común de construido por la comunidad producto de las diferentes experiencias). Como señala Dewey (1998), este proceso no solo permite la continuidad del aprendizaje, sino que también fomenta la evolución del conocimiento y la construcción de nuevas perspectivas y posibilidades.

A lo largo del tiempo, los sentidos, el locus, las concepciones, las políticas y atribuciones asociadas a esos intermediarios han experimentado transformaciones, adaptándose a los intereses de grupos pequeños y amplios, según las características particulares de cada sociedad. Si bien, la formación de las nuevas generaciones desde los primeros estadios de la vida, fue objeto de reflexión y de resignificación, no siempre se alineó con las premisas que persiguen las políticas educativas contemporáneas.

Durante un largo período, la formación de personas estuvo asociada y regida a las instituciones eclesiásticas. Paralelamente creció la contratación directa de maestros que permitieron a la descendencia de los dueños de los medios de producción o de los grupos económicos privilegiados de la época ingresar a los programas de educativos, lo que a su vez impidió que fuese accesible para todos. Con la decadencia de la influencia de las iglesias en el estado, surgen los movimientos laicos, que terminaron separando ambas instituciones. Sin embargo, esta transición dejó muchos vacíos por la falta de

infraestructura para que los gobiernos centrales pudieran atender la demanda formativa. En esos primeros momentos, la formación de lo que hoy llamamos profesores, y de cualquier otra actividad humana estuvo regida metodológicamente hablando a través de la observación.

A medida que los nuevos estados comenzaron a consolidarse, surgió la necesidad de estructurar programas y establecer instituciones formativas que respondieran a los requerimientos de sociedad. En ese contexto, se crearon las escuelas de las primeras letras, seguidas de las instituciones de educación media y, finalmente, las universitarias.

La aparición de estas nuevas organizaciones educativas impulsó a que se organizaran programas de formación especial dedicada a comprender el ejercicio de la enseñanza, sino también de dotar a los docentes de acciones, rituales y estrategias que le permitieran cumplir con las expectativas y lineamientos, que en ese momento En la medida que los nuevos estados comenzaron a tomar forma, y a verse la necesidad de estructurar programas y establecimientos formativos que pudieran atender lo que esa sociedad requería y empiezan a crearse las escuelas, posteriormente las instituciones de educación media y finalmente las universitarias.

La aparición de estas nuevas organizaciones conllevó a que se organizaran programas de formación especial dedicada a comprender la labor docente, especialmente, de dotarlo de acciones, rituales y estrategias que le permitieran cumplir con las expectativas y lineamientos que, en ese momento, definían y delimitaban la praxis profesional.

Aunque la discusión del Desarrollo Profesional de Docentes (DPD) no se limita únicamente a los programas de formación establecidos por la normativa de cada país e institución. Cuando hablamos de DPD, lo entendemos como el proceso continuo en el cual interaccionan elementos del entorno, condiciones, trayectorias, programas y políticas, en el cual las personas construyen su identidad profesional, significados, saberes y conocimientos del quehacer de los maestros, de la enseñanza, de los contenidos y del aprendizaje. Este proceso, por lo tanto, no la podemos extralimitar solo a uno de los elementos. (Imbernón; Canto, 2013; Marcelo García, 2009; Marcelo García; Gallego-Domínguez, 2018).

Entonces, gran parte de las concepciones sobre la docencia se construyen desde el rol de estudiantes, ya que el aprendizaje se apoya en elementos sensoriales que, posteriormente son filtrados a través de la reflexión individual y colectiva. Este proceso permite que los conocimientos adquiridos se consoliden y contribuyan a la formación de ideas sobre la enseñanza y el papel del docente.

Diversos trabajos sugieren que estas percepciones influyen significativamente en la manera en que los estudiantes comprenden el ejercicio docente. Mientras que algunos descubren en este proceso su vocación y eventualmente deciden ejercer la profesión, otros desarrollan un desinterés por la carrera magisterial.

Sin embargo, tanto en la formación involuntaria como en la intencional, se han tejido prejuicios que han perdurado en el tiempo y con los cuales las Instituciones de Educación Superior deben enfrentarse en la labor formativa del futuro profesorado. De acuerdo con Berliner (2000), uno de los estereotipos más recurrentes es la idea de que los programas de formación docente son fáciles, ya que supuestamente no se enfocan en la generación de conocimientos, ya sean pedagógicos o disciplinares. En esta misma línea, a menudo se les etiqueta como programas Mickey Mouse, debido a su orientación hacia la educación infantil y el énfasis en metodologías lúdicas, ahora con potenciadas con herramientas de gamificación.

Otra crítica se dirige a los formadores de formadores, pues se argumenta que muchos de ellos tienen poca experiencia trabajando en el contexto escolar. Esto dificulta el apoyo en la experiencia práctica para la construcción de saberes, la comprensión del entorno educativo y la gestión de la formación docente de manera significativa. Como consecuencia, se generan desafíos en la construcción de significados y su aplicación en la realidad. También existe la creencia que para enseñar no se necesita de mucha teoría y si hay algo que se deba aprender sobre esta, solo podría realizar en el lugar donde ocurre y en la práctica.

Finalmente, Berliner (2000) señala que las políticas de formación, permanencia y regulación profesional propuestas por los legisladores no siempre son coherentes con las necesidades educativas del contexto. Esto genera la percepción de una Falta de armonía y sinergia entre los centros de formación y los actores educativos involucrados. Dicha desconexión afecta tanto a las instituciones encargadas de preparar a los futuros ciudadanos como a aquellas responsables de formar a los docentes para el ejercicio profesional, lo que impacta la relación entre profesores, la comunidad educativa y los tomadores de decisiones.

Alineado a esas políticas educativas podemos observar que en algunos momentos de la historia ha sido necesario analizar nuevamente algunas decisiones tomadas. Por ejemplo, Desde el siglo XIX hasta los primeros años del siglo XXI, muchos los países crearon Escuelas Normales para la formación de docentes, que a pesar de las críticas y los espacios de mejora que quizá pudieron realizarse, crearon las bases teóricas del rol profesional. No obstante, por solicitudes de instituciones internacionales o por el deseo genuino de elevar el nivel educativo de los profesores, las universidades comenzaron a ser el hogar de estos programas, desde instituciones específicas de formación de profesores como la Universidad Pedagógica Nacional de Honduras o la Universidad Pedagógica de México, aunque esto no haya implicado en la desaparición del modelo de las Escuelas Normales.

Por ejemplo, el caso del país localizado en el hemisferio norte, podemos observar que hasta el día de hoy continúan con este esquema de formación, algunos operan bajo la dinámica diferentes a otros, pero se mantienen vigentes.

En el caso de las escuelas normales en Honduras, debemos analizar que ha habido una serie de avances y retrocesos. En los últimos 20 años ha habido incertidumbre, porque en el período presidencial del 2006-2010, el país centroamericano decidió cerrar la carrera magisterial en dichas instituciones de educación media. Sin embargo, en el año 2008, el gobierno decidió retractarse y continuar con el programa. Nuevamente, con el cambio de gabinete en el gobierno central, la nueva administración de Porfirio Lobo decidió actualizar la normativa educativa, que concluyó con el cierre de dichos centros escolar de manera definitiva en aquel momento.

Hoy en día, se han resurgido con un concepto diferente al anterior, dando más énfasis en el dominio de una segunda lengua, con la intención de poder ofrecer en los centros escolares públicos la enseñanza del inglés, una promesa escrita en leyes, pero que no se había logrado implementar, puesto que la educación en el sector privado y otras actividades profesionales habían logrado contratar a los profesionales egresados de la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán y la Universidad Nacional Autónoma de Honduras con dichos conocimientos. Abonando a eso, la pésima gestión del sector público en la asignación de las estructuras docentes en el sistema educativo, donde el factor político partidario ha tenido mayor valor e importancia por encima de la ley.

Al igual que Honduras, en muchos países no sabían que hacer con estas instituciones de educación media que habilitaron por mucho tiempo la formación profesional del profesor. Sin embargo, con la participación de algunas instituciones y ante la creciente necesidad de asegurar que los docentes adquirieran el mayor número de conocimientos y competencias como garantía de calidad educativa, algunos países elevaron la habilitación profesional para el nivel de Educación Superior, ya sea a través de la conversión de esos centros escolares de educación media en Universidades, o bien, creando las universidades y planes de estudios que permitieran atender una de las garantías constitucionales. No obstante, es importante resaltar que esta política no ha logrado implementarse de manera estándar en todo el planeta.

El hecho de otorgarle esta facultad a las Instituciones de Educación Superior, que licencian o permiten a los profesionales ejercer su praxis, ha tenido que cargar con los viejos y nuevos problemas. Algunos vinculados con las políticas en un sentido específico, cómo se forman los profesores. Otras, vinculadas con el dónde se forman los profesores y cuáles son las condiciones de trabajo. Otro grupo de preocupaciones van también orientados con el impacto que pueden tener los docentes formadores sobre los que están en formación, porque las experiencias de enseñanza, más allá de las consecuencias disciplinares que pueden tener, condicional el marco paradigmático con el que crecen los futuros profesores.

Podemos identificar algunas críticas en el texto presentado por Vaillant; Marcelo, (2021), titulado: “Formación Inicial del Profesorado: Modelo Actual

y Llaves para el Cambio”, destaca algunas oportunidades de resignificación que tiene la Educación Superior en la formación de profesores, entre ellos podemos empezar con la reconfiguración de los programas de estudio. Los autores entiendo, que por tradición, las universidades se orientan su esfuerzo en la preparación para el dominio de la disciplina, dejando los saberes pedagógicos y de la enseñanza en una posición inferior. Esta línea de pensamiento ha sido aún más acentuada por la segregación de los espacios curriculares, en la que los dispositivos o acciones sistematizadoras del conocimiento y saber construido previo y durante a la formación está ausente.

Dentro de esta separación de los espacios curriculares, también por la misma tradición existe una separación de lo teórico y lo práctico, como si fuese posible aprender la profesión a pura teoría o eminentemente práctica, algunas universidades han diseñado acciones puntuales para integración de conocimientos, sin embargo, esto ocurre lejos de los centros escolares en los que actuaran los docentes y lejos de los prácticos, que son los que han venido lidiando con lo que algunos llaman “lagunas formativas”, sea por la falta de teorías o por el desconocimiento de las mismas.

Otra crítica que suelen recibir las universidades es que en la posición de reconocimiento que actualmente gozan, ha creado el ambiente de subordinación de los centros educativos de enseñanza preescolar, fundamental o básica y media hacia las IES. Esto ha permitido que exista la idea que los conocimientos o saberes de los prácticos no sean tomados en cuenta para acompañar la teoría y que importara lo que la Universidad prepara para la formación del futuro profesorado. En otras palabras, el divorcio o la separación no solo está en las asignaturas o en entre la teoría y la práctica, sino que a su vez se encuentra entre los formadores de formadores y los profesores de los centros escolares.

Asimismo, el hecho de olvidar los conocimientos y saberes de los prácticos y priorizar la formación academicista que ofrecen los espacios universitarios, debemos destacar que se ha olvidado la dimensión personal del futuro profesor. Pensamos que mayor conocimiento del profesor sobre cualquier disciplina será suficiente para la enseñanza. Pero al final, la enseñanza no solo se extralimita a socializar un contenido después de haberle organizado para presentarlo a al otro, es necesario que esto vaya acompañado de una comprensión profunda que radica en los propósitos y finalidades, intereses y motivaciones, capacidades y debilidades, la autopercepción, las ideas, conocer a los sujetos del proceso formativo, las estrategias o la forma de conectar entre los diferentes actores proceso enseñanza-aprendizaje y con los contenidos. Esto es catalogado por autores como Korthagen, (2012) como elementos que convergen en la identidad personal y que emergen en lo profesional, algo de lo que los profesores deben estar conscientes y reflexionar.

Si bien, la reflexión del plano personal es importante y es algo que no debe faltar en ninguno de los programas de profesores, también de crearse toda una

estructura que nos permita reflexionar las elecciones y las prácticas. La idea de (Schön, 1992) sobre la formación de profesionales no solo debe orientarse a la mera acumulación de conocimientos y de técnicas para abordar la enseñanza, esta debe de venir acompañada de la debida exploración de las razones de las cuales subyacen las decisiones que profesores tomamos, escudriñarla a la luz de las teorías y las prácticas, de tal manera, de despertar la autocritica, la capacidad de autorregulación y la subordinación creativa, este último, porque la acción docente no se desmarca de las regulaciones políticas o de rendición de cuentas.

Naturalmente, estructurar todo este andamiaje de reflexiones es necesario repensar en una nueva forma de comprender la formación, una manera diferente de pensar el Desarrollo Profesional Docente, pero a su vez de redefinir los centros escolares que anteceden a la formación superior. Implicaría ver nuevamente el cómo se organizan los roles, tiempos y los espacios, puesto que estamos llegando a un punto que el número de conocimientos aumenta y cada vez se desarticulan más, lo que provoca un estado sobrevivencia en los estudiantes, que solo buscan memorizar las cosas lo más rápido posible para responder de la mejor forma los reactivos convencionales de evaluación.

Desde este último punto, que forma parte de las tensiones y dilemas que enfrentamos los profesores, podemos rescatar otras dudas: ¿pero en qué momento nos preparan para abordar esta realidad?, ¿qué hacer con los estudiantes que deciden utilizar trampas para responder a las formas de evaluación de los profesores?, ¿cómo lidiar y/o despertar el interés en los estudiantes sobre determinados temas que parecen ser de desinterés?, podemos identificar que suele haber poca cultura de la reflexión y de las memorias, de acuerdo (Shulman, 2016, p. 13), “Se recalca que ningún aprendizaje es posible sin la memoria, sin una feliz memoria. Un profesional de la educación debe desarrollar el hábito de recordar incluso las experiencias más difíciles, para aprender de ellas durante toda su carrera.”, con el propósito no de perpetuarla en la práctica, sino que pueda construir con los otros una alternativa diferente. Pero que, a su vez, pueda servir de sustento para que otros puedan reflexionar sobre esa experiencia y repensar los posibles caminos.

De lo expuesto en el párrafo anterior, entendemos que otra de las críticas de la formación universitaria es que no podemos seguir con la idea de cargar nuestra propia cruz, es necesario que el profesorado actúe de forma colectiva en la problematización y resolución de los diferentes elementos que se generan alrededor del ambiente escolar, pero a su vez de la autoformación, porque cada vez reciben mayores exigencias, pero pocos apoyos concretos por parte de las autoridades, donde la formación denominada como inicial, solo sirve para eso, o bien para sobrevivir los requerimientos que le solicitan a través del ministerio de educación.

## 4. ¿Qué relación hay entre el desarrollo profesional docente y los paradigmas de formación?

En trabajos anteriores nosotros<sup>1</sup> y otros autores hemos tratado de comprender el campo y el fenómeno del DPD, entendemos que eso no es algo que surge de la nada, en el entendimiento reflexivo que hemos explicado en el apartado anterior y también como lo explicaba Dewey (2007), en formas reflexivas de acción, siempre hay alguna experiencia que antecede a la futura acción, que funciona de base para su ejecución.

Por lo que el establecimiento de ciertos modelos de formación no está exento de estos casos. Si bien, por paradigma entendemos toda una estructuración de conceptos, ideas y creencias que son articulados bajo una base ontológica, axiológica, metodológica, epistemológica que permite comprender la naturaleza de la labor del profesor, los conocimientos que sustentan la acción docente y consecuentemente lo que deben saber y conocer para su ejercicio profesional y la manera en se entiende su preparación para su ejecución.

Para hablar de los paradigmas, tomaremos la mirada de Diniz Pereira (2014), para su organización, dentro los ejes o racionalidades correspondientes, sin embargo, nos apoyaremos en las aportaciones de los autores citados en la introducción de este trabajo para su enriquecimiento.

**Tabla 1 – Paradigmas de Formación Docente**

Racionalidad	Paradigma	Características	Reflexiones
	Artesanal- Tradicional	La formación del futuro profesor ocurre en el centro escolar, esencialmente mediante la observación a los prácticos, cuyos saberes pueden ser muy útiles para ese contexto y momento específico. Dependiendo de las experiencias que surjan, también así será las situaciones de aprendizaje de la profesión.	Refleja una concepción histórica de la formación docente, pero puede limitar la innovación y adaptabilidad a nuevos a nuevos contextos educativos. Su efectividad depende de la calidad del mentor y del compromiso del aprendiz
Práctica	Desarrollo humanístico	Prioriza el crecimiento personal y emocional del docente sin pautas rígidas.	Valora la formación integral del docente, pero corre el riesgo de no garantizar la formación académica sólida si no se equilibra con conocimiento disciplinares y pedagógicos.
	Práctico-Reflexivo	Inspirado en la idea del práctico-reflexivo, como dice su nombre, la columna vertebral de la práctica docente es la reflexión antes, durante y después de la acción pedagógica.	Es crucial desarrollar docentes autónomos, pero a la vez interdependientes, críticos, pero s implementación requieren de estructuras formativas que fomenten el pensamiento reflexivo.

continua...

1 (Escoto; Monteiro, 2022)

continuação

Racionalidad	Paradigma	Características	Reflexiones
Técnica o tecnológico	Academicista	Formación en conocimientos pedagógicos, disciplinares y tecnológicos.	Asegura una base disciplinar teórica fuerte, pero tiende a desvincularse de la realidad del entorno escolar, generando las brechas entre lo teórico y lo práctico. La clave para que el mismo llegue al éxito depende de las estrategias de articulación entre academia y el mundo de la experiencia en el centro escolar.
	Entrenamiento	Enfoque en aplicación de técnicas eficaces para alcanzar objetivos específicos.	Puede ser funcional en contextos que requieren resultados medibles, pero también puede reducir la creatividad y la autonomía docente, convirtiendo la enseñanza en un proceso mecanicista.
	Tomador de decisiones	El docente aplica la planificación y normativa y los adapta de acuerdo al contexto.	Es un enfoque que equilibra estructura y flexibilidad, pero su eficacia depende de la formación del docente en la interpretación y aplicación adecuada de estos instrumentos.
Crítica	Reconstrucción social	Busca reducir desigualdades promoviendo equidad y justicia social.	Reconoce el papel político de la educación y de su potencial transformador, pero enfrenta barreras en sistemas educativos convencionales que, no están diseñados para fomentar el cambio estructural.
	Emancipación	Relaciones democráticas en la formación docente sin jerarquías rígidas.	Promueve la corresponsabilidad en la formación docente, pero su implementación requiere una cultura institucional que valore la colaboración y la horizontabilidad en los procesos de enseñanza-aprendizaje.
	Crítico-Ecológico	Basado en la investigación-acción para problematizar la realidad y generar cambios sociales desde el entorno escolar.	Genera una formación más contextualizada y participativa, pero su implementación puede ser desafiante en sistemas educativos que priorizan la estandarización y la evaluación cuantitativa.

Fuente: Elaborado por el autor basado en (Diniz-Pereira, 2007, 2014; Feiman-Nemser, 1990; Marcelo García, 1989, 1999; Pérez Gómez, 2008; Zeichner, 2013, 1983; Zeichner; Liston, 1990).

Los paradigmas en la formación docente reflejan la diversidad de enfoques que han surgido en respuesta a los distintos desafíos educativos. Mientras que la racionalidad práctica en práctica enfatiza la importancia del centrarse en estudiar la profesión desde el contexto escolar, la racionalidad técnica propone una formación docente orientada a la mera aplicación de eso, técnicas de enseñanza, como naturaleza de la profesión y que el docente solo posee la capacidad de elegir cuál para socializar el contenido educativo. Por otro lado, la racionalidad crítica destaca la importancia del compromiso político y social de la educación. A partir de lo analizado, veremos que nos dicen los casos estudiados.

## 5. ¿Que nos dice el curso de pedagogía de la UFMT-Cuiabá?

A pesar que existe la evidencia que la profesión docente no es la carrera predilecta por muchos jóvenes en Brasil, existe todavía en el entorno de la Universidad Federal de Mato Grosso un interés por atender su vocación, de acuerdo a la información obtenida, en promedio se socializa la oportunidad a 100 estudiantes anualmente para cursar la Licenciatura en Pedagogía de manera presencial.

Durante la década de los 90, el programa de licenciatura experimentó una reestructuración significativa, reorientando su enfoque a hacia la formación de docentes para los primeros años de la Educación Fundamental. Este cambio se fundamentó en estudios que sugerían la necesidad de priorizar la docencia en el currículo de formación y trasladar las habilitaciones específicas para el nivel de Posgrado. Como parte de este proceso, la UFMT estableció un programa de certificación de los profesionales en ejercicio.

Otra reforma se llevó a cabo entre 1996 y 2006, cuando se incorporaron nuevas directrices que reforzaban la docencia como eje central del curso. El Proyecto Político Pedagógico (PPP), actualizado en 2009, estableció que los egresados del curso de pedagogía deben estar preparados para desempeñarse en la enseñanza, la investigación y la gestión educativa, tanto en contextos escolares como en otros espacios educativos.

La estructura curricular y carga horaria vigente en este plan de estudios, el cual, contempla 3,545 horas de formación, distribuidas de la siguiente forma:

- a) **Núcleo de Estudios Básicos** (1,350 horas), que proporciona una base teórica multidisciplinar, cuyas asignaturas incluye: Historia y Filosofía de la Educación, Psicología Educacional, Sociología de la Educación, Educación y Antropología, entre otras.
- b) **Núcleo de estudios específicos:** (1,095 horas) en el cual profundizan en metodologías y teorías relacionadas a la enseñanza, entre ellas metodología de la enseñanza de la lengua, matemáticas, ciencias naturales, geografía e historia, además de lengua de señas (mejor conocida como Libras en portugués) y tecnologías en la Educación.
- c) **Núcleo de Estudios Integradores (920 horas)**, en este grupo de espacios curriculares abarca el análisis de las prácticas pedagógicas, investigación y extensión. Además, incluye proyectos de enseñanza, prácticas supervisadas y la participación en actividades científico-culturales.

Además de estas disciplinas obligatorias, los estudiantes pueden optar por materias electivas, acumulando al menos 180 horas en áreas como Educación Indígena, Educación Ambiental, entre otras. También, deben completar un

mínimo de 100 horas en actividades complementarias, como tutorías, proyectos de investigación y prácticas en organizaciones no gubernamentales y espacios educativos no convencionales.

Conforme a lo revisado en el PPP UFMT-Cuiabá, el curso de pedagogía busca desarrollar un perfil integral que combina la docencia y la investigación. Como docente, fomenta la participación activa y democrática en el aula, promoviendo el respeto a la diversidad y la construcción de un ambiente educativo inclusivo. Su formación le adquiere un conocimiento interdisciplinario, con énfasis en las áreas en las que está habilitado para la enseñanza, especialmente en los primeros años de Educación Fundamental.

Asimismo, está preparado para analizar el contexto en el que se desempeña, con el objetivo de impulsar transformaciones estructurales que contribuyan al desarrollo social y a la mejora de las condiciones educativas. En su rol como investigador, el pedagogo está orientado principalmente sobre su propia práctica, lo que permite generar cambios tanto en su Desarrollo Profesional como en el ámbito educativo en general. Esta capacidad de análisis no incluye la posibilidad de explorar otras formas de investigación con distintas finalidades. En este sentido, el curso establece una estrecha relación entre sus asignaturas electivas y las líneas de investigación del Programa de Posgrado en Educación. Además, los estudiantes tienen la oportunidad de profundizar en la investigación a través de las clases optativas vinculadas a esa temática y mediante la participación en los proyectos integradores o bien, en los programas de becas de iniciación docente, tanto en el caso del Programa Institucional de Becas de Iniciación a la Docencia como el de la Residencia Pedagógica.

Aunque exista a nivel federal la política de apoyar la integración de estos dos mundos (sin importar la perspectiva que pretendían legitimar), tal como manifiesta nuestra participante, no siempre los estudiantes logran participar de estos importantes beneficios, aunque valoramos enormemente esta estrategia por estimular el interés de los egresados de los programas de licenciatura para incursionar profesionalmente en la docencia.

De acuerdo a la percepción de nuestra participante de la UFMT-Cuiabá, reconocen como institución los estudiantes que ingresan al curso de pedagogía proviene de diversos entornos educativos, ya sea de instituciones públicas o privadas. Esta diversidad implica que cada uno trae consigo diferentes perspectivas y creencias sobre el rol de la escuela, los docentes y los alumnos. Consciente de esta realidad, el programa académico se enfoca en generar un ambiente donde el sentido de colectividad y la representación sean pilares fundamentales, promoviendo la integración en los distintos espacios de formación y convirtiéndolos en parte de la identidad del curso.

Tal como lo expresa la participante “o simples fato de ser uma universidade federal traz já uma ideia de que é um espaço coletivo onde cada um tem

um papel importante a realizar e que é necessário que seja desenvolvido”, a pesar que cada uno tenga un rol “todos nos apoiamos para alcançar nossos objetivos”, es decir, se complementan, “onde nós, os professores, não somos donos, mas somos parte importante no desenvolvimento do curso e encaminhamento dos nossos estudantes”. Con esto, por lo menos en el currículo implícito y oculto, se buscar generar un ambiente de apoyo mutuo que “possibilita processos diversos e emancipatórios, então ele passa a ser o sujeito e protagonista da sua formação”.

Como tal, pudimos ver en este caso, el modelo formativo se enmarca dentro del paradigma tecnológico, con una organización sistemática de asignaturas, objetivos y contenidos bien definidos en el PPP. Sin embargo, se identifican elementos del paradigma reconstrucción socialicen algunas estrategias de enseñanza y en la promoción de una educación crítica e inclusiva. Por otro lado, también se observa un enfoque academicista, ya que aspiran a que los pedagogos adquieran una base teórica robusta, pero también enfatiza la importancia de la investigación y de la práctica docente, aunque una gaviota no hace primavera.

Finalmente, el curso de Pedagogía de la UFMT-Cuiabá, se consolida como una institución clave en la formación de pedagogos en Brasil, en la que se busca equilibrar la teoría y la práctica, con presencia de la orientación investigativa.

## 6. ¿Qué nos dice el curso de pedagogia de la UNAH-Tegucigalpa?

La formación de los pedagogos en la UNAH-Tegucigalpa sigue un modelo académico que tiene las siguientes concentraciones: en la gestión escolar, la docencia para estudiantes con necesidades especiales y educación para adultos. Para su formación, se incorporan elementos de investigación y de la práctica escolar. En este contexto, la investigación no solo se entiende como una herramienta técnica, sino como un componente clave para comprender la realidad educativa. Según la propuesta del Plan de Estudios (PE), la investigación no se limita al ámbito académico, sino que se pretende que actúe como un agente transformador de las políticas educativas en el contexto hondureño.

Para alcanzar este objetivo, el programa de pedagogía en la UNAH-Tegucigalpa organiza sus contenidos en torno a disciplinas específicas, como Investigación en la Educación I y II y las prácticas profesionales conocidas como Prácticas Profesionales Supervisadas (PPS) I, II, III y IV, con un enfoque en la aplicación de metodologías científicas, particularmente aquellas relacionadas con el enfoque cuantitativo. Estos componentes curriculares permiten a los estudiantes experimentar la práctica de la investigación y aplicarla en su campo de formación.

Sin embargo, una crítica central se plantea sobre la PPS I, que, según el programa, carece de un enfoque más profundo y específico tanto en los conocimientos pedagógicos como en el contenido de las asignaturas. Esta falta es vista

como una limitación para el desarrollo de una identidad docente sólida. En lo que respecta a las PPS, el programa exige que los estudiantes vivan experiencias de aprendizaje en la construcción de conocimiento teórico y luego a la práctica, con la intención de observar o aplicar conocimientos, es decir, solo se puede a cualquier PPS, solo si se ha cumplido con los requisitos de las clases teóricas.

No obstante, se ha observado que, durante las primeras etapas del proceso, el programa no prioriza el dominio específico del contenido disciplinario. Esto se justifica por la formación general que los estudiantes reciben en áreas como sociología, filosofía e historia, que pueden ser considerados suficientes para ser intermediadores entre el conocimiento y los estudiantes.

Además, el curso ofrece recursos e infraestructura adecuados para la formación de los futuros pedagogos. La UNAH dispone de una biblioteca física y virtual, así como laboratorios específicos, y en ocasiones, los estudiantes pueden utilizar los laboratorios específicos, y en ocasiones, los estudiantes pueden utilizar los laboratorios de otros programas. El profesorado, por su parte, está compuesto por docentes con una sólida formación académica, siendo requisito que posean una especialización de algún programa de Posgrado en el área educativa, experiencia laboral en IES, experiencia en investigación y aprobar el examen de conocimientos, de acuerdo a lo que establece las normativas universitarias.

Asimismo, la UNAH-Tegucigalpa también pone énfasis en el “relevo generacional” de su cuerpo docente, reconociendo la importancia de incorporar a jóvenes, de acuerdo a lo que apuntó la participante en nuestra entrevista en dicha institución, esto aprovechando los convenios institucionales como parte de sus estrategias de internacionalización. Esto permite que estos docentes regresen a la institución y compartan lo aprendido con los futuros pedagogos. Aunque esta práctica demuestra que, en algunos casos, no es indispensable que los docentes tengan experiencia directa en el campo pedagógico, aunque el ingreso al cuerpo de profesores por concurso sí lo requiera.

A pesar de los esfuerzos por modernizar la formación de los pedagogos, se identifica un desafío importante en la aplicación de los abordajes pedagógicas dentro del currículo del curso. La UNAH-Tegucigalpa sigue directrices que incluyen teorías como el constructivismo, la teoría crítica y la humanista. Sin embargo, parece haber una desconexión entre orientaciones pedagógicas y los documentos oficiales del curso, elaborados en distintos momentos (El Plan de Estudios 1994, las normas académicas de Educación Superior de la misma década, y las nuevas normas académicas de 2015). Este desfase temporal, podría explicar las discrepancias observadas en la organización de contenidos, actividades y evaluaciones sugeridas, lo que plantea la necesidad de un nuevo estudio para comprender mejor cómo se están implementado estas directrices en el proceso formativo.

Al finalizar la radiografía, podemos concluir que el modelo de formación adoptado por la UNAH-Tegucigalpa enmarca dentro de un paradigma tecnológico. El curso busca integrar una sólida base académica con un fuerte enfoque en la aplicación práctica del conocimiento. Así, en lugar de una propuesta estrictamente orientada por objetivos, el programa se enfoca en las competencias que debe desarrollar el pedagogo hondureño para desempeñarse de manera efectiva en la sociedad.

## 7. Conclusión

La formación docente en Educación Superior es un proceso dinámico y en constante transformación, influenciado por múltiples factores, entre ellos las políticas educativas, los contextos socioculturales y los paradigmas que sustentan la práctica docente. Este trabajo ha permitido evidenciar que, a pesar de las diferencias estructurales y políticas entre Brasil y Honduras, existen desafíos comunes en la preparación del profesorado, especialmente en lo referente a la articulación entre teoría y práctica, el reconocimiento de la docencia como un campo profesional de conocimiento y la necesidad de una formación que responda a los cambios y demandas del contexto educativo actual.

Uno de los puntos clave de este análisis ha sido la importancia de comprender los paradigmas que subyacen en la formación de los docentes. Se ha observado que los modelos predominantes, ya sean academicistas, tecnológicos o críticos, impactan directamente en la manera en que los futuros profesores se perciben a sí mismos y en cómo asumen su rol en la construcción de conocimientos disciplinares. También es fundamental fomentar la construcción de saberes que integren la experiencia práctica con la fundamentación teórica.

En este sentido, la necesidad de repensar la formación docente desde un enfoque integral es evidente. Más allá de los contenidos curriculares, se requiere un proceso de formación que estimule el pensamiento crítico, la investigación y la capacidad de adaptación a escenarios educativos en constante cambios. La educación superior, como espacio de formación de los futuros docentes, debe asumir el reto de proporcionar herramientas que permitan a los profesionales desarrollar una identidad docente sólida y consciente de su responsabilidad en la transformación del sistema educativo.

Finalmente, este estudio reafirma la importancia de la formación como un elemento clave para la mejora de la calidad educativa. Solo a través de una preparación integral, que equilibre la teoría con la práctica y promueva la reflexión continua, se podrá avanzar hacia una educación superior que forme docentes capaces de responder a las necesidades de sus contextos, contribuir al desarrollo profesional del magisterio y, en última instancia, impactar positivamente en la enseñanza y el aprendizaje de las futuras generaciones.

## REFERENCIAS

BERLINER, D. C. A Personal Response to those Who Bash Teacher Education. **Journal of Teacher Education**, v. 51, n. 5, p. 358–371, 1 nov. 2000.

CHIZZOTTI, A. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 16, n. 2, p. 221–236, 1 jan. 2003.

DEWEY, J. **Cómo pensamos**: La relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo. 1ra. ed. Barcelona: Paidós, 2007.

DEWEY, JOHN. **Democracia y educación**: una introducción a la filosofía de la educación. 1. ed. Madrid: Morata, 1998.

DINIZ-PEREIRA, J. E. Da racionalidade técnica à racionalidade crítica: formação docente e transformação social. **Perspectivas Em Diálogo**, v. 1, n. 1, p. 34–42, 12 jun. 2014.

DINIZ-PEREIRA, J. E. Paradigmas contemporâneos da formação docente. Em: SOUZA, J. V. A. DE et al. (Eds.). **Formação de professores para a educação básica**: 10 anos da LBD. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 253–264.

ESCOTO, J. J. C.; MONTEIRO, F. M. DE A. Formação de Professores no Brasil e Honduras: concepções e políticas. **Olhar de Professor**, v. 25, p. 1–24, 21 dez. 2022.

FEIMAN-NEMSER, S. **Conceptual orientations in teacher education**. East Lansing: [s.n.]. Disponível em: <<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED323177.pdf>>. Acesso em: 28 mar. 2022.

GUBA, E. G.; LINCOLN, Y. S. Paradigmas en competencia en la investigación cualitativa. Em: DENMAN, C. A.; HARO, J. A. (Eds.). **Por los rincones. Antología de métodos cualitativos en la investigación social**. 1. ed. Hermosillo: El Colegio de Sonora, 2000. p. 113–146.

IMBERNÓN, F.; CANTO, P. J. La formación y el desarrollo profesional del profesorado en España y Latinoamérica. **Revista Electrónica Sinéctica**, v. 1, n. 41, p. 1–12, 31 jul. 2013.

KORTHAGEN, F. A. J. A prática, a teoria e a pessoa na formação de professores. **Educação, Sociedade & Culturas**, n. 36, p. 141–158, 2012.

MARCELO GARCÍA, C. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. *Sísifo*, n. 8, p. 7–22, jan. 2009.

MARCELO GARCÍA, C. **Formação de professores para uma mudança educativa**. PORTO EDITORA, LDA ed. Porto: [s.n.].

MARCELO GARCÍA, C.; GALLEGU-DOMÍNGUEZ, C. ¿Quién soy yo como maestro? Construcción de la identidad profesional en docentes principiantes. Em: CANTO MAYO, I.; TARDIF, M. (Eds.). **Identidad profesional docente**. 1. ed. Madrid: NARCEA, S.A., 2018. v. 1p. 39–49.

MARCELO GARCÍA, C. **Introducción formación inicial de profesores**. GRAFITRES, S.L. ed. Sevilla: Editorial Universidad de Sevilla, 1989.

PÉREZ GÓMEZ, Á. La función y formación del profesor/a en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectivas. Em: GIMENO SACRISTÁN, J.; PÉREZ GOMÉZ, Á. (Eds.). **Comprender y transformar la enseñanza**. 11. ed. Madrid: Morata S. L., 2008. p. 1–442.

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivo. Em: **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 79–92.

SHULMAN, L. S. La innovación educativa con los ojos abiertos y sin excusas: Los desafíos y oportunidades de aprender a partir de la experiencia. **REGIES: Revista de Gestión de la innovación**, v. 1, n. 1, p. 13–28, 2016.

STAKE, R. E. **Investigación con estudio de casos**. 1. ed. Madrid: Ediciones Morata, 1999.

VAILLANT, D.; MARCELO, C. Formación Inicial del Profesorado: Modelo Actual y Llaves para el Cambio. **REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**, v. 19, n. 4, p. 55–69, 29 set. 2021.

ZEICHNER, K.; LISTON, D. Traditions of reform in US teacher education. **Journal of teacher Education**, v. 41, n. 2, p. 3–20, fev. 1990.

ZEICHNER, K. M. Alternative Paradigms of Teacher Education. **Journal of Teacher Education**, v. 34, n. 3, p. 3–9, 1983.

ZEICHNER, K. Two Visions of Teaching and Teacher Education for the Twenty-First Century. Em: ZHU, X.; ZEICHNER, K. (Eds.). **Preparing Teachers for the 21st Century**. New York: Springer, 2013. p. 3–19.

## CAPÍTULO 3

# NARRATIVAS DOCENTES SOBRE O CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA INTERCULTURAL DA FAINDI/UNEMAT

*Amanda Pereira da Silva Azinari<sup>1</sup>*

---

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

### 1. Introdução

Diferentes movimentos têm impulsionado a presença dos povos indígenas nas universidades públicas brasileiras, cujas suas raízes eurocêntricas, além de reforçar processos excludentes em suas seleções, silenciaram epistemologias específicas de mais de 300 povos diferentes falantes de aproximadamente 274 línguas. Ressalta-se, nesse contexto, o movimento indígena enquanto agente que vai tencionar o debate que levou a conquista de direitos fundamentais constitucionais como a instituição da Educação Escolar Indígena, bilingue, diferenciada, específica garantindo assim, a formação superior dos professores indígenas.

A partir da necessidade formativa em nível superior originada dos Territórios indígenas conforme literatura, participação em movimentos e as experiências vivenciadas pela autora acompanhando processos formativos de docentes indígenas, o texto visibiliza narrativas de docentes formadores e formadoras sobre a história da FAINDI - Faculdade Indígena Intercultural da Universidade do Estado de Mato Grosso foi criada a partir do 3º Grau Indígena em 2001 e o surgimento do curso Licenciatura em Pedagogia Intercultural, criado em 2012 para formar pedagogos e pedagogas interculturais atendendo reivindicações dos professores indígenas.

Realizou-se um recorte da Tese<sup>2</sup> de Doutorado em Educação “Entre águas, peneiras e *baquaras*: saberes docentes interculturais e contracoloniais em licenciaturas indígenas na FAINDI/UNEMAT, Brasil e na UPN, México”

---

1 Pedagoga, Mestra em Educação, Doutora pelo PPGE/UFMT, membro do GEPForDoc, Professora da rede educação básica do estado de Mato Grosso. E-mail: amanda.azinari@edu.mt.gov.br

2 Tese apresentada em fevereiro de 2025, orientada pela Professora Dra. Filomena Maria de Arruda Monteiro, líder do GEPForDoc e docente do PPGE/UFMT e co-orientada pelo Professor Dr. José Antônio Serrano Castañeda da UPN, Cidade do México. A pesquisa está autorizada pelo Conselho da FAINDI/UNEMAT através do Parecer nº. 014/2021 e pelo Comitê de Ética em Pesquisas (CEP/Humanidades) da UFMT, sob o Parecer nº 5.595.890.

apresentada no Programa de Pós-graduação em Educação na Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) que tece um diálogo a partir do método da Pesquisa Narrativa (Clandinin e Connelly, 2015) com autores e autoras indígenas, bem como, a escuta sensível que resulta na análise das narrativas dos professores e professoras que atuam diretamente na formação de professores indígenas na FAINDI/UNEMAT.

Nesse sentido, apresenta-se alguns fragmentos narrativos de docentes formadores quanto à elaboração da proposta de formação em nível superior para os povos indígenas em Mato Grosso, seus nomes foram ocultados e serão apresentados em siglas com as iniciais como forma de resguardar suas identidades.

## **2. A criação das Licenciaturas interculturais na UNEMAT: rompendo Colonialidades**

Considerando que as populações indígenas foram marginalizadas em vários setores sociais, incluindo o acesso à escolarização formal nas instituições escolares e universidades “a entrada das primeiras pessoas indígenas em universidades aconteceu a partir da década de 1970, muito baseada em trajetórias individuais ou com apoio de organizações não governamentais e religiosas” (Kayapó; Schwingel, 2021, p. 4).

O movimento que deu início às Licenciaturas indígenas e interculturais, aos cursos de graduação em nível superior, criados especificamente para povos indígenas no Brasil, ocorreu a partir de iniciativas de mobilização popular indígena, que posteriormente, contribuíram para o reconhecimento de cursos específicos com a criação do Estatuto do índio, Lei nº 6001, de 19 de dezembro de 1973. Ainda com caráter integracionista, previa o reconhecimento da educação escolar indígena como um direito.

Em Mato Grosso, surgiria a UNEMAT, em 1979 no município de Cáceres, como Instituto de Ensino Superior de Cáceres, a princípio como instituição privada e somente em 1993 passou à denominação de Fundação de Ensino Superior de Mato Grosso, protagonizando a oferta de modalidades consideradas diferenciadas por oportunizar formação em nível superior para as populações do interior do estado e de lugares historicamente não atendidos.

A promulgação da Constituição Federal de 1988, em seu artigo 210 passou a reconhecer a educação bilíngue e específica em Terras Indígenas e colocar o Estado como agente garantidor desta modalidade. Com Conferência Geral da Organização Internacional do Trabalho em 1989 instituiu-se a Convenção nº 169<sup>3</sup> da OIT sobre Povos Indígenas e Tribais, constituindo-se em

3 Refere-se a um tratado internacional instituído coletivamente por entidades com a presença de governos, organizações de trabalhadores e de empregadores, baseando-se no respeito aos modos de vida próprio, assegurando suas cosmologias, saberes, práticas, língua e territórios.

um acordo internacional, reconhecendo que os povos indígenas possuem direitos e devem ser consultados em suas singularidades e necessidades. Quanto à educação foram estabelecidos os seguintes acordos:

Artigo 26 Deverão ser adotadas medidas para garantir aos membros dos povos interessados a possibilidade de adquirirem educação em todos os níveis, pelo menos em condições de igualdade com o restante da comunidade nacional.

Artigo 27 A autoridade competente deverá assegurar a formação de membros destes povos e a sua participação na formulação e execução de programas de educação, com vistas a transferir progressivamente para esses povos a responsabilidade de realização desses programas, quando for adequado (Convenção nº 169, 1989).

No âmbito de Mato Grosso, desde 1987 criou-se uma Assessoria articulada à Coordenação de Educação, criando o Núcleo de Educação Indígena (NEI/MT), que partiu das demandas apresentadas durante o Encontro Nacional de Educação Indígena, no estado do Rio de Janeiro, no mesmo ano. Como houve transformações de Diretrizes, a assessoria da SEDUC foi extinta. O Decreto nº 26/1991 e a Portaria nº 559/1991 deram origem às Diretrizes para a Política de Educação Escolar Indígena em 1993 (Barros, 1997).

A Portaria Interministerial nº 559/1991 assegurava a oferta de formação para professores e professoras que atuassem nas escolas indígenas do país: “§1º. Nesse sentido deverão ser mantidos e executados programas permanentes de formação, capacitação e especialização de recursos humanos para atuação junto às comunidades indígenas” (Brasil, 1991).

A Portaria acima reforçou a criação de espaços institucionais para a formação docente, e entre as distintas universidades públicas, em nível federal, a UFRR foi a primeira universidade pública a ofertar um curso específico para a população indígena com corpo docente efetivado através do Núcleo Insikiran.

Em 2001, a Universidade cria o Núcleo Insikiran, hoje transformado em Instituto Insikiran, conforme Resolução nº 009/2009-CUni<sup>4</sup>, com o objetivo de desenvolver e articular com lideranças, professores, comunidades e organizações indígenas de Roraima e a sociedade em geral a formação profissional dos indígenas, de modo específico, diferenciado e intercultural (Freitas, 2011, p. 605).

Kayapó e Schwingel (2021, p. 4) afirmam que o acesso à Educação Superior ocorre em função da pressão exercida pelo movimento indígena na

4 A Resolução nº 015/2001-CUni criou o Núcleo INSIKIRAN de Formação Superior Indígena, sendo alterado para Instituto pela Resolução nº 009/2009-CUni.

década de 1990, em que “[...] através de convênios entre a Fundação Nacional do Índio (Funai) e universidades privadas ou comunitárias, sendo esses convênios ainda propostas isoladas e não políticas públicas”. Além de serem propostas isoladas, eram cursos denominados de “regulares”, sem a construção de currículos específicos e diferenciados para este atendimento.

Em nível estadual, em Mato Grosso criou-se o Conselho Estadual da Educação Escolar indígena em 1995, ampliando o diálogo com as aldeias indígenas a partir da representação paritária no Conselho “[...] de caráter paritário e interinstitucional de deliberação e assessoramento da política de educação indígena no Estado, coordenado pela SEDUC, através da sua Equipe de Educação Indígena” (Mato Grosso, 1996, p. 7).

Anos mais tarde, com a mobilização de profissionais da educação num cenário de mercantilização e precarização da educação pública brasileira, houve a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9394/1996. A nova LDB passou a instituir os preceitos básicos que regem a educação pública e privada do país, compreendendo a especificidade da Educação Escolar Indígena, a pluralidade étnica e linguística e a necessidade de formação que os atendessem em suas singularidades. Nos Artigos 32 e 78 constam o ensino bilíngue e intercultural, bem como, o desenvolvimento de programas integrados ao ensino e pesquisa, que garantam uma formação técnica e científica articulando a vida indígena e não indígena.

No bojo deste movimento da redemocratização o movimento indígena passou a se rearticular em prol dos direitos educacionais ampliando os espaços de atuação, em que o cenário político para construir uma proposta de formação de professores indígenas em Mato Grosso passa a estar mais aberto e dialógico. Isso ocorreu em função de todo um processo de mobilização dos povos indígenas articulados com “[...] a Secretaria de Educação e da Coordenação de Assuntos Indígenas, com o apoio financeiro do Banco Mundial (Programa de Desenvolvimento Agroambiental - PRODEAGRO), implanta o Projeto Tucum - Programa de Formação de Professores Indígenas para o Magistério” (Barros, 1997, p. 1).

A formadora F.N.A resgata este momento histórico durante sua entrevista narrativa evidenciando que em Mato Grosso estas ações foram consideradas como “pioneiras” no contexto brasileiro e latino-americano.

*Para a gente começar agora após Constituição, o processo de implementação dessas políticas, da consolidação e Mato Grosso sai na frente no país. Todos os vinte e sete estados brasileiros, 24 que têm povos indígenas, Mato Grosso sai na frente, precisava que tivéssemos um governo que*

5 Cabe destacar que não utilizo a expressão pioneira por entendê-la como parte da linguagem colonialista. Mas respeito o uso feito pela formadora e por isto a manterei no texto.

*pudesse abraçar esta causa da democracia, da autonomia, da cidadania, e quem nos abraçou e acolheu o que a Constituição de fato assegurou foi o nosso governador que infelizmente não está entre nós, Dante Martins de Oliveira. [...] a questão da Educação Escolar Indígena em Mato Grosso e avanços que nós tivemos na cidadania não é qualquer coisa não! Sabe, foi uma luta, foi um movimento. Então ele convoca a sociedade para isso. [...] então quando ele propõe que vai apoiar a educação dos povos indígenas, vai apoiar a demarcação e vai apoiar toda a política de favorecimento aos povos, então ele abraça principalmente a educação e aí ele delibera que tenha que ser para que os professores possam se apropriar da sala de aula, do ensinar. Ele precisa e é necessário que ele passe por um processo de formação dentro desta perspectiva diferenciada (Formadora F.N.A).*

Como a fala da formadora informa, foi um momento propício para pensar processos de acesso a direitos sociais garantidos na Constituição de 1988. E o governo daquele momento, liderado por Dante Martins de Oliveira, líder das *Diretas Já*, ainda quando era do movimento estudantil, foi de certo modo sensível às questões indígenas ao criar o Decreto nº 1842, de 21 de novembro de 1997, em que “criou uma Comissão Interinstitucional e Paritária, composta por representantes das sociedades indígenas e de órgãos públicos estaduais e federais, com o objetivo de elaborar um anteprojeto de cursos de licenciaturas para a formação de professores indígenas” (Mato Grosso, 2021, p. 3). A formadora se orgulha muito de ter feito parte deste movimento pela redemocratização e da construção da política de formação de professores/as indígenas no país. Disse que, junto a outras lideranças indígenas, estiveram também visitando o senador Darcy Ribeiro, de quem relembra com carinho e tirou fotos daquele dia histórico.

Iniciava-se os primeiros passos para as demais propostas de formação docente indígena específica e diferenciada. Como boa parte dos professores que atuavam nas aldeias não possuía sequer o antigo segundo grau completo, a alternativa foi pensar na proposta de magistérios interculturais, como o caso do Projeto Tucum, que previa uma formação em serviço, já que a proposta era capacitar docentes atuantes na educação básica. Estas seriam as primeiras experiências de profissionalização docente destes professores e professoras indígenas, porque o objetivo era que desenvolvessem “[...] um conjunto de competências profissionais que lhes permita atuar, de forma responsável e crítica, nos contextos interculturais e sociolinguísticos nos quais as escolas indígenas estão inseridas” (Grupioni, 2003, p. 14).

Entre os anos de 1995 e 2000 ocorreram as primeiras experiências no campo da formação de professores/as indígenas em nível de Magistério, a partir da mobilização do movimento indígena com o Projeto Tucum. A proposta de magistério intercultural teve a coordenação por parte do governo do Estado

de Mato Grosso, com uma espécie de convênio entre prefeituras, universidades e entidades civis leigas e religiosas, com a finalidade de capacitar e habilitar professores/as indígenas em nível de magistério (Peggion, 2003, p. 44).

Sob esta conjuntura, o formador W.P.Q. também teve participação direta no processo da construção do 3º Grau indígena e hoje da Faculdade Indígena Intercultural da UNEMAT. Por ocasião estava em um projeto de formação junto ao povo Xavante e participou da formatura dos projetos de magistérios interculturais em Cuiabá onde ocorreu o aceite para administrar esta formação em nível superior:

*Em 97 quando a gente já estava trabalhando com os Xavante, fui apresentar em Cuiabá por ocasião da formatura do projeto Tucum, era um projeto também grande, desde a década de 90, vários projetos do estado em nível de 1º grau são disseminados para a educação escolar indígena, para a formação de professores leigos. Então, foi o Tucum, Inajá, o Raiô. Na formatura do Tucum, o último que era em nível de segundo grau, de magistério, tinha aproximadamente 300 índios no Hotel Mato Grosso em Cuiabá, que foi o local da formatura, o governador da época era Dante Martins de Oliveira. No momento final da formatura, os índios solicitaram, com os representantes lá dos 300 alunos, a continuidade dessa sua formação. Eu estava lá naquele momento para apresentar o projetinho com os professores Xavante do grupo que eu trabalhava e tão somente para isso. Então, quando os índios levantaram no meio do auditório, solicitando do governador, perante o governador e das autoridades daquele momento, a continuidade dos seus estudos, o governador simplesmente levantou e perguntou: - Há representantes das universidades públicas aqui do Estado? Que levantem e se apresentem. Então, um grupo de aproximadamente de 8 professores da UFMT, me lembro como se fosse hoje, estavam lá, porque era em Cuiabá, acompanhando os seus alunos que trabalhavam no Tucum, e tinha um professor da UNEMAT que era eu, eu não estava lá junto... eu estava lá para apresentação de trabalho... sobre a língua com os Xavante como outras pessoas estavam fazendo, mas como único representante da UNEMAT eu levantei e foi quando o governador perguntou: - Alguma das duas universidades vai oferecer a formação continuada desses alunos? Rapidamente os professores da UFMT se reuniram e falaram: - Nós não podemos dizer nada sem falar antes com o reitor, isso é um projeto grande e requer muita discussão, muita elaboração de muitas pessoas, a gente não pode responder agora. E daí ele se vira para mim enquanto instituição e diz: - E a UNEMAT, aceita isso ou vai ter que pensar muito, tem que discutir com o Reitor? Prontamente eu disse: - Nós aceitamos, nós queremos, nós estamos preparados para fazer. E isso foi no final de 97, então nem teve, e nem seguiu discussão com a UFMT, o projeto já foi direcionado para a UNEMAT, na*

*época a reitora era a professora Ilma Freira Machado. E quando falei com ela, ela disse: - Claro, Wellington, ainda bem que você respondeu, a gente quer sim, esse projeto é importante. Ela fez toda força do mundo para que isso acontecesse. Então, eu voltei para casa com essa missão de fazer o projeto das Licenciaturas interculturais e foi final de 97, a única coisa que eu conhecia naquele momento, a experiência que eu tinha tido com esse tipo de educação diferenciada era o trabalho nas Licenciaturas Plenas Parceladas, que era um projeto muito legal que eu me espelhei bastante para fazer o projeto do Intercultural (Formador W.P.Q.).*

O Projeto Tucum, enquanto magistério intercultural tinha uma “proposta pedagógica que se diferencia das propostas de outros cursos de magistério por colocar no centro do processo a pesquisa enquanto princípio educativo, realizada a partir de três eixos fundamentais que são a terra, a língua e a cultura” (Barros, 1997, p. 6). Havia uma articulação entre estes tópicos, enquanto fundamentos basilares do projeto de magistério intercultural, demonstrando a preocupação com os processos identitários vinculados a eles.

Outro formador relatou um pouco do que vivenciou junto ao início do 3º Grau Indígena, e como a organização de uma comissão paritária, incluindo a universidade, a SEDUC, o movimento indígena, a FUNAI e o Conselho Estadual da Educação tiveram participação direta neste processo, inspirando-se nas experiências do magistério intercultural e nas “Parceladas”, modalidade de formação de professores “leigos<sup>6</sup>”, criadas nos anos 1990 para formar docentes em serviço.

*Em 97 teve a Ameríndia, o grande evento nacional, a Ameríndia é um divisor de águas em termos acadêmicos. Brasil todo, gente de outros países vieram para Cuiabá discutir educação indígena. No mesmo ano que eu entrei no Xavante, por isso que falo que é um marco e quando aquele evento aconteceu, Mato Grosso também se percebeu no processo. É um estado que tem 43 povos indígenas, aquele movimento de educação indígena em Cuiabá, e aí surge a ideia, o Tucum já tinha acabado, já tinha quase 400 professores formados, então tinha uma reivindicação de como esses professores iriam chegar na universidade. E nesse movimento do evento houve a reivindicação de um curso superior indígena, o que iam fazer os professores formados na perspectiva bastante inovadora que foi o Tucum, com todos os problemas, mas ele foi um projeto bastante inovador na perspectiva educacional. Então, na Ameríndia, aparece esse movimento da reivindicação. E aí, como eu falei antes, na época era o Dante que faz esse movimento da escuta e da reivindicação. Então, ali da Ameríndia saiu um movimento de criar esse projeto e aí as duas*

6 Sobre o termo utilizado para expressar a respeito de professores que atuavam nas escolas sem formação ver Therrien (1991).

*universidades do estado de Mato Grosso em que se cria uma comissão paritária, isso acho que você deve ter visto nos documentos. Monta uma comissão paritária, mesma quantidade de UNEMAT, mesma quantidade de UFMT e com o movimento indígena junto... acho que foi 97... 98, não sei, e começa a fazer esse movimento da escrita do projeto, eu não sei te explicar; começou UNEMAT e UFMT, e em determinado momento a UFMT falou que não tinha condições devido questões mais logísticas, financeiras, que a estrutura federal era mais difícil para eles quanto questão financeira e o Dante de Oliveira tinha acenado que ele ia bancar os três milhões e meio. Isso foi um ato político dele, mas ele cumpriu e aí o Professor Elias que estava na UNEMAT, que era um professor de História, na época já tinha mestrado, então ele já tinha uma certa formação a mais e ele se propôs também não sei como, se houve convite, sei que o professor Elias ficou representando a UNEMAT nessa comissão e o professor Elias deu uma grande contribuição porque ele se propôs e foi conversar, fomentar, ir para as aldeias fazer esse trabalho da escuta. Olhar para Inajá, que na época era uma experiência já bem-sucedida, e aí nesse movimento foi escrevendo o projeto, foram 3 anos, 97, 98 e 99, e aí depois de escrever passa pelo conselho, o conselho vê com bons olhos, passa pelas instituições internas da UNEMAT, e depois que ele passa nas instituições internas da UNEMAT é que o reitor Arno. [...] Mas o projeto, ele levou 3 anos para ser escrito e aí onde que estava escrevendo ele, na coordenação, o professor Elias, mas tinha muita gente junto e eles olharam para as experiências que Mato Grosso já tinha desenvolvido, por exemplo o Inajá. Eles olharam para o Inajá, olharam para o Tucum que foi depois do Inajá, olharam para a experiência das Parceladas que já estava na terceira turma, eu sou da primeira de 92, mas em 97 já tinham 3 turmas que eram em Comodoro, Alta Floresta, Colíder e Luciara também. Então, a comissão olha para estas experiências e escreve o projeto do 3º grau indígena que iniciou em 2001 de fato as aulas (Formador A.A.S.).*

Durante a entrevista, o formador acima descreveu minuciosamente este processo como se vê no relato acima, e ainda conta que a primeira turma ofertou vaga para 200 professores/as e que eram 180 vagas para Mato Grosso e as outras 20 para os demais estados. Reconhece que esta foi uma conquista advinda do movimento indígena durante o processo da Ameríndia e que também contou com pessoas não indígenas, sensíveis às causas indígenas para que o projeto se concretizasse, a exemplo do Professor da UNEMAT, Carlos Alberto Reyes Maldonado, naquele momento Secretário de Estado de Educação na Gestão do Dante de Oliveira.

*Eu atribuo à estaca zero o evento Ameríndia que nasce em um momento... assim como as Parceladas lá atrás também teve um momento político que foi em São Felix do Araguaia, nós fomos na formatura do Inajá, quer*

*dizer, que reivindicava o 3º grau, e o Maldonado foi convidado para a formatura em São Felix do Araguaia, nesta formatura, Ruben Alves estava também em São Felix, e ‘Maldonado’, como nós conhecíamos, disse **que a Universidade tinha que ir onde o povo estava e ele ia levar para lá. E ele falou e realmente ele cumpriu, assim foi o 3º Grau indígena, o curso superior para professores indígenas, em lugar nenhum do mundo tinham falado sobre isso, a Ameríndia foi um espaço propício para debater e tinha um governo que para nós na época era de esquerda que era o MDB. Hoje não é mais de esquerda. Mas era o que a gente tinha em termos políticos era o MDB e enquanto espaço político era o Dante. Ele nasce desse movimento político** (Formador A.A.S) [grifos meus].*

Neste movimento histórico registra-se que em média 900 professores de dentro e fora do país participam e deliberam sobre ações no campo da formação de professores: “havia pessoas de nove países e representando quase uma centena de Povos Ameríndios. O evento é considerado um marco no processo de formação de professores indígenas, uma vez que serviu de base para a elaboração do projeto inédito e pioneiro de Licenciaturas Indígenas” (Sechi, 2012, p. 332).

No contexto nacional construía-se a proposta de um Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI, 1998), incluindo reflexões e informações pertinentes aos contextos indígenas em âmbito nacional. Durante o 19º ATL, na tenda do Fórum Nacional de Educação, em 2023, pude ouvir de estudantes universitários, professores e pesquisadores indígenas quanto a necessidade e importância da reformulação do RCNEI. Ainda assim, o Referencial traz elementos importantes que basearam a construção dos programas de Magistério e das Licenciaturas Indígenas, tendo como principal objetivo formar professores/as indígenas para o atendimento às necessidades e fortalecer a modalidade de Educação Escolar Indígena. O RCNEI reforçou que:

Para que a educação escolar indígena seja realmente específica e diferenciada, é necessário que os profissionais que atuam nas escolas pertençam às sociedades envolvidas no processo escolar. É preciso, portanto, instituir e regulamentar, no âmbito das Secretarias de Educação, a carreira do magistério indígena, que deverá garantir aos professores indígenas, além de condições adequadas de trabalho, remuneração compatível com as funções exercidas e isonomia salarial com os demais professores da rede de ensino. A forma de ingresso nessa carreira deve ser o concurso público específico, adequado às particularidades linguísticas e culturais dos povos indígenas (Brasil, 1998, p. 42).

A formadora F.N.A. relatou em sua tese de Doutorado que a proposta de formação superior para indígenas de Mato Grosso despertou interesse de outros

“[...] países que já vinham desenvolvendo propostas similares. Representantes de instituições do México, Canadá e Guatemala, entre outros, se interessaram em vir a Mato Grosso para conhecer a experiência” (Ângelo, 2018, p. 97).

A FAINDI/UNEMAT informa em seu site que “em 2005, teve início a segunda turma (2005-2009), com 100 vagas oferecidas somente para indígenas de Mato Grosso, das quais foram graduados 90 acadêmicos. Para a terceira turma (2008-2012), foram ofertadas 50 vagas e, para a quarta turma (2012-2015), mais 50 vagas”. De 2001 a 2015 foram ofertados 3 cursos de especializações em Educação Escolar Indígena.

Segundo a formadora W.A.A.F., da área da Pedagogia, quando iniciou sua jornada como professora auxiliar, havia uma proposta formativa coletiva para os formadores, assim ela narra:

*Com assessores, na época tinha o 3º grau indígena Antropólogos, pessoal das áreas gente que estava lá com muita discussão então é coletivo de novo. Porque antes de ter as aulas, hoje infelizmente a gente não tem isso, mas nós tínhamos os encontros de preparação, para definir a temáticas e pensar o que poderia ser feito, de que forma, então começa desta forma (Formadora W.A.A.F).*

A oferta da formação de professores em Mato Grosso não é exclusividade da UNEMAT, existem modalidades a distância pela UAB/UNEMAT, UAB/UFMT, modalidades presenciais regulares ou parceladas em universidades públicas como é o caso da UFMT, o IFMT e as universidades privadas. Para o acesso dos povos indígenas, no caso às universidades públicas, criou-se a lei de âmbito federal, conhecida como Lei de Cotas nº 12.711/12 que foi reformulada este ano como uma política afirmativa de inclusão. Algumas instituições reservavam 5% das vagas para populações indígenas em todos os cursos ofertados, tanto licenciaturas como bacharelados. A lei de cotas tem oportunizado a pessoas negras, indígenas e oriundas das escolas públicas a ocupar os espaços universitários.

### **3. A Licenciatura em Pedagogia Intercultural FAINDI/UNEMAT: a vez e a voz dos formadores e formadoras**

O 3º Grau Indígena foi instituído enquanto *locus* de formação docente indígena no início dos anos 2000 e a partir de 2008 passou por uma reconfiguração política, administrativa e pedagógica, conferindo maior autonomia à criação da Faculdade Indígena Intercultural (FAINDI) que está vinculada à Pró-reitoria de Ensino e Graduação (PROEG), responsável pela administração da oferta da formação de professores indígenas dentro da UNEMAT.

É de sua competência a formulação, execução e avaliação do projeto institucional de formação de professores indígenas responsabilizando-se pelo projeto pedagógico do curso de Licenciatura em Pedagogia Intercultural, que tem por finalidade a formação inicial, continuada e complementar para o magistério da educação básica (Mato Grosso, 2021, p. 15).

A sede da FAINDI está localizada no campus de Barra do Bugres, que contou com a cedência da prefeitura municipal para o uso da Escola Agrícola, afastada a uns 10 km do campus para realizar o alojamento, espaço de refeições e as aulas, como um campus indígena como ouvi algumas vezes dos docentes formadores. Por alguns anos, este espaço esteve em más condições de uso, devido ao tempo de existência do prédio e falta de manutenção. Isto fez com que acadêmicos tivessem aulas no campus René Barbour, no período de férias em janeiro e julho, o que muitas vezes dificultava o trabalho dos formadores, como pude vivenciar observando salas fechadas, mudança de materiais da turma sem prévia consulta, ausência de técnicos para auxiliar no uso do laboratório de informática, aulas ocorrendo em meio a reformas com barulho, poeira de construção, espaços isolados. Isto resultava em angústias e descontentamento por parte dos profissionais que estavam atuando na gestão, assim como percebi um mal-estar docente e dos estudantes.

Na imagem abaixo, do lado esquerdo, com prédio azul e branco se trata de quando iniciaram o processo de reforma em 2022, perto de encerrar as turmas daquele período. Ao lado direito, o prédio verde e branco é a imagem recente, de 2023, com a reforma concluída para receber as novas turmas. Ali já havia uma mudança dos gestores anteriores, que de certo modo não tiveram apoio para continuar na gestão administrativa e pedagógica.

**Figura 1 – Escola Agrícola em Barra do Bugres**



Fonte: Acervo Mônica Cidele da Cruz (2023).

Após as primeiras experiências com as licenciaturas interculturais, cuja formação ocorria por áreas: Linguagens, Ciências da Matemática e da Natureza e Ciências Sociais; identificou-se a necessidade de formar profissionais em Licenciatura em Pedagogia Intercultural (LPI) para atuarem nos anos iniciais, alfabetização de jovens e adultos, função de gestão, que contavam e ainda contam com docentes formados pelo magistério intercultural ou apenas com ensino médio e, em algumas comunidades, com apenas a formação do ensino fundamental.

O curso então, nasce com a finalidade de formar docentes para as diferentes etapas da educação básica, em especial para a educação infantil e anos iniciais, como

[...] nas áreas de serviços de apoio escolar, em ambientes escolares e não escolares. Cabe ressaltar que a formação geral nas duas modalidades (Licenciatura e Pedagogia) tem como meta a formação do educador reflexivo, conhecedor do contexto socioeconômico, cultural e político do país, da região e da aldeia em que está inserido (Silva *et al.*, 2017, p. 422).

Após as negociações e reivindicação dos povos indígenas, mas também demandada pela Secretaria de Estado de Educação (SEDUC), é que o curso de Licenciatura em Pedagogia Intercultural teve seu início em 2012.

*A pedagogia chega num momento muito tenso, político, de descontentamento, você sabe que toda turma que a gente vai abrir na UNEMAT, a gente faz a discussão, é o que a gente está passando agora de negociar com as parcerias, e antes o curso começou só com as licenciaturas: Ciências da Matemática e da Natureza, Ciências Sociais, Língua, Artes e Literatura. Esses foram os três cursos desde o início. E em 2011, nós negociando, já estávamos, Professor Elias já estava negociando com a Seduc com a condição, não vou lembrar qual secretaria que estava lá na época. A condição que a Seduc deu foi: a gente vai entrar com a parceria, mas tem que ser com a pedagogia. É tanto que tem uma diferença que na minha avaliação não deveria ter. [...] E aí ficou nessa força, 'eu ajudo se for pedagogia se não for pedagogia eu não ajudo'. Professor Elias não queria pedagogia, mas por circunstâncias econômicas e financeiras, a Seduc ia pagar a conta, então o professor Elias teve que baixar a guarda e diz então: 'Nós vamos abrir'. E aí abre pedagogia, mas não teve tempo hábil de discutir na base que tipo de pedagogia, então esse é um certo probleminha (Formador A.A.S).*

Segundo o formador A.A.S, existem embates na arena política para a oferta da LPI que vão refletir na construção do curso e de um currículo rígido confirmando que isto ocorre porque não houve tempo suficiente para

dialogar com as aldeias indígenas, realizando apenas uma adaptação de outros projetos de Pedagogia não indígena.

O formador W.P.Q. relatou uma parte deste movimento, embora reconheça não estar presente no momento das negociações porque se encontrava em processo de afastamento para o seu doutoramento, afirmou que neste mesmo ano retornou à FAINDI como diretor e não concluiu o mandato devido à não identificação com o processo de gestão na universidade.

*O que eu lembro é que foi uma solicitação, uma reivindicação dos próprios alunos dos professores, as licenciaturas formam-se para o trabalho da quinta para a oitava, primeiro e segundo grau, inclusive universidade, mas ainda havia uma carência com o trabalho para as séries iniciais. E essa reivindicação que foi tardia, demorou 12 anos praticamente. Do começo das licenciaturas até então, mas ela foi uma pressão das comunidades indígenas para a universidade, foi uma reivindicação para formação de professores para as séries iniciais, que não tinha ainda professores a nível superior (Formador W.P.Q).*

A formadora F.N.A participou das discussões ativamente. Relata que na metade do desenvolvimento das licenciaturas iniciou o movimento de reivindicações. Como já havia sido considerada exitosa a experiência para formação de docentes para os anos finais do fundamental e ensino médio passaram a pensar a formação para a atuação nos anos iniciais para que tivessem o conhecimento:

*No campo da gestão, no campo da coordenação, e no campo, por exemplo, da educação infantil, pensa-se uma pedagogia própria. Então, por isso surge a pedagogia indígena, a pedagogia surge com esse caráter de dar elementos, subsídios metodológicos, de diretrizes para que os professores possam atuar no ensino nas séries iniciais, na alfabetização, no letramento e numeramento, pode-se dizer assim, e principalmente para com as crianças pequenas (Formador F.N.A).*

Outro aspecto interessante do curso é o reconhecimento de pedagogias indígenas próprias, respeitando os modos próprios de aprendizagens, conforme o relatado pela formadora F.N.A., quando afirma a importância de trabalhar o contexto social e cultural dos povos indígenas para fortalecer o princípio da afirmação da identidade étnica de cada povo:

*Todos os temas trabalhados e assuntos e as temáticas é dentro da realidade dos povos indígenas [...] tanto do ponto de vista da perspectiva histórica da memória do povo fazer o relato sobre a sua vivência, como conseguiram sobreviver diante da colonização e chegar nos tempos atuais essa é a primeira coisa. E transformar isso não só em conteúdo, mas em*

*uma reflexão para que pudesse transformar isso em uma consistência para o professor da sua condição de indígena* (Formador F.N.A).

Um dos principais pilares que estrutura a LPI é o processo de alfabetização com foco na língua materna, *“a alfabetização é o grande foco da Pedagogia e, nas escolas indígenas, o desafio é ainda maior, pois há falta de profissionais formados na área, falta de materiais didáticos específicos para a alfabetização”* (Formadora M.C.C.).

Embora em diversas aldeias de Mato Grosso haja pessoas falantes das línguas maternas pertencentes aos povos falantes, a formadora reconhece que é necessária uma formação universitária para subsidiar estes profissionais com os conhecimentos específicos e pedagógicos de como ensinar às crianças a sua própria língua, quanto ao processo integral de alfabetização envolvendo os domínios da leitura e escrita.

A proposta do curso inicialmente era para a duração de 5 anos e o último projeto aprovado em 2021 passou a ofertar a modalidade por 4 anos. A FAINDI é composta por Diretoria e coordenadores pedagógicos que são eleitos pela comunidade acadêmica, e um dos pré-requisitos considera a experiência com trabalhos em cursos interculturais (Projeto, 2021). Este critério também acompanha a escolha/convite dos docentes formadores/as, pois não há um quadro profissional permanente vinculado à FAINDI, *“[...] é preciso que a Faculdade Indígena tenha um corpo docente permanente”* (Formadora M.C.C.).

O curso foi pensado para atender professores e professoras indígenas em serviço. Segundo consta no Projeto Político Curricular (PPC), *“[...] o professor/acadêmico terá oportunidade de estabelecer relações íntimas entre os saberes e propostas pedagógicas que circulam no âmbito do curso e suas práticas na rotina escolar da comunidade”* (Projeto, 2021, p. 16).

O currículo do curso passou por reelaborações desde seu surgimento. Quanto aos tempos e espaços diversifica-se dada à especificidade em atender professores que vivem nas aldeias e trabalham nas escolas indígenas. Por isto, o curso organiza-se em etapas presenciais e intermediárias.

As etapas de estudos presenciais, também conhecidas como Tempos Universidade, ocorrem semestralmente, de maneira intensiva, nos meses de janeiro/fevereiro e julho/agosto, coincidindo com o período de férias e recessos escolares dos cursistas. As etapas de estudos cooperados de ensino, pesquisa e extensão – Intermediária conhecida como Tempo Aldeia, são os momentos de atividades em períodos intermediários entre uma etapa intensiva e outra, *“possibilitando aos cursistas conciliarem suas atividades docentes na escola com as atividades do curso de formação (preparo de seminários, leituras, pesquisas, construção de materiais didáticos, prática de sala de aula)”* (Projeto, 2021, p. 22).

Silva *et al.* (2017, p. 426) mencionam que estes períodos do Tempo Aldeia e Tempo Universidade, como momentos de articulação dos conhecimentos

científicos com os saberes tradicionais, configurando uma *práxis* reflexiva através de “[...] nexos conectivos da aldeia com a Universidade compõem a estrutura reflexiva da ação – reflexão e da interculturalidade pedagógica”.

Como parte deste tempo aldeia, nas imagens abaixo estão alguns registros que realizei em novembro de 2021. O que me conduziu o olhar para estas figuras foi o uso constante das línguas maternas dentro dos territórios indígenas. Isto ocorria tanto verbalmente como em textos fixados em paredes, murais, placas nas estradas, cartazes produzidos pelos estudantes.

**Figura 2 – Placas e cartazes em línguas indígenas<sup>7</sup>**



Fonte: Pesquisa de campo (nov. 2021).

Narro sobre a presença do professor Amilton Sere'Unhõti Xavante, egresso do curso de Licenciatura em Pedagogia Intercultural, turma de 2016/2022 que desempenhava sua função naquele instante como tradutor da língua *Auwê Uptabi* e portuguesa. Passei a compreender melhor a importância das línguas maternas também no contexto da docência na Educação Superior. Estar em contato com estudantes que são bilíngues, e muitos, como é o caso dos povos que vivem no Parque Nacional do Xingu, em que são políglotas, falantes de 3, 4 e até 7 línguas diferentes, nos impele de uma urgência em contracolonizar os currículos escolares e universitários marcados pela imposição da língua portuguesa e inglesa. Que formação para os cursos de Letras e de Pedagogia interculturais ou não contemplam a formação de línguas indígenas brasileiras?

Encontros como estes, entre Amilton e formadores, me fazem resignificar práticas e ações ainda arraigadas em minhas concepções, me fazendo rever o mundo sob outras lentes. Portanto, atos contracoloniais foram me confrontando e provocando enormes barulhos para repensar educação cujo ensino da língua portuguesa e demais saberes reproduzem as colonialidades.

Nestes movimentos significativos entrei em contato com o currículo da formação de professores da FAINDI, que é diferente daqueles que eu havia presenciado nos cursos denominados de “regulares”. O currículo, neste contexto, se manifesta aberto às contribuições dos docentes e discentes durante todo o curso, como potencialidade didático-pedagógica que reconhece e inclui as distintas concepções e pedagogias indígenas. A exemplo das línguas indígenas, o que falta são docentes que dominem estas línguas. Cabe destacar que o formador W.P.Q. é falante da língua Xavante e a professora E.D.P é falante da língua Tapirapé.

Os temas referenciais norteiam de maneira transversal, inter e multidisciplinar na construção do conhecimento em todos os componentes curriculares [...] em que os trabalhos das disciplinas deverão sempre considerar uma temática que compõe a rotina da tradição cultural do Povo a que pertence o acadêmico (Mato Grosso, 2021, p. 24).

Recentemente, o PPC do curso passou por uma reformulação alterando de 5 para 4 anos de duração e ampliando o espaço para o diálogo com os saberes tradicionais. É interessante frisar que desde a primeira turma ofertada em 2006, encontra-se na sua terceira oferta formativa iniciada no segundo semestre de 2023. As experiências da formação da Pedagogia indígena são movimentos intensos entre universidade e comunidade, professores e estudantes, equipe técnica da universidade, lideranças indígenas, agentes políticos e gestores dos municípios onde há Terra Indígena atendida pela universidade.

#### 4. Considerações finais

Os cursos de licenciaturas indígenas e interculturais tem contribuído para a formação em nível superior das populações indígenas. Do ponto de vista das legislações há avanços significativos em que direitos sociais passam a ser garantidos através do acesso aos espaços formais de educação. Ainda assim, ressalta-se que há diferentes demandas no campo educacional e na oferta da educação superior para atender os desafios presentes nas aldeias indígenas de Mato Grosso, considerando a presença dos 43 povos indígenas, mais populações isoladas.

Os formadores têm se constituído nesses espaços específicos da formação e compõem parte significativa da história da instituição, são conhecedores das tramas e dos desafios forjados para construir cursos dessa natureza. As narrativas dos docentes compõem a história institucional da FAINDI/UNEMAT e trazem elementos significativos para refletirmos os dilemas, muitas vezes, manifestos em preconceitos.

Os tempos diferentes dentro da formação configuram o que os formadores denominaram de “[...] teias que constroem tramas [...] São teias que reúnem saberes culturais, cotidianos e cosmogônicos com conhecimentos acadêmicos, que convivem, conectam-se e interagem em processos hibridizantes” (Silva *et al.*, 2017, p. 426). Esta multiplicidade de fenômenos durante o processo formativo rompe com as estruturas mais rígidas dos currículos universitários, ampliando horizontes formativos a partir da quebra também das hierarquias e da própria geopolítica do conhecimento.

Observa-se um processo experienciado muito próximo aos estudantes e as aldeias indígenas que despertaram nos docentes um sentimento de pertencimento e de engajamento ético-político junto aos povos indígenas. Há uma aprendizagem cotidiana vivida pelos docentes que transcendem as redes institucionalizadas da educação, o que nos dá outras dimensões de uma docência dinâmica e contextualizada aos diferentes saberes.

## REFERÊNCIAS

ÂNGELO, Francisca Novantino Pinto de. **Educação Escolar Entre os Povos Indígenas de Mato Grosso: Cinco casos, cinco estudos**. 2018. Tese (Doutorado em Antropologia Social) - Museu Nacional, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

AZINARI, Amanda Pereira da Silva. **Entre águas, peneiras e baquaras: saberes docentes interculturais e contracoloniais em licenciaturas indígenas na FAINDI/UNEMAT, Brasil e na UPN, México**. 2025. Tese (Doutorado em Educação) - Instituto de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2025.

BARROS, Edir Pina. Projeto Tucum, Políticas Públicas e Formação de Professores Indígenas em Mato Grosso. *In: ENCONTRO DA ANPOCS*, 21., 1997, Caxambu (MG). **Anais [...]** Caxambu: ANPOCS, 1997.

BRASIL. [Constituição Federal de 1988] **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidente da República. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 02 fev. 2022.

BRASIL. **Lei Nacional nº 9.394 de 23 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, p. 27833, 1996.

BRASIL. **Lei nº 14.723, de 13 de novembro de 2023**. Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre o programa especial para o acesso às instituições federais de educação superior e de ensino técnico de nível médio de estudantes pretos, pardos, indígenas e quilombolas e de pessoas com deficiência, bem como daqueles que tenham cursado integralmente ensino médio ou fundamental em escola pública.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para as escolas indígenas**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério de Estado da Justiça e da Educação. **Portaria Interministerial n.º 559, de 16.04.91**. Dispõe sobre a Educação Escolar para as Populações Indígenas, 1991.

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. M. Relatos de experiência e investigação narrativa. *In*: LARROSA, J. **Déjame que te cuente**. Barcelona: Editorial Laertes, 1995.

DEWEY, John. **Experiência e educação**. Tradução de Anísio Teixeira. 2. ed. São Paulo: ed. Nacional, 1976.

FREITAS, Marcos Antônio Braga de. O Instituto Insikiran da Universidade Federal de Roraima: trajetória das políticas para a educação superior indígena. **R. bras. Est. pedag.**, Brasília, v. 92, n. 232, p. 599-615, 2011.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. Experiências e Desafios na Formação de Professores Indígenas no Brasil. **Em Aberto**, Brasília, v. 20, n. 76, 2003.

KAYAPÓ, Edson; SCHWINGEL, Kassiane (org.). **Universidade: território indígena!** Porto Alegre: COMIN, Fundação Luterana de Diaconia, 2021.

MATO GROSSO. Governo do Estado de Mato Grosso. Coordenadoria de Assuntos Indígenas – CAIEMT. **Avaliação das Ações Executivas CAIEMT/FUNAI/PRODEAGRO: Políticas de apoio às comunidades indígenas**. Abril, 1996.

MATO GROSSO. Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT). Faculdade Indígena Intercultural (FAINDI). **Projeto Político Curricular do Curso de Licenciatura em Pedagogia Intercultural**. Barra do Bugres, 2021.

PEGGION, Edmundo Antônio. Educação e Diferença: a formação de professores indígenas em Mato Grosso. **Em Aberto**, Brasília, v. 20, n. 76, p. 44-53, 2003.

SECHI, Darci. A formação de professores indígenas para a diversidade. **Rev. Educ. Públ.**, Cuiabá, v. 21, n. 46, p. 331-346, 2012.

SILVA, Adailton Alves da; FERREIRA, Waldinéia Antunes de Alcântara; FERREIRA, Lucimar Luisa. As Etapas Intermediárias como espaço de formação na Licenciatura Intercultural: interações e nexos entre Aldeia-Universidade. **Revista de Educação Pública**, v. 26, n. 62/1, p. 421-432, 2017. DOI: 10.29286/rep.v26i62/1.5003. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/5003>. Acesso em: 21 set. 2021.

THERRIEN, Jacques. A Professora leiga e o saber social. *In*: GARCIA, Walter, THERRIEN, Jaques; NICOLAU, Marieta Lucia Machado; AMARAL, M. T. M. (org.). **Professor leigo: institucionalizar ou erradicar**. São Paulo: Cortez, 1991.

**Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização**

## CAPÍTULO 4

# O PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA NA UFMT (CAMPUS CUIABÁ): um estudo do subprojeto de Matemática dos anos de 2008 e 2018

*Fabiana de Castro Silva*  
*Sueli Fanizzi*

---

### 1. Introdução

Neste trabalho, apresentamos o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), do subprojeto de Matemática, na UFMT, Campus Cuiabá. O PIBID na UFMT – Cuiabá, no curso de Licenciatura em Matemática, foi estudado pela autora deste trabalho, e por sua orientadora, coautora do mesmo trabalho, como parte essencial da pesquisa de mestrado que buscou evidenciar os reflexos desse programa para a formação e a prática de acadêmicas bolsistas que participaram do subprojeto de Matemática, na mesma universidade. Para isso, a pesquisa, dividida em duas fases, consistiu, em um primeiro momento, na análise de documentos do PIBID, Matemática na UFMT, Campus Cuiabá e, posteriormente, na definição de duas ex-participantes do PIBID no curso de Licenciatura em Matemática e atuais professoras da Educação Básica para a realização de uma entrevista semiestruturada e a observação participante de suas aulas. Evidenciamos, neste texto, o panorama geral do PIBID e sua implantação na UFMT. Na pesquisa de mestrado, nos propusemos a estudar e analisar, qualitativamente, os editais de 2008 e de 2018, uma vez que 2008 foi o ano da primeira edição do PIBID Matemática, desenvolvido na UFMT, no Campus de Cuiabá, e porque 2018 foi o ano da última edição da qual participaram ex-pibidianos, que iniciaram a carreira docente em 2022/2023, ano de execução de referida pesquisa de mestrado. Com os demais editais entre esse período foi realizado um mapeamento quantitativo, que não será foco do presente texto.

O PIBID é uma política pública que objetiva inserir o estudante de licenciatura, ainda na primeira metade do curso de graduação, no contexto das escolas, em atividades voltadas à docência, contribuindo, dessa forma, com a formação inicial do futuro professor da Educação Básica.

## 2. A dimensão legal do PIBID

De acordo com Neves (2012, p. 355), em 2007, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), por meio da Lei nº 11.502 de 11 de julho de 2007, “recebeu atribuições de induzir e fomentar a formação inicial e continuada de profissionais da educação básica e estimular a valorização do magistério em todos os níveis e modalidades de ensino”. Nesse sentido, a CAPES manteve sua frente de trabalho com a pós-graduação, mas também passou a se encarregar da formação inicial e continuada dos professores da Educação Básica, incentivando “a integração entre pós-graduação, graduação, cursos de formação de professores e ensino escolar da rede de educação básica, por meio de programas como o Observatório da Educação, Observatório da Educação Escolar Indígena, Programa Novos Talentos [...]” (Neves, 2012, p. 363-364).

O PIBID, o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor), o Programa de Consolidação das Licenciaturas (Prodocência) e o Programa Observatório da Educação (OBEDUC) são exemplos de programas de fomento à formação e à valorização de professores da Educação Básica.

Com o intuito de incentivar e enobrecer a carreira do magistério, o Ministério da Educação (MEC), por meio da CAPES e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) propôs, em 2007, o PIBID, programa fomentado pela Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica (DEB), da CAPES.

De acordo com o artigo 1º da Portaria normativa nº 38, de 12 de dezembro de 2007, o MEC instituiu o PIBID, com “vistas a fomentar a iniciação à docência de estudantes das instituições federais<sup>1</sup> de educação superior e preparar a formação de docentes em nível superior, em curso presencial de licenciatura de graduação plena, para atuar na educação básica pública.”

Nesta Portaria foram estabelecidas as áreas do conhecimento e níveis de ensino prioritários, a serem atendidos pelo PIBID, mediante uma ordem de prioridade. Primeiramente, o foco voltou-se para a formação de professores do Ensino Médio, mediante proposta de subprojetos apresentadas pelas instituições, nos seguintes cursos foram: i) Licenciatura em Física; ii) Licenciatura em Química; iii) Licenciatura em Matemática; iv) Licenciatura em Biologia. O segundo foco voltou-se para a formação de professores do Ensino Médio e também dos anos finais do Ensino Fundamental, nos cursos i) Licenciatura em Ciências e ii) Licenciatura em Matemática. E, finalmente, após serem atendidos os dois primeiros focos, de forma complementar, poderiam ser propostos projetos no âmbito do PIBID pelas Licenciaturas em Letras (Língua Portuguesa), Licenciatura em Educação Musical e Artística e demais licenciaturas.

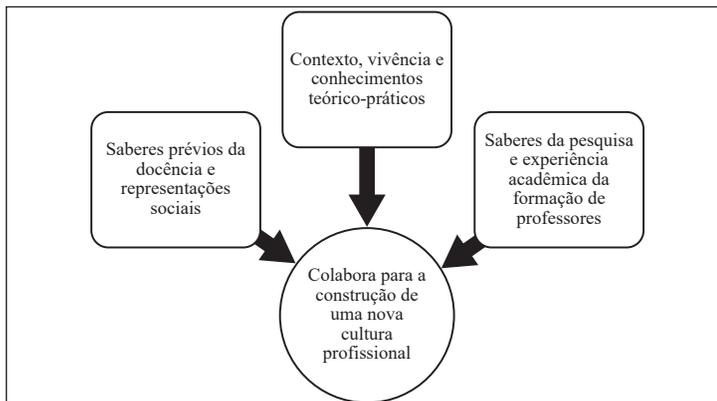
1 Em 2009 houve mudanças em relação às instituições que poderiam propor projetos no âmbito do PIBID. Por meio do Edital nº 02/2009, o PIBID foi ampliado para as instituições públicas estaduais.

Os princípios a partir dos quais o PIBID foi constituído, de acordo com Neves (2012), estão ancorados nos estudos de Nóvoa (2009) sobre formação e desenvolvimento profissional de professores. São eles:

1. formação de professores referenciada no trabalho na escola e na vivência de casos concretos, enriquecidos com reflexão e construção de conhecimento em níveis crescentes de complexidade;
2. formação de professores realizada com a combinação do conhecimento teórico e metodológico dos professores das instituições de ensino superior e o conhecimento prático e vivencial dos professores das escolas públicas;
3. formação de professores atenta às múltiplas facetas do cotidiano da escola e à investigação e à pesquisa que levam à resolução de situações e à inovação na educação; e
4. formação de professores realizada com diálogo e trabalho coletivo, realçando a responsabilidade social da profissão (Neves, 2012, p. 365).

Dessa forma, o programa possibilita a interação de diferentes sujeitos na formação de futuros professores. A seguir, apresentamos o desenho estratégico/interacionista do programa:

**Figura 1 – PIBID: Desenho estratégico/interacionista do Programa**



Fonte: adaptado do Relatório de Gestão do PIBID 2009-2013.

O documento Relatório de Gestão do PIBID 2009-2013 destaca que “o processo de modificação e (re)construção de uma nova cultura educacional que se pretende alcançar com o PIBID é pautado em pressupostos teórico-metodológicos que articulam teoria-prática, universidade-escola e formadores-formandos” (Brasil, 2013, p. 29). Para isso, foi considerada como pilar para a formação de professores a interação entre três saberes.

Os saberes prévios da docência e das representações sociais sobre ensino e a área específica de atuação, próprios dos iniciantes à docência; os saberes do contexto e da vivência, em que os professores da Educação Básica se destacam e, por fim, os saberes provenientes da pesquisa e da experiência acadêmica da formação de professores, em que a universidade é a principal representante. Nesse sentido, o PIBID vê nessa interação uma possibilidade de aperfeiçoamento de elementos teórico-práticos para a docência e de os futuros professores poderem trabalhar mobilizados pelo processo de ação-reflexão-ação (Brasil, 2013).

O PIBID foi organizado de modo a valorizar a voz e o protagonismo de todos os atores envolvidos, sendo também um importante espaço capaz de provocar mudança de concepções de professores, futuros professores e formadores de professores.

Defende-se uma ação que modifique os saberes, inove as práticas didático-pedagógicas e que problematize a formação na e para a escola, na busca de elementos teóricos objetivos, propositivos e transformadores da realidade educacional brasileira. A cultura escolar, neste sentido, poderá ser modificada a partir dos próprios sujeitos que comungam, reproduzem e (de)formam essa cultura (Brasil, 2013, p. 30).

Nesse sentido, o programa tem<sup>2</sup>/teve como objetivos:

1. Incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica;
2. Contribuir para a valorização do magistério;
3. Elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica;
4. Inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem;
5. Incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como coformadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério; e
6. Contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura.

2 Na portaria mais recente que trata do PIBID, não há mais o objetivo 7. Essa exclusão é explicada na dissertação.

7. Contribuir para que os estudantes de licenciatura se insiram na cultura escolar do magistério, por meio da apropriação e da reflexão de instrumentos, saberes e peculiaridades do trabalho docente. (Brasil, 2013, p. 30-31)

O coordenador institucional - docente responsável pelo projeto na instituição de ensino superior, o coordenador de área - docente da instituição de ensino superior responsável pelo desenvolvimento e coordenação do subprojeto na área de formação e desenvolvimento do subprojeto, o supervisor – professor da Educação Básica responsável por acompanhar os bolsistas de iniciação à docência e o bolsista de iniciação à docência – estudante de licenciatura da instituição de ensino superior, compõem o quadro de participantes do PIBID em uma instituição de ensino superior. É importante ressaltar que em uma instituição de ensino superior sempre há apenas um coordenador institucional, mas poderá haver vários coordenadores de área, pois este último é vinculado às áreas dos subprojetos propostos.

A todos esses participantes do PIBID, elencados no parágrafo anterior, foram concedidas bolsas para dedicação ao Programa.

Em 24 de junho de 2010, por meio do Decreto 7219/2010, o PIBID foi regulamentado. Até então o Programa funcionava por meio de decretos. Em 2013, por meio da Lei nº 12796 de 4 de abril de 2013, o PIBID consolidou-se como política pública.

### **3. O PIBID na Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT)**

Com a criação do PIBID, em 2007, as universidades federais e os centros federais de educação tecnológica puderam submeter propostas de projetos institucionais no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência. Cada instituição teve a oportunidade de submeter apenas um projeto, mas que pudesse contemplar várias áreas do conhecimento, referentes a seus cursos de licenciatura. Para submeter a proposta, era necessário que a instituição apresentasse um acordo de cooperação ou convênio com as redes de ensino, fossem elas das esferas estadual, municipal ou federal, para que os iniciantes à docência pudessem desenvolver suas ações na sala de aula da Educação Básica.

Neste primeiro edital, de 2007, a UFMT submeteu uma proposta de projeto e teve sua aprovação, pela CAPES, em 19 de novembro de 2008. Assim, o PIBID iniciou suas atividades, na universidade, em dezembro de 2008. Somente os cursos de Licenciatura em Química, Física, Ciências Biológicas e Matemática, do Campus de Cuiabá e os cursos de Licenciatura Plena em Matemática e Licenciatura Plena em Ciências Biológicas, do Campus

de Rondonópolis<sup>3</sup>, desenvolveram subprojetos do PIBID na UFMT, neste primeiro edital.

Para situar a formação dos professores da Educação Básica da Rede Estadual de Mato Grosso, foi realizado um mapeamento, via Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso (SEDUC-MT), sobre o número de professores em exercício sem formação específica na área de atuação. Verificando o grande número de professores sem formação específica nas áreas de Ciências da Natureza e Matemática, surgiu então um direcionamento das ações a serem desenvolvidas no âmbito do PIBID.

Neste primeiro edital, com as quatro licenciaturas envolvidas no Campus de Cuiabá e as duas no Campus de Rondonópolis, o trabalho a ser desenvolvido tinha uma vertente mais interdisciplinar e transdisciplinar, embora o sentido desses termos não tenha sido explicitado no referido documento.

Uma das metas do PIBID da UFMT é a de promover, por meio de um trabalho interdisciplinar e transdisciplinar, ações curriculares que proporcionem o diálogo entre professores das disciplinas da área de Ciências da Natureza e Matemática, na construção de propostas pedagógicas que busquem a contextualização interdisciplinar, social e cultural. Assim sendo, os sub-projetos das licenciaturas específicas terão como ponto de partida essa dimensão interdisciplinar e transdisciplinar, instituindo os necessários coletivos organizados, como propostos nos PCNEM e PCN + (Universidade Federal de Mato Grosso, 2008, p. 2).

A proposição do PIBID na UFMT foi também a de contribuir com o que preconizavam as políticas para o Ensino Médio daquela época; para isso, os participantes do projeto buscaram estabelecer um diálogo com as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – PCNEM.

Foram duas escolas estaduais de Cuiabá e uma de Rondonópolis que se tonaram lócus de atuação dos bolsistas do Programa. Segundo o projeto institucional do PIBID de 2008, as escolas foram selecionadas pela SEDUC-MT, sendo as mesmas consideradas prioritárias pela Secretaria. Segundo Mello (2012, p. 16), a SEDUC “optou por escolas de grande porte, localizadas na periferia e centro da cidade de Cuiabá”. No entanto, nos documentos do subprojeto de matemática, aos quais tivemos acesso, não era mencionados os critérios adotados para a definição de prioridades pela Secretaria.

Como primeira frente de trabalho das equipes, da universidade e da escola, foi realizada uma avaliação que consistiu nas seguintes etapas:

3 Em 2008, a UFMT contava com quatro campi: Rondonópolis, Araguaia, Sinop e Cuiabá. Em 20 de março de 2018, a Universidade Federal de Rondonópolis foi criada a partir do desmembramento do Campus Universitário de Rondonópolis da Universidade Federal de Mato Grosso, por meio da Lei Federal nº 13.637, sancionada pelo então Presidente da República Michel Temer.

(1) descrição da realidade escolar; (2) análise da realidade escolar e (3) proposição de ações que visassem minimizar ou mesmo superar as dificuldades e os problemas detectados no ensino e na aprendizagem da área de Ciências da Natureza e Matemática.

Mediante os resultados da avaliação, a intenção era de promover

“na comunidade escolar um ciclo de debates para tomada de consciência e explicitações dos avanços bem como as defasagens, desajustes e contradições da vida escolar dos alunos de uma maneira em geral, que poderiam justificar o baixo desempenho verificado no ENEM, e em outras avaliações” (Universidade Federal de Mato Grosso, 2008, p. 2).

Foi a partir desses resultados que gestores e professores da escola, coordenação de área, professor supervisor e PIBIDianos refletiram sobre possíveis ações que pudessem minimizar os problemas identificados na escola.

Atualmente, o PIBID da UFMT atende aos seguintes cursos de licenciatura: Educação Física, Geografia, Letras (Português e Literatura) e Ciências Biológicas (no Campus Araguaia); Ciências Biológicas, Filosofia, Ciências Sociais, Letras (Português, Inglês e Literatura), Educação Física, Geografia, História e Matemática (no Campus de Cuiabá).

### ***3.1 Subprojeto de Matemática no Campus de Cuiabá: editais de 2008 e 2018***

No primeiro edital, o de 2008, o foco era desenvolver as ações do PIBID em escolas do Ensino Médio, tendo como objetivos colaborar com a formação de professores – inicial e continuada – do Ensino Médio, incentivar a integração entre a Educação Superior e a Educação Básica, fomentando experiências metodológicas inovadoras. (Brasil, 2007). Foram 11 o número de bolsistas do PIBID e três voluntários, vinculados ao Curso de Licenciatura em Matemática no Campus de Cuiabá. Os bolsistas foram selecionados para o subprojeto, levando-se em consideração os seguintes critérios para o licenciando: (i) estar cursando (ou ter cursado), no mínimo, a disciplina de Didática da Matemática no curso de Licenciatura da Matemática, ou seja, estar no 5º semestre<sup>4</sup>; (ii) ter a pretensão de ser educador matemático; (iii) ter disposição para experimentar estratégias/metodologias diferenciadas no ensino da Matemática; (iv) ter bom relacionamento com os colegas de curso e professores; (v) ter disponibilidade

4 Sobre o primeiro critério, acrescenta-se ainda, os alunos admitidos no subprojeto de Matemática deveriam estar cursando, no mínimo, Didática da Matemática (que era ofertada no 5º semestre) ou as disciplinas: Prática em Ensino I (ofertada no 6º semestre), Prática de Ensino II, História e Filosofia da Matemática (ambas ofertadas no 7º semestre), prática de Ensino III e Prática de Ensino IV (ambas no 8º semestre).

de tempo para atuar no projeto; (vi) não estar no último semestre (não ser provável formando). Esses critérios foram pensados e acrescidos aos requisitos já previstos pelo Programa em âmbito geral.

Como previsto no plano de ação dos subprojetos, ocorreram, na vigência do edital de 2008, na universidade, no Campus de Cuiabá, os Seminários Integradores I e II, encontros organizados em que os subprojetos das áreas de Ciências da Natureza e Matemática apresentavam e discutiam suas ações. O primeiro Seminário Integrador do PIBID/UFMT ocorreu poucos meses após o início do Projeto e nele foram apresentados os resultados do diagnóstico realizado nas escolas. O diagnóstico buscou analisar criticamente a realidade e planejar ações conjuntas, visando a enfrentar e minimizar os problemas evidenciados no diagnóstico escolar. Dentre algumas ações, destaca-se a criação de um serviço de orientação aos alunos da Educação Básica, objetivando melhorar o desempenho dos estudantes na disciplina da área do subprojeto.

O II Seminário Integrador do PIBID/UFMT ocorreu em 2009 e contou com dois momentos. No primeiro momento ocorreram duas palestras, sendo a primeira “Vygotsky e o Ensino”, proferida pela professora doutora Marta Kohl de Oliveira, e a segunda “Avaliação Emancipatória no PIBID/UFMT”, proferida pela professora mestra Lydia Maria Parente Lemos dos Santos. O segundo momento foi destinado ao relato sobre os seis subprojetos, os quatro vinculados ao Campus de Cuiabá e os dois vinculados ao Campus de Rondonópolis, para que eles apresentassem as atividades desenvolvidas em seus respectivos subprojetos. Sobre o ciclo de debates, previsto para ocorrer durante o terceiro e o 12º bimestre de execução do subprojeto de Matemática, de acordo com dados do relatório parcial do Projeto, não foi possível realizá-lo. O ciclo de debates foi pensado para ser realizado junto aos professores da escola, tendo como objetivo discutir temas fundamentais para a melhoria da qualidade do ensino, não somente de Matemática.

Em Cuiabá, duas escolas estaduais foram *locus* da execução do Pibid, em 2008. No subprojeto de Matemática propôs-se um diagnóstico do contexto educacional para nortear ações pedagógicas na Educação Básica, com ênfase em despertar o interesse dos alunos pela área. As estratégias iniciais incluíram atividades lúdicas, jogos, passatempos, curiosidades matemáticas, aspectos históricos e filosóficos, “truques” matemáticos, resolução de problemas e aplicações do conhecimento matemático em contextos práticos. Essas atividades buscavam fomentar a capacidade dos alunos de compreender, justificar, argumentar, demonstrar e provar conceitos matemáticos adquiridos.

Além disso, o projeto previu a implementação de monitorias e regência em sala de aula, fortalecendo a parceria entre os professores da escola e os professores da universidade. Como exemplificado por Wielewski, Palaro e Wielewski (2014), as ações do PIBID incluíram: assistência ao professor

em sala de aula, monitorias individuais e em grupo no contraturno, oficinas pedagógicas, desenvolvimento de blogs educacionais, boletins impressos denominados *fanzines*, e o projeto “Matemática com Pipoca”. Essas iniciativas visaram a consolidar práticas inovadoras no ensino da Matemática.

O Subprojeto de Matemática do PIBID de 2008 realizou ações que integraram criatividade, interação e diferentes abordagens para despertar o interesse pela Matemática. Além disso, o projeto promoveu a formação reflexiva dos bolsistas, incentivando a reconstrução contínua de seus saberes teóricos e práticos.

O Subprojeto de Matemática de 2018 trouxe alterações em relação ao de 2008, especialmente nos critérios para a seleção de acadêmicos bolsistas. Para ingressar no programa, os estudantes de licenciatura deveriam estar matriculados regularmente na primeira metade do curso, comprometer-se com no mínimo 32 horas mensais dedicadas às atividades do PIBID e, embora fosse permitido vínculo empregatício, esse não poderia ser com a escola onde atuam como pibidianos ou em estágio remunerado na UFMT. Em relação aos objetivos do Programa, o subprojeto de Matemática de 2018, atrelado ao Projeto Institucional da UFMT do mesmo ano, buscou

Inserir discentes e professores em processos de iniciação à docência, propiciando condições para o protagonismo em contextos educacionais de integração entre a Educação Superior e a Educação Básica, através da criação e participação em experiências relacionadas ao cotidiano de escolas públicas, contribuindo assim, para a valorização do magistério e para elevação da qualidade das ações acadêmicas de formação inicial de professores (Universidade Federal de Mato Grosso 2018, p. 1).

Em 2018, o edital nacional do PIBID trouxe mudanças em relação ao de 2008, permitindo que instituições públicas e privadas, com ou sem fins lucrativos, propusessem projetos ao programa. As instituições privadas com fins lucrativos deveriam contar com pelo menos um curso de Licenciatura participante do Prouni.

Na UFMT, o Subprojeto de Matemática foi implementado nos Campi de Sinop, Rondonópolis e Cuiabá. Em Sinop, vinculava-se ao curso de Licenciatura em Ciências da Natureza e Matemática, com 24 bolsistas e três supervisores, em uma única escola. Em Rondonópolis, ligado ao curso de Licenciatura em Matemática, o subprojeto contou com 24 bolsistas efetivos, seis voluntários e três supervisores, também em uma única escola.

Em Cuiabá, o subprojeto do curso de Licenciatura em Matemática envolveu 24 bolsistas efetivos, seis voluntários e três supervisores, e, como nos demais campi, ocorreu em uma única escola. As ações incluíram a seleção e a capacitação dos bolsistas e supervisores, diagnóstico educacional da escola,

desenvolvimento de atividades para despertar o interesse pela Matemática, e organização de seminários, cursos e oficinas sobre ensino de Matemática e uso de tecnologias. Também foram realizadas monitorias e regências, tabulação de dados sobre o desempenho dos alunos e identificação de alunos com dificuldades ou altas habilidades, visando propostas de ensino personalizadas. Além disso, promoveu-se a integração entre Matemática e outras áreas do conhecimento e a promoção de palestras e diálogos entre universidade e escola, visando o aprimoramento do ensino.

Entre 2018 e 2020, não foi possível acessar os relatórios, com o detalhamento das ações do Subprojeto de Matemática, pois, segundo o coordenador institucional da época, os registros foram inseridos diretamente no *site* da CAPES. No entanto, um supervisor da escola do período compartilhou materiais que descreveram algumas das atividades realizadas.

Uma das principais iniciativas foi o projeto *Hora da Matemática*, criado em 2018, com o objetivo de aprimorar os conhecimentos lógicos e matemáticos dos alunos do Ensino Médio na escola parceira. As atividades eram elaboradas pelos pibidianos e realizadas na escola com a condução de pibidianos (estudantes da graduação), monitores (alguns alunos da escola) e um professor regente de cada turma. Os monitores recebiam, antecipadamente, formação sobre as atividades a serem desenvolvidas na *Hora da Matemática* e ficavam responsáveis por auxiliarem os colegas da turma, e recebiam também, treinamento específico voltado à preparação para as provas da Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas (Obmep)<sup>5</sup>.

As atividades da *Hora da Matemática* envolviam explicações dos pibidianos seguidas pelo suporte dos monitores para ajudar os alunos com dúvidas. Além dessa iniciativa, também foram realizadas oficinas e apoio direto dos pibidianos em sala de aula, embora não tenham sido encontrados registros detalhados dessas ações.

Não conseguimos localizar, nos documentos acessados, informações referentes à ocorrência de Seminário Integrador entre 2018 e 2020.

Apesar do intervalo de dez anos entre os editais de 2008 e 2018, observa-se continuidade em ações como reflexões sobre a formação docente, atividades práticas nas escolas e esforços para aprimorar o ensino da Matemática e, conseqüentemente, desenvolver a aprendizagem. As iniciativas apresentadas em ambos os editais também destacaram ações do Programa

5 A OBMEP é um projeto nacional dirigido às escolas públicas e privadas brasileiras, realizado pelo Instituto de Matemática Pura e Aplicada – IMPA e promovido com recursos do Ministério da Educação - MEC e do Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação - MCTI. Foi criada em 2005, com o intuito de estimular o estudo da matemática e identificar talentos na área. Disponível em: <http://www.obmep.org.br/apresentacao.htm>. Acesso em 17 mar. 2025.

tanto para estudantes com defasagem na aprendizagem quanto para aqueles com altas habilidades, o que promoveu a inclusão nesses espaços escolares.

#### 4. Considerações finais

A análise dos editais do PIBID revelou mudanças significativas de um ano para o outro, que impactaram a formação docente. Um aspecto importante foi a quantidade de bolsistas. Enquanto o edital de 2008 permitia até 30 bolsistas por área, o de 2018 reduziu o número para 24 bolsistas remunerados, incentivando a inclusão de seis voluntários. Além disso, o edital de 2008 exigia dedicação exclusiva ao PIBID e à graduação, enquanto que, em 2018, permitiu-se vínculo empregatício ou estágio remunerado, desde que não fosse na universidade ou na escola de atuação do subprojeto, o que gerou desafios para a qualidade da formação docente. De certo modo, isso evidencia a precarização no desenvolvimento da iniciação à docência. Se por um lado, permitir que licenciandos participem do PIBID mesmo estando empregados, o que revela uma estratégia atrativa para ampliar a adesão a programas de iniciação à docência, por outro, a insuficiência de bolsas disponíveis e os valores limitados oferecidos representam obstáculos para o desempenho adequado do projeto e para o fortalecimento das ações voltadas iniciação à docência.

Em nossas análises documentais, do subprojeto de Matemática da UFMT, em Cuiabá, verificamos a rotatividade de iniciantes à docência. Alguns saíram do Programa por terem conseguido emprego, outros para cuidar da saúde, outros, ainda, por motivos pessoais, e alguns por apresentarem relacionamento conflituoso com o(a) supervisor(a) ou com o professor da Educação Básica. Acreditamos que essa saída precoce pode se caracterizar como um entrave para o bom andamento do Programa, uma vez que, quando há a saída de um pibidiano, um novo pibidiano se insere no Programa e tem que vivenciar, no curso do edital, todo o processo de conhecimento da realidade escolar, de entrosamento com o supervisor, para dar continuidade aos trabalhos.

Ao analisarmos os aspectos quantitativos do subprojeto de Matemática na UFMT, entre 2008 e 2023, identificamos mudanças significativas. No primeiro edital e nos editais de 2020 e 2022, as ações foram realizadas em duas escolas, mas nos editais de 2011, 2013 e 2018, as atividades se concentraram em apenas uma escola. Entre os possíveis motivos para essa oscilação, acreditamos ser: (a) a dificuldade em encontrar professores da Educação Básica dispostos a atuar como supervisores do Programa; (b) a localização das escolas, com prioridade para aquelas próximas à universidade; (c) a recusa da equipe gestora da escola em acolher o PIBID; e (d) o possível aumento de burocracias relacionadas à organização de documentos e ao acompanhamento das ações nas escolas.

O número de pibidianos e supervisores também variou no decorrer dos anos. Em 2008 foram 11 bolsistas pibidianos, três voluntários e dois supervisores. Já em 2018, foram 24 bolsistas pibidianos, seis voluntários e três supervisores.

Acreditamos que a quantidade de iniciantes à docência por supervisores também influencia em um bom acompanhamento da inserção desses iniciantes no seu futuro *locus* de atuação, a sala de aula. Nos editais iniciais, o cada supervisor tinha um número menor de bolsistas, enquanto nos últimos editais esse número aumentou.

Se por um lado o Programa tem atendido mais estudantes de licenciatura, por outro lado, há um maior número de bolsistas para o supervisor acompanhar, instruir e iniciar os licenciandos nas atividades da docência, o que pode não garantir uma supervisão tão eficiente.

Os editais de 2008 e 2018 apresentaram ações semelhantes, como seleção de bolsistas, diagnóstico educacional e debates sobre a melhoria do ensino na Educação Básica. Contudo, o edital de 2018 introduziu novas práticas, como as ações de tabulação das avaliações efetuadas pelos alunos da escola, de modo a possibilitar reflexões sobre dados das aprendizagens dos alunos da escola, a proposição de intervenções e do projeto *Hora da Matemática*.

Concluimos que houve avanços e retrocessos na execução do PIBID na UFMT, considerando, mais particularmente, o subprojeto de Matemática no Campus Cuiabá. Esse estudo comparativo entre as ações propostas no primeiro edital, de 2008, e aquelas do edital de 2018, ainda mais detalhado na dissertação intitulada “Reflexos do PIBID na Prática Pedagógica de Professoras de Matemática: um estudo com ex-pibidianas da UFMT-Cuiabá”, defendida no início de 2024, pode subsidiar as discussões que são realizadas na atual edição e nas próximas edições do PIBID, na universidade.

## REFERÊNCIAS

BRASIL, Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Edital MEC/CAPES/FNDE Pibid 2007**. Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à docência. Editais e seleções. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/edital-pibid-pdf>. Acesso em: 2 mar. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 7.219**, de 24 de junho de 2010. Dispõe sobre o Programa institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID e dá outras providências. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/decreto/d7219.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7219.htm). Acesso em: 2 mar. 2025.

BRASIL. **Lei nº 11.273, de 6 de fevereiro de 2006**. Autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2006/lei/111273.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/111273.htm). Acesso em: 2 mar. 2025.

BRASIL. **Lei nº 11.947**, de 16 de junho de 2009. Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da educação básica; altera as Leis nos 10.880, de 9 de junho de 2004, 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, 11.507, de 20 de julho de 2007; revoga dispositivos da Medida Provisória no 2.178-36, de 24 de agosto de 2001, e a Lei no 8.913, de 12 de julho de 1994; e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 17 jun. 2009. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/lei/111947.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/111947.htm). Acesso em: 2 mar. 2025.

BRASIL. **Lei nº 11502**, de 11 de junho de 2007. Modifica as competências e a estrutura organizacional da fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, de que trata a Lei nº 8.405, de 9 de janeiro de 1992; e altera as Leis nºs 8.405, de 9 de janeiro de 1992, e 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, que autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica. Diário Oficial [da República Federativa do Brasil], Brasília, 11 de julho de 2007; 186º da Independência e 119º da República. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/lei/111502.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/111502.htm). Acesso em: 2 mar. 2025.

BRASIL. **Lei nº 12796/13**, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial [da República Federativa do Brasil],

Brasília, 4 de abril de 2013; 192º da Independência e 125º da República. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm). Acesso em: 2 mar. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica. **Relatório de Gestão PIBID**. Brasília, 2013. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/1892014-relatorio-pibid-pdf>. Acesso em: 2 mar. 2025.

BRASIL. **Portaria 122**, de 16 de setembro de 2009. Dispõe sobre o PIBID - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, no âmbito da CAPES. Diário Oficial da União, 18 de setembro de 2009. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/portaria122-pibid-pdf>. Acesso em: 14 mar. 2025.

BRASIL. **Portaria Normativa nº 38**, de 12 de dezembro de 2007. Dispõe sobre o Programa de Bolsa Institucional de Iniciação à Docência - PIBID. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria\\_pibid.pdf](http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria_pibid.pdf). Acesso em: 17 mar. 2025.

MELLO, I. C.; NUNES, M. M.; CARVALHO, S. P. (Orgs.). **Iniciação à docência na UFMT**. Cuiabá: EdUFMT, 2012.

NEVES. C. M. C. A Capes e a formação de professores para a Educação Básica. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**. Suplemento 2, Brasília, v. 8, p. 353-373, mar. 2012 (Educação Básica: Ensino de Ciências e Matemática e a Iniciação à Docência).

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO. **Projeto Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – UFMT**, 2008.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO. **Projeto Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – UFMT**, 2018.

WIELEWSKI, S. A.; PALARO, L. A.; WIELEWSKI, G. D. O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – Pibid/Matemática/UFMT auxiliando na formação inicial. **Amazônia: Revista de Educação em Ciências e Matemáticas**, Belém, v. 10, n. 20, p. 29-38, jun. 2014. ISSN 2317-5125. Disponível em: <https://periodicos.ufpa.br/index.php/revistaamazonia/article/view/2296>. Acesso em: 17 mar. 2025.

# CAPÍTULO 5

## A CONSTRUÇÃO DO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PEDAGOGAS TÉCNICAS NO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO DE MATO GROSSO (IFMT) A PARTIR DA ATUAÇÃO COM OS DOCENTES

*Silvana de Alencar Silva*

---

### 1. Introdução

A propositura da temática parte de experiências da autora que é Pedagoga técnica - não docente desde 2008 no Instituto Federal de Educação de Mato Grosso (IFMT). Em seu percurso profissional ela experienciado dilemas e potencialidades, entendidos como parte do processo de desenvolvimento profissional.

Nesse quesito, foi importante destacar que a noção de desenvolvimento profissional foi construída a partir do campo de estudos da formação de professores, pois assumo que o pedagogo não docente também exerce a docência em sua perspectiva alargada de formação e de perfil profissional (Brzezinski, 2006; Aguiar *et al.* 2006; Scheibe, 2007; Scheibe; Durli, 2011; Beraldo; Oliveira, 2010; Dourado, 2013).

No tocante a essa compreensão as atuais Diretrizes Curriculares Nacionais de Pedagogia (DCNs) de 2006 advogam que docência inclui a atuação em sala de aula: na educação infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental nas suas diversas modalidades até a organização e a gestão de sistemas, unidades e projetos educacionais e na produção e difusão do conhecimento em diversas áreas da educação. Por isso, o sentido da docência é ampliado ao articular a ideia de trabalho pedagógico, a ser desenvolvido em espaços escolares e não escolares (Parecer CNE/CP n. 05/2005).

Nesse sentido, o desenvolvimento profissional docente (DPD) é caracterizado por um complexo conjunto de experiências multidimensional, contínuo, relacional e historicizado e, envolve experiências em âmbito pessoal, social, de formação e da práxis profissional. Para Garcia (1999), o DPD se desenha

como um “[...] conjunto de processos e estratégias que facilitam a reflexão dos professores sobre a sua prática, que contribui para que os professores gerem conhecimento prático, estratégico e que sejam capazes de aprender com sua experiência” (p. 144).

Nessa perspectiva, reconhecemos que o desenvolvimento profissional do pedagogo também é atravessado pelas relações que ele tece com a comunidade escolar, inclusive com os docentes, por isso é salutar compreender a construção de desenvolvimento profissional do pedagogo técnico do IFMT a partir da atuação com os docentes. Frente a isso, apresentamos abaixo os aspectos teóricos metodológicos nesta investigação.

## 2. Aspectos teóricos metodológicos

No tocante às proposituras teórico-metodológicas nos orientamos na abordagem qualitativa do tipo pesquisa narrativa de Clandinin e Connelly (2011). A pesquisa narrativa parte da concepção de experiência de Dewey<sup>1</sup> (2010) para a elaboração de seu construto teórico metodológico.

Na construção teórico-metodológica, Clandinin e Connelly (2011) destacaram os seguintes termos “[...] pessoal e social (interação); passado, presente e futuro (continuidade); combinados à noção de lugar (situação) (Clandinin; Connelly, 2011, p. 85). Por meio deles, conceberam o espaço tridimensional composto por três dimensões interligadas sendo elas a temporalidade, o pessoal-social e o lugar.

Os textos de campo foram produzidos por um conjunto de entrevistas narrativas realizadas com duas participantes. Na proposta de pesquisa narrativa, as pessoas têm grande destaque, não são sujeitos, mas, sim participantes, vistos como a corporificação de histórias vividas, são vidas compostas que constituem e são constituídas por narrativas sociais e culturais.

Nessa conjuntura, posiciono-me em Freire (2014) no entendimento de que a “vocalização ontológica do homem é de ser sujeito e não objeto” (p. 82) e foi por isso que nos referimos aos Pedagogos como participantes, por isso também coautores da pesquisa. As participantes aqui em destaque foram duas Pedagogas Técnicas Administrativas do IFMT de dois diferentes campus, nomeadas aqui de Quartzo e Pérola.

1 Para Dewey (2010) a experiência se constrói com base em três critérios: a interação; a situação e a continuidade. Não se vive num todo isolado, é pela interação com o meio, com o outro ou com o objeto que vamos acumulando informações e conhecimentos. A interação se dá em determinada situação, em um dado lugar, num determinado contexto. Sobre a continuidade tem-se que a construção de uma dada experiência não se dá ao acaso, ela se articula ao passado, ao presente e ao futuro. Quer dizer que uma experiência recebe fatos de uma experiência passada e também que se insere na próxima experiência, é uma continuação permanente.

A participante Quartzo é graduada em Matemática e Pedagogia, é especialista em Gestão Escolar e mestre em Políticas Públicas. É Pedagoga no IFMT desde 2018, no entanto, ocupou na mesma instituição o cargo de assistente administrativa (2010-2017). Em 2017 assumiu o cargo de Pedagoga em outro IF, sendo em 2018 transferida para o IFMT. Tem experiência anterior como docente na educação básica nas redes de ensino municipal e estadual de MT.

A participante Pérola é graduada em Pedagogia, possui três cursos de especialização, é mestre e doutora em Educação. Desde 2006 atua como Pedagoga no IFMT. Tem experiências na docência na educação básica e superior tanto na iniciativa pública quanto na rede privada, nas modalidades de ensino presencial e a distância.

O contexto de realização das entrevistas narrativas foi o da covid-19<sup>2</sup> o que representou uma tensão frente a impossibilidade de contato físico em virtude da pandemia. Para superar essa limitação, as entrevistas foram realizadas via *meet*, por meio das Tecnologias da Informação e Comunicação (TDICs), que são um conjunto de recursos tecnológicos e computacionais para a geração e uso da informação, “[...] contudo, elas não são autônomas e, portanto, não podem ser desvinculadas do contexto social em que foram produzidas” (Morigi; Pavan, 2004, p. 119).

As TDICs foram aqui representadas por um conjunto de equipamentos (computador, celular e *tablet*), ferramentas, aplicativos e outros serviços (*WhatsApp*<sup>3</sup>; *Google Forms*<sup>4</sup>; *Google Meet*<sup>5</sup>; *e-mail*).

As reflexões interpretativas orientaram-se pelas noções de formação enquanto Desenvolvimento Profissional Docente (DPD) e de docência em uma perspectiva alargada, concepções essas já exploradas no tópico anterior. A partir disso, destacamos em seguida um dos eixos de análise de como as pedagogas narraram os sentidos produzidos da atuação com os docentes do IFMT.

---

2 A covid-19 é uma infecção respiratória aguda causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, potencialmente grave, de elevada transmissibilidade e de distribuição global. O SARS-CoV-2 é um betacoronavírus descoberto em amostras de lavado broncoalveolar obtidas de pacientes com pneumonia de causa desconhecida na cidade de Wuhan, província de Hubei, China, em dezembro de 2019. Pertence ao subgênero Sarbecovírus da família Coronaviridae e é o sétimo coronavírus conhecido a infectar seres humanos.

3 Aplicativo multiplataforma de mensagens instantâneas e chamadas de voz, usado para compartilhamento de mensagens de texto, imagens, vídeos e documentos, além de ligações por meio de uma conexão com a Internet.

4 Aplicativo de gerenciamento de pesquisas lançado pelo Google®. Ele permite a criação de formulário, a coleta e o gerenciamento de informações sobre o público de respondentes pessoas.

5 Serviço de comunicação por áudio e vídeo desenvolvido pela Google®.

### 3. Sentidos narrados: a relação entre pedagogos e docentes no IFMT

No tocante à atuação com os docentes do IFMT, Quartzo narrou que eles acabam replicando a forma como aprenderam e que isso ocorre por não terem conhecimentos sobre a educação, seus fundamentos e de como se desenvolve o processo de aprendizagem. Com isso, acabam replicando o modo como aprenderam.

A participante destacou também que docentes não valorizam os saberes, os conhecimentos pedagógicos e que isso a fez se sentir desvalorizada.

O que acontece como você deve saber também é que os nossos campi, principalmente a maioria, o núcleo técnico, das áreas técnicas são formados por profissionais que não são licenciados e não tem a mínima noção das teorias educacionais, dos fundamentos da educação, da história da educação, como se desenvolve um estudante, como é o processo de aprendizagem, não tem e o que acontece? Reproduz como foi ensinado lá na escola que ele passou há 15/20 anos atrás, ele quer reproduzir aquilo sem reflexão, sem ver que os tempos mudaram, sem ver que hoje a gente tem que ter esse olhar humano, empático, diferenciado... e além disso a gente recebeu outros atores que no tempo [...]

[...] esses professores - muitas vezes nas suas áreas, inteligentíssimos de formação a maioria está entrando no mínimo com mestrado quase não entram mais especialistas aqui então são mestres e doutores que entram aqui, então vai lá a pobre da Pedagoga lidar com aquele ego danado dos doutores e é uma dificuldade tremenda porque a gente se sente desvalorizado, porque o que a gente fala não é considerado por muitos (Quartzo).

A dificuldade narrada por Quartzo quanto aos docentes detém a criação de uma relação de parceria entre pedagogo e docente, condição importante para avanços no processo de ensino aprendizagem. Frente isso, a participante destacou sobre a importância da reflexão, uma vez que é por meio dela que a prática pode ser melhorada em prol de processos de ensino aprendizagem mais significativos e emancipatórios.

Para isso, é necessário levar em consideração que a formação da base profissional não é suficiente para o enfrentamento dos desafios da docência, ou seja, o domínio dos conhecimentos específicos de cada área não é suficiente para os enfrentamentos específicos do campo da docência. Segundo Cunha (2009) “o pedagógico é desvalorizado em detrimento da pós-graduação *stricto sensu*, uma vez que para esses professores universitários o importante é o domínio do conhecimento de sua especialidade e das formas acadêmicas de sua produção” (p. 85). Segundo a autora, o magistério na universidade foi

sustentado por uma forte base oriunda da ciência moderna, das ciências exatas e da natureza e isso teve impacto na formação de profissionais.

Nessa direção, a criação dos Institutos Federais (IFs) oriundos das antigas Escolas Técnicas Federais não significou a ruptura com um modelo de formação quase que exclusivamente tecnicista, também fruto de uma concepção de educação reprodutivista do sistema socioeconômico inspirada no fordismo e taylorismo.

Nesse cenário, parece permear ainda no IFMT uma supervalorização dos conhecimentos técnicos em detrimento dos conhecimentos pedagógicos. Tais pressupostos reafirmam a importância da prática reflexiva no processo educativo em prol da justiça social (Zeichner, 1993; 2008a, 2008b; 2009).

Nesse cenário, o pedagogo acaba não encontrando respaldo institucional que propicie a criação de uma cultura institucional que aponte para a necessidade de uma formação continuada de engenheiros, bacharéis, tecnólogos e também licenciandos. O esforço então é perseverar na busca de instituições mais participativas:

[...] onde os professores sejam inovadores e façam adaptações curriculares, onde as classes sejam locais de experimentação, colaboração e aprendizagem, onde os alunos aprendam e se formem como cidadãos críticos, passa necessariamente pela existência de professores capazes e comprometidos com os valores que tal representa (Marcelo Garcia, 1999, p. 139).

Para isso, o DPD precisa ser pensado em âmbito de uma política institucional de formação inicial e continuada, que tenha como ponto de partida as histórias de vida, as nuances do processo educativo experienciadas no cotidiano escolar podem ajudar na desconstrução de “[...] crenças e conhecimentos profissionais, como o objetivo de aumentar qualidade docente, de pesquisa e de gestão” (Imbernón, 2010, p. 47). Durante esse processo, o almejado é que o professor consiga aliar o conhecimento do conteúdo ao conhecimento pedagógico, bem como ter claro as possíveis consequências políticas que as diferentes escolhas podem ter (Zeichner, 2008a).

Nessa direção, retomei os achados de Shulman (1986; 1987; 2014) ao enfatizar que não basta ao docente o domínio do conhecimento técnico do conteúdo, uma vez que o doutoramento não dá conta de pedagogizar conteúdos para que estes se tornem de fato conhecimento para o aluno. São nesses pressupostos que o pedagogo técnico pode encontrar espaços, respaldo para sua atuação junto ao docente.

Segundo Quartzo, além dos fatores já discutidos, a resistência dos professores ao pedagogo pode estar ocorrendo por eles acreditarem que o pedagogo está ali para “passar a mão” na cabeça do aluno.

[...] a gente se desgasta muito porque nenhum professor gosta que você o chame para conversar porque um aluno veio fazer uma reclamação, nenhum professor gosta, não importa se você está só querendo saber o que aconteceu, ele já acha que você está tomando partido – por ser Pedagogo, do estudante sem ouvi-los, sem ouvir a versão dele ou que nunca vamos dar atenção à versão deles (Quartzo).

Ao refletirmos sobre a narrativa de Quartzo acerca do pedagogo no IFMT principalmente aquele que atua diariamente com os alunos nos *campi* entendemos que esse profissional precisa ter conhecimento sobre os alunos, pois o resultado de seu trabalho tem implicações no processo educativo. Esse achado nos remeteu novamente a Shulman (2014), ao afirmar que o docente e entendo também que o pedagogo técnico constrói uma atuação profissional mais significativa quando compreende dentre outros os alunos e suas características.

Além disso, o entendimento de que o pedagogo está ali para apontar os erros, é fruto de uma concepção de formação do curso de pedagogia, do curso de bacharelado que habilitava pedagogos para as áreas de planejamento, supervisão, administração e orientação educacional nas décadas de 60 a 90 no Brasil. A formação fragmentada ofertada ao pedagogo, de um lado o especialista e de outro, o professor, nessa separação forçada entre o pensar e o fazer, o pedagogo não encontrava elementos para sustentar sua própria atuação profissional (Brzezinski, 2007).

Essa compartimentação no curso que impedia uma concepção de formação de pedagogo capaz de compreender em conjunto aspectos legais, administrativos e pedagógicos de todo o ambiente escolar, cabia a ele apenas uma fração de todo o processo educativo (Brzezinski, 2007). Essa tradição de formação construiu um perfil de pedagogo muito mais técnico do que político pedagógico e isso constrói representações que os professores têm do pedagogo na atualidade, inclusive:

[...] a compreensão de que o conhecimento pedagógico tem pouco prestígio na universidade pelas condições históricas e culturais, é importante compreender que, pelas mesmas razões, a Pedagogia pouco produziu conhecimentos sistematizados nessa direção (Cunha, 2009, p. 84).

Diante desse cenário, entendo que é por meio de sua própria práxis que o pedagogo pode ir desconstruindo essa figura de “supervisor” com caráter punitivo para uma outra, aberta ao diálogo, à troca e à construção de experiências mais significativas. Essa troca pode-se dar por meio da formação continuada que também acontece na instituição.

Outrossim, entendo que a resistência dos docentes em relação aos pedagogos pode ser interpretada porque eles desconhecem as potencialidades da

formação continuada construída em seu contexto da docência. Aliás, a própria concepção de formação como parte do DPD ainda é desconhecida pela gestão, por professores, técnicos e, inclusive, pedagogos.

Diferente disso, em outro momento Quartzó destacou que alguns docentes, inclusive, os da área técnica participaram de uma formação conduzida pela equipe pedagógica:

Os que a gente conseguiu fazer receberam muito bem na nossa frente, nunca reclamaram, na nossa frente, até falavam, até contribuía com exemplos da vida lá da sala de aula, mas a gente não pegou todos os professores. A gente pegava os professores principalmente das áreas de técnica, os da área de humanas a gente não mexia, os da área técnica a gente chamava, porque eram os que davam mais problema de didática, de cumprir Regulamento Didático, essas questões de interpretar... (Quartzó).

A respeito da promoção de formação continuada realizada no campus em que Quartzó atua, apreende-se que os exemplos da sala de aula trazidos pelos docentes, da prática profissional podem ser trabalhados pedagogicamente para a reflexão-ação da complexidade da docência tanto do professor quanto do pedagogo. As narrativas que os docentes compartilham podem ser teoricamente concebidas como casos de ensino, narrativas que têm por objetivo visibilizar os conhecimentos que ali estão imbricados (Alarcão, 1996).

Portanto, não são todos os docentes das áreas técnicas que têm a mesma postura de resistência diante dos pedagogos, ao contrário, pois muitos professores estão dispostos a dialogar. Consideramos que o modo como o pedagogo lida com as tensões próprias do processo educativo pode tanto aproximar quanto afastar os professores.

Sobre isso, queremos dizer que, aliado ao domínio de conhecimentos específicos do campo, o pedagogo precisa desenvolver a capacidade de traduzir, tornar acessíveis conhecimentos pedagógicos para o professor para que ambos articulem o enriquecimento da docência e todo o processo educativo.

Sobre a necessidade de bom relacionamento entre pedagogos e docentes, a participante Pérola narrou que esses profissionais precisam se tornar aliados. Para isso, o pedagogo precisaria se concentrar na formação continuada do docente, inclusive aprendendo em serviço.

[...] eu acho que professor a partir do momento que enxergar em nós um aliado para a sua atuação profissional, nós vamos ter conquistado o nosso espaço [...] e ainda, Então, o caminho chave para nós, pedagogos, atuarmos dentro do instituto, na minha humilde concepção, é a gente conseguir construir essa trajetória dessa necessidade de eles estarem sempre aprendendo em serviço [...]

E ainda:

Qual é o nosso principal? É assessoria mesmo, é trabalhar com esses professores, é os “gaps” que eles têm, por exemplo os engenheiros, as horas que eles vão trabalhar nos laboratórios eles são muito bons, mas no operacional, mas e então? Como é que ele está ensinando esse aluno dentro do laboratório? Quando ele volta para sala de aula, é que ele se perde de uma vez, ele tem o conteúdo teórico, tem a prática também se ele é um engenheiro químico todo o trabalho dele é prático ali no laboratório, mas tem diferença uma aula dada no laboratório para uma aula conteudista, como é que você vai trabalhar o conteúdo de forma prática? É possível? Claro que sim, e é esse trabalho que o pedagogo tinha que desenvolver com os professores, nas semanas pedagógicas, fazendo trabalhos, nivelamentos, estudo de aproveitamento dos alunos- se eles estão conseguindo acompanhar, não estão, nós temos uma equipe multidisciplinar que possui pedagogos, psicólogos, assistentes sociais, e quando a gente chama esses professores para a semana pedagógica (Pérola).

O depoimento de Pérola enfatizou que a atuação do pedagogo técnico precisa envolver o professor, para que juntos possam construir processos educativos mais colaborativos em termos de formação na própria instituição para emancipação social. Contudo, o termo utilizado “assessoria”, originário do meio empresarial, convidou-me a reflexões acerca de narrativas neoliberais que vêm invadindo o campo educacional desde a década de 1990 no Brasil.

Então, seria melhor que os termos fossem construídos no próprio ambiente escolar, contudo, sei também que isso não resolve problemas, mas as palavras não estão deslocadas do contexto social, não são neutras, mas sim imbricadas em concepções diversas, portanto, refletir sobre isso também se faz necessário.

Em outro momento, Pérola enfatizou que os professores não acreditam em sua formação continuada, por isso não aceitam assessoria pedagógica.

*[...] para mim, os profissionais do instituto não acreditam na formação continuada deles. Se eles não acreditam numa formação continuada, como é que eles podem aceitar e acreditar numa assessoria pedagógica, que é o que a gente faz? (Pérola).*

O relato de Pérola nos provocou indagações: Como é que os docentes irão aceitar a formação continuada, se sua própria concepção de formação muitas vezes está equivocada, entendida como cursos de duração, seminários que a longo prazo nada têm a ver com os enfrentamentos do cotidiano do magistério? Além disso, embora traga algumas questões, ela acaba não discutindo que concepção de educação, de formação continuada está defendendo.

O propósito da formação continuada compreende, por meio da pesquisa, analisar, pensar e propor estratégias que visem a solução de problemáticas identificadas no cotidiano escolar a partir da interação, interlocução, reflexão e ação entre os sujeitos envolvidos, caracterizando esses esforços como momentos em que o sentimento de pertencimento e o envolvimento sejam efetivos e não apenas ilustrativos.

A formação continuada requer um clima de colaboração entre os professores, sem grandes reticências ou resistências (não muda quem não quer mudar ou não se questiona aquilo que se pensa que já vai bem) [...]. Considera-se fundamental que, no momento de planejar a formação, executá-la e avaliar seus resultados, os professores participem de todo o processo e que suas opiniões sejam consideradas. Somente quando os professores constatam que o novo programa formativo ou as possíveis mudanças que a prática oferece repercutirão na aprendizagem de seus alunos, mudarão suas crenças e atitudes de maneira significativa, supondo um benefício para os estudantes e para a atividade docente. É quando a formação será vista como um benefício individual e coletivo, e não como uma “agressão” externa ou uma atividade supérflua (Imbernón, 2010, p. 31-32).

Outrossim, entendemos que a resistência dos docentes em relação aos pedagogos pode ser interpretada pelo desconhecimento das potencialidades da formação continuada construída em seu contexto da docência. Aliás, a própria concepção de formação como parte do DPD ainda é desconhecida pela gestão, por professores, técnicos e, inclusive, pedagogos.

Do que foi exposto, compreendo pode estar havendo um distanciamento entre a concepção de formação que os pedagogos têm da concepção dos professores que valorizam muito mais conhecimentos específicos de sua área de atuação. Por outro lado, parece que os pedagogos ainda não construíram essa noção de formação inicial e continuada pensando em um processo que se constrói ao longo da carreira e isso dificulta a proposição de uma formação continuada que se aproxime da inicial desse professor e que avance nesse contínuo próprio do DPD. Essa concepção de formação enquanto desenvolvimento profissional caminharia numa perspectiva de práxis mais colaborativas e reflexivas no IFMT e isso subsidiaria práticas de formação docente.

Além disso, as reflexões em torno desses relatos me fizeram ressignificar experiências que vivi com docentes entre os anos de 2008 a 2012 enquanto estive no IFMT *campus* São Vicente, a partir dessas experiências fui me reencontrando na carreira com outros para o meu desenvolvimento profissional.

#### 4. Algumas considerações

Consideramos que frente ao objetivo de compreender a construção de desenvolvimento profissional de pedagogas técnicas administrativas do Instituto Federal de Educação de Mato Grosso (IFMT) a partir da atuação com os docentes, vislumbramos que o pedagogo vai desenhando sua trajetória profissional, seu desenvolvimento profissional, em meio a dilemas que não são apenas individuais, mas, são condicionados por contextos às vezes favoráveis, outras vezes desfavoráveis a experiências mais formativas.

Nesse sentido, é fundamental caminhar rumo à autonomia de seu trabalho e sair do mero papel de executor de tarefas e isso requer conhecer a própria realidade e ser capaz de intervir criticamente nela, pois o pedagogo é um ser da práxis, que trabalha em movimento de crescimento profissional, e não da paralisação.

Entendemos que a relação de confiança, de respeito, de consideração à sua biografia, à formação continuada e à atuação profissional colabora na promoção do desenvolvimento profissional. Para isso, é preciso a construção de um espaço para reflexões e experiências de vida numa comunidade educativa, estabelecendo acima de tudo a aproximação entre as duas instituições (família/escola), em especial envolvendo professores e pedagogos.

Ademais, vislumbro que a composição de sentidos das experiências dos pedagogos revela que eles constroem sentidos de desenvolvimento profissional singular e plural, atravessado por contextos sócio-histórico, temporais e espaciais específicos de um determinado campus do IFMT, atravessados também por relações estabelecidas com os docentes.

Nesse contexto, seria potencializadora a elaboração de políticas de formação continuada, de diretrizes institucionais que articulam demandas pessoais e profissionais com vistas à construção de processos de desenvolvimento profissional pautados em experiências formativas para a democracia e para a justiça social.

Por isso, a reflexão adquire papel fundamental para o fortalecimento da parceria entre pedagogos e docentes. Para isso, é importante que o pedagogo tenha conhecimento/saberes sobre a organização e o funcionamento do IFMT, articulando ao contexto socio-político-econômico local-nacional-global, o conhecimento da comunidade escolar: servidores, pais e alunos são imprescindíveis.

Portanto, assumir a condição de um ser que existe e que pode atuar, que o professor, neste caso o pedagogo, percebe-se como sujeito que é capaz de decidir, de agir, de analisar e de refletir sobre aspectos que contribuam para sua autonomia profissional, sua profissionalidade (Freire, 1979).

## REFERÊNCIAS

AGUIAR, Márcia Ângela da Silva *et al.* Diretrizes curriculares do curso de Pedagogia no Brasil: disputas de projetos no campo da formação do profissional da educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96, p. 819-842, out. 2006. <http://dx.doi.org/10.1590/s0101-73302006000300010>.

ALARCÃO, Isabel (org.). **Formação reflexiva de professores**. Estratégias de supervisão. Porto Portugal: Porto Editora LDA, 1996.

BERALDO, T.; OLIVEIRA, V. O. Comunidades epistêmicas e desafios da representação nas políticas curriculares do curso de Pedagogia. **Revista Teias**. Rio de Janeiro RJ, v. 11 n. 22, p. 113-132, maio/ago. 2010.

BRASIL. **COVID-19**. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/saude-de-a-a-z/c/covid-19>. Acesso em: 9 mar. 2025.

BRASIL. Parecer CNE/CP nº 5, de 13 de dezembro de 2005. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. **Diário Oficial da União**. Brasília, 2005. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05\\_05.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05_05.pdf). Acesso: 13 jul. 2014.

BRZEZINSKI, I. *et al.* Diretrizes Curriculares do curso de Pedagogia no Brasil: disputas de projetos no campo da formação do profissional da educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, Cedes, v. 27, n. 96, p. 633-1074, 2006.

BRZEZINSKI, Iria. Formação de professores para a educação básica e o Curso de Pedagogia: a tensão entre instituído e instituinte. **RBPAAE**, v. 23, n. 2, p. 229-251, mai./ago. 2007. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/19127/11122>. Acesso em: 12 jul. 2022.

CLANDININ, D. Jean; Connelly, Michael F. **Pesquisa narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa**. Tradução do Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. 2. ed. Uberlândia: EDUFU, 2011.

CUNHA, Maria Isabel da. O lugar da formação do professor universitário: o espaço da pós-graduação em educação em questão. **Revista Diálogo Educacional**, v. 9, n. 26, p. 81-90, jan./abril, 2009, Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Paraná, Brasil. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1981-416x2009000100006&script=sci\\_abstract](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1981-416x2009000100006&script=sci_abstract). Acesso em: 16 jun. 2022.

- DEWEY, John. **Arte como experiência**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- DOURADO, F. L. A formação de professores e a base comum nacional: questões e proposições para o debate. **RBPAE**, v. 29, n. 2, p. 367-388, mai/ago. 2013.
- FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.
- GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.
- IMBERNÓN, Francesc. **Formação continuada de professores**. Tradução de Juliana dos Santos Padilha. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- MARCELO, Carlos. **Formação de professores para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.
- SCHEIBE, L. Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia: trajetória longa e inconclusa. **Cadernos de pesquisa**, v. 37, n. 130, p. 43-62, jan/abr., 2007. Disponível em Acessado em: 10 jan. 2015.
- SCHEIBE, Leda.; DURLI, Zenilde. Curso de Pedagogia no Brasil: olhando o passado, compreendendo o presente. **Educação em Foco**, v. 14, n. 17, p. 79–109, 2011. Disponível em: <https://revista.uemg.br/index.php/educacaoemfoco/article/view/104>. Acesso em: 30 mar. 2023.
- SHULMAN, Lee. S. Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. Tradução de Leda Beck. **Cadernos CENPEC**, São Paulo, v. 4, n. 2, p. 196-229, dez. 2014. Disponível em: <https://pdfs.semanticscholar.org/5233/42637061d788ffdefc31f108c6e3369b8e7a.pdf>. Acesso em: 9 ago. 2021.
- SHULMAN, Lee. S. Knowledge and teaching: foundations of a new reform. **Harvard Educational Review**, v. 57, n. 1, p. 1-22, 1987.
- SHULMAN, Lee. S. Those Who Undertand: Knowledge Growth in Teaching. **Educational Researcher**, v. 15, n. 2, p. 4-14, 1986.
- SILVA, Silvana de Alencar. **A atuação do Pedagogo Técnico no Instituto Federal de Educação de Mato Grosso (IFMT)**: entre narrativas singulares e

plurais. 2023. Tese de doutorado (Programa de Pós-graduação em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2023. Disponível em: [https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFMT\\_a18a692d1b81df533c0176d479e1cdfb](https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFMT_a18a692d1b81df533c0176d479e1cdfb). Acesso em março de 2025.

ZEICHNER, Kenneth M. **A formação reflexiva de professores: Ideias e Práticas**. Lisboa: Educa. 1993.

ZEICHNER, Kenneth M.; Antunes, Cristina. Uma agenda de pesquisa para a formação docente. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 1, n. 1, p. 13–40, 2009. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/3>. Acesso em: 30 mar. 2023.

ZEICHNER, Kenneth M. Formação de professores para a justiça social em tempos de incerteza e desigualdades crescentes. *In*: DINIZ-PEREIRA, Júlio. E.; ZEICHNER, Kenneth M. (org.). **Justiça Social: desafio para a formação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica, p. 11-34, 2008b.

ZEICHNER, Kenneth M. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 29, n. 103, ago. 2008a. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/bdDGnvgjCzj-336WkgYgSzq/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 30 mar. 2023.

**Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização**

# CAPÍTULO 6

## POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA E A CONSTITUIÇÃO DA DOCÊNCIA EM ALFABETIZAÇÃO

*Josemeire do Nascimento Ferreira*

---

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

### 1. Introdução

Este artigo originou-se de uma reflexão iniciada na minha dissertação<sup>1</sup> de Mestrado, intitulada *Sentidos experienciados nos processos formativos de/com professoras alfabetizadoras da rede municipal de educação de Cuiabá de 2019 a 2022*, que discute o processo de formação docente e a constituição do professor alfabetizador.

Ele foi concebido a partir de uma metodologia de pesquisa narrativa, sob a perspectiva oferecida por Clandinin e Connelly que, para além de uma metodologia de pesquisa, define-se enquanto um marco teórico das reflexões ora propostas ao tratarmos da narrativa pela lógica da tridimensionalidade do fenômeno.

Portanto, neste artigo trago a minha narrativa a respeito das políticas públicas instituídas para professores que lidam com o processo de alfabetização, sob a luz de autores como: Tardif e Raymond, Marcelo Garcia no que tange ao conceito de desenvolvimento profissional e Dewey no que concerne ao conceito de experiência, base para a pesquisa narrativa.

Desse modo, compreendo que o conhecimento é produzido a partir das relações estabelecidas entre os olhares do pesquisador no caminho que ele faz, ou seja, de leitura e apropriação dos referenciais teóricos, associados ao problema que pretende investigar. Assim, seu olhar é moldado pelos referenciais que ele busca para se fundamentar, num movimento peculiar que demanda escolhas que, por sua vez, perpassam subjetividades, experiências de vida, crenças e trajetória profissional.

---

<sup>1</sup> Dissertação de mestrado: *Sentidos experienciados nos processos formativos de/com professoras alfabetizadoras da rede municipal de educação de Cuiabá de 2019 a 2022*, sob orientação da Professora Doutora Filomena Maria de Arruda Monteiro, defendida em fevereiro de 2023. Pesquisa aprovada pelo CEP Humanidades, conforme Parecer nº 5.290.495.

## 2. Metodologia

Na perspectiva narrativa, é preciso lidar com três elementos que a definem e a distinguem de outras formas de pensamento. Convém salientar que estamos lidando com questões que abrangem a temporalidade, as pessoas e as ações. Quando nos referimos à temporalidade, buscamos compreender que, a despeito do recorte temporal da pesquisa, um pensamento/evento ou ação não é “algo que aconteceu naquele momento, mas sim como uma expressão de algo acontecendo ao longo do tempo” (Clandinin; Connelly, 2015, p. 63).

Portanto, o desenvolvimento profissional e as histórias de vida resultantes das inúmeras relações estabelecidas no ambiente escolar e no processo de formação continuada têm um caráter de continuidade. Da mesma forma, partimos do pressuposto de que as pessoas estão em constante processo de mudança e construção pessoal/profissional/social. Suas histórias retratam e ressignificam ações e percepções a partir do que são naquele momento.

Por fim, no que se refere à ação “no pensamento narrativo, no entanto, há um caminho interpretativo entre a ação e o significado mapeado em termos de histórias narrativas” (Clandinin; Connelly, 2015, p. 34). Portanto, evita-se a interpretação das ações fora de seu contexto narrativo, uma vez que a história é quem norteia a compreensão a partir das relações estabelecidas.

## 3. Desenvolvimento profissional e identidade docente

A formação continuada é uma constante para o/a professor/a que, por diversos fatores, precisa refletir sobre sua prática e aperfeiçoá-la. Várias situações induzem o/a professor/a à busca por conhecimentos: mudança nas políticas curriculares, situação de aprendizagem originada em sua rotina, interesse por algum assunto em particular, necessidade fomentada pelo sistema de ensino a que pertence, continuidade na formação inicial por meio de curso de pós-graduação, dentre outros motivos.

Ao longo de sua carreira o/a professor/a vai encontrando diferentes desafios a serem superados. Neste caso, a formação continuada é imprescindível para que o desenvolvimento profissional se consolide. À medida que o tempo passa, o docente se depara com diferentes experiências que o ajudam a se constituir enquanto tal, e sua identidade profissional se funda a partir de muitos elementos presentes em sua ação, como as relações estabelecidas, as peculiaridades de cada turma, etc.

Quando o/a professor/a adota uma prática reflexiva, suas experiências são objeto de análise e a formação continuada irrompe como algo inerente ao seu trabalho. Desse modo, ele estuda e aprende com suas experiências e as de seus colegas de profissão. Assim, o esforço de se desenvolver cada vez

mais demanda do professor a compreensão de seu próprio percurso formativo, identificando, a partir dos desafios encontrados, sobre quais aspectos de sua prática pedagógica ele precisa refletir e ressignificar.

O desenvolvimento profissional é subjetivo e intransferível; cada pessoa atravessa as experiências oriundas do trabalho à sua própria maneira. A identidade do professor alfabetizador não é produzida por outro, tampouco é imposta, ela apenas se constitui numa relação complexa e dinâmica entre o sujeito professor, o conhecimento sobre a língua e o aluno. Além disso, “sua identidade carrega as marcas de sua própria atividade e uma boa parte de sua existência é caracterizada por sua atuação profissional” (Tardif; Raymond, 2000, p. 210). Na relação de ensinar e aprender, a identidade do professor vai se forjando com implicações em seu contexto social, econômico, teórico e afetivo.

Compreender os processos de formação empreendidos pelo sujeito que, em exercício narrativo, reflete sua própria vida é o ponto de partida para pensarmos as contribuições da abordagem (auto)biográfica à formação humana (Neves *et al.*, 2020, p. 12).

É de suma importância compreender como se constituem os processos formativos dos professores alfabetizadores no que tange ao desenvolvimento profissional. Problematizar esses processos vai ao encontro das reflexões que venho fazendo há algum tempo, considerando os diferentes momentos da minha vida e as experiências profissionais pelas quais passei. Minha fala se localiza em dois lugares, o primeiro, da narrativa institucional, de quem pensa e propõe os projetos de formação para o professor alfabetizador; o segundo, do lugar de fala do professor alfabetizador que vivencia as formações e exerce a docência na alfabetização. Essas diferentes narrativas me compõem e me levam a pensar sobre o olhar que está sendo direcionado aos professores e, em particular, aos professores alfabetizadores.

Não se trata, portanto, da noção de sujeito da educação que se submete e é dependente, unicamente, de técnicas pelas quais será capaz de aprender na vivência da escolarização, mas de um ser que se reconhece na complexidade da condição humana (Neves *et al.*, 2020, p. 11).

Portanto, é necessário conhecer a forma como o professor alfabetizador vai ressignificando suas concepções e práticas pedagógicas a partir das ações e relações que estabelece na formação continuada, num caminho que leva ao desenvolvimento profissional. A inserção neste contexto permite pensar em possibilidades formativas que busquem a escuta desse profissional – e que de fato possam oferecer-lhe experiências formativas significativas e viabilizadoras do desenvolvimento profissional e humano.

Neste sentido, pensar em desenvolvimento profissional é vislumbrar as mais diversas dimensões e contextos da atuação docente, bem como a construção do profissional, ou seja, o processo de profissionalização que ocorre de forma intencional no âmbito individual ou coletivo, seja no ambiente escolar ou fora dele, mas que, todavia, possibilite uma resignificação de sua prática pedagógica. Tal como corroborado por Carlos Marcelo (2009, p. 11), deve-se contemplar “o desenvolvimento profissional como um processo que vai se construindo à medida que os docentes ganham experiência, sabedoria e consciência profissional [...]”.

Na atuação docente, há não apenas a construção da identidade voltada à profissionalidade, mas também uma inter-relação com a construção da subjetividade/pessoalidade, considerando que o professor passa um terço da sua vida exercendo a atividade que o modifica e lhe deixa marcas. Tal como afirmado por Tardif e Raymond (2000, p. 210), “sua identidade carrega as marcas de sua própria atividade, e uma boa parte de sua existência é caracterizada por sua atuação profissional”.

#### **4. Saberes e experiências docentes**

A profissão docente é um espaço de múltiplas aprendizagens, cada dia trabalhado, cada ano letivo, cada turma que leciona é uma oportunidade para experienciar diferentes possibilidades no fazer pedagógico. Como afirma Tardif e Raymond, “para os professores de profissão, a experiência de trabalho parece ser a fonte privilegiada do seu saber-ensinar” (Tardif; Raymond, 2000, p. 213). Além disso, as relações estabelecidas entre professor-aluno, professor-professor, professor-gestor e professor-família conferem elementos para o desenvolvimento profissional.

Esse processo acontece de forma consciente ou inconsciente, ou seja, mesmo que o professor não tenha uma prática reflexiva intencional, algumas práticas incorporadas, de diferentes maneiras, vão se consolidando em sua atuação – inclusive as práticas presentes em sua memória e que lhe remetem à condição de aluno. Essas práticas podem ter natureza diversa e corresponder a diferentes perspectivas e/ou correntes pedagógicas. Em muitos casos, aliás, poderá se produzir uma repetição de práticas contrárias à proposta curricular, ou seja, de práticas descontextualizadas e que não atendem às necessidades de aprendizagem dos alunos.

Os saberes profissionais dos professores parecem ser, portanto, plurais, compósitos, heterogêneos, pois trazem à tona, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e manifestações do saber-fazer e do saber-ser bastante diversificados, provenientes de fontes variadas, as quais podemos supor que sejam também de natureza diferente (Tardif; Raymond, 2000, p.213).

A constituição desses saberes está permeada, de forma bastante representativa, por elementos da memória e do vivido. Traçando um paralelo com a metáfora da casa bachelardiana<sup>2</sup>, “enquanto no sótão se dão as experiências da imaginação e da sublimação, é no porão que estão as raízes e a sustentação racional da própria casa” (Veiga-Neto, 2012, p. 269). Nesta metáfora, o porão representa o vivido e as raízes. Num mergulho à alegoria da casa bachelardiana associada ao processo de desenvolvimento profissional, podemos depreender que esse processo se dá na relação entre vários elementos da vida do professor: suas experiências, memórias, sentimentos, interações sociais, ambições, ideais de educação. Contudo, para uma prática consciente e reflexiva, é necessário:

Para nós que trabalhamos no campo da educação, qualquer desinteresse pela casa toda revela uma imensa falta de sensibilidade e até mesmo uma não compreensão do papel social que temos em nossas mãos. Penso que é absolutamente necessária a ocupação, do modo mais completo possível, de todas as dependências da casa onde alojamos as origens do nosso pensamento (o porão), onde desenvolvemos nossas práticas pedagógicas cotidianas (o piso intermediário) e de onde podemos nos lançar para tentar construir outros mundos (o sótão) (Veiga-Neto, 2012, p. 272).

Os conhecimentos construídos pelos professores se modificam ao longo dos anos, visto que novas reflexões são incorporadas à sua prática educativa, o que lhe proporciona experiências diversas e demonstra que:

Os saberes dos professores são temporais, pois são utilizados e se desenvolvem no âmbito de uma carreira, isto é, ao longo de um processo temporal de vida profissional de longa duração no qual intervêm dimensões identitárias, dimensões de socialização profissional e também fases e mudanças (Tardif; Raymond, 2000, p. 217).

Demarca-se, acima, a importância do tempo na constituição da identidade do professor, à medida que a experiência como algo que transforma e constrói as subjetividades está associada à temporalidade. Em cada momento da carreira, por meio das interações estabelecidas, é perceptível a identidade e a prática se constituindo, uma vez que alguns conhecimentos só se materializam com a própria imersão na ação e com o passar do tempo, ocasião em que as reflexões se realizam. “Ora, são exatamente esses saberes que exigem tempo, prática, experiência, hábito, etc. (Tardif; Raymond, 2000, p. 211).

2 A metáfora da casa foi formulada por Gaston Bachelard, ela representa as possibilidades de construção da condição humana, sendo a casa a fonte primeira desse processo, lugar de acolhimento e de constituição de memórias e história de vida. A casa é composta por três dimensões: sótão, porão e piso intermediário.

Assim, as formações continuadas, as relações estabelecidas no ambiente de trabalho e o próprio decurso dos anos rompem com a insegurança inicial, ao passo que a apropriação das rotinas e procedimentos do dia a dia de uma escola oferece elementos para a construção da identidade do professor alfabetizador. Neste sentido, podemos dizer que tais situações da vida profissional podem ser compreendidas enquanto experiência no sentido formulado por Dewey, uma vez que elas provocam um processo de mudança, considerando a “associação retrospectiva e prospectiva entre aquilo que fazemos às coisas e aquilo que em consequência essas coisas nos fazem gozar ou sofrer” (Dewey, 1979, p. 153). O ser professor em interação com seu contexto, considerando todos os elementos já mencionados, vive experiências que estão condicionadas ao tempo e ao espaço social, “daí a experiência ser considerada ‘transitória’, ‘passageira’ e ‘pessoal’...” (Westbrook; Teixeira, 2010, p. 34).

## 5. Percorrendo os caminhos da alfabetização

Por se tratar de uma pesquisa realizada com professoras que atuam nos anos iniciais e, especificamente, em turmas de alfabetização, considero importante trazer algumas discussões desencadeadas acerca deste processo. A alfabetização no Brasil tem passado por várias construções ao longo dos anos, portanto, convém trazer à discussão uma contextualização das políticas de alfabetização já implementadas, uma vez que estão diretamente relacionadas às ações em prol da formação continuada de professores alfabetizadores.

Em relação à alfabetização, a partir de 2006, à ocasião do ingresso da criança de 6 anos no Ensino Fundamental, ampliaram-se as reflexões sobre o processo de alfabetização e a abordagem da criança nesta faixa etária. Discussões essas motivadas também por pesquisas, em âmbito nacional, sobre os índices de alfabetização no país, e que demandaram um repensar de políticas públicas, compreendidas aqui enquanto “um conjunto de medidas e procedimentos dispostos que traduzem a orientação política do Estado, os quais visam regular as atividades governamentais e as tarefas de interesse público” (Bordignon; Paim, 2015, p. 91).

Para tratarmos de tais políticas, é importante conhecermos o caminho percorrido pela educação no Brasil tendo como ponto de partida a Constituição Federal de 1988 – que garantiu a destinação de recursos para a educação; a LDB nº 9.394/1996, delineando a obrigatoriedade e características da educação nacional; a criação dos PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais – como referência para a construção dos currículos; a criação do Plano Nacional de Educação (2001-2010); a criação do FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (1996) e, posteriormente, do FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento

da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (2007); criação do IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica; as DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais (2013); o PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação (2007-2022); a BNCC – Base Nacional Comum Curricular (2017) – e a PNA – Política Nacional de Alfabetização (2019).

Nos anos 80, surgiram discussões teóricas sobre o processo de alfabetização e o trabalho com os métodos de ensino (sintéticos e analíticos), bem como o uso de cartilhas baseadas “em uma concepção de leitura e escrita como decodificação e codificação” (Albuquerque, 2012a, p. 7). Em outras palavras, no início da alfabetização, ou mesmo na Educação Infantil, o foco do processo se concentrava em atividades de prontidão, com pouco acesso à leitura e escrita de textos: “o trabalho com a linguagem nessa primeira etapa de escolarização era repleto de atividades que levavam as crianças a desenvolver habilidades de coordenação motora e discriminação visual [...]” (Albuquerque, 2012a, p. 9). Sob essa lógica de pensar e encaminhar o processo de alfabetização, as crianças que não conseguiam alcançar os objetivos estabelecidos conforme o uso e o preenchimento da cartilha, cometendo erros ou não se apropriando do código escrito, estavam fadadas à repetência ou evasão, já aquelas que se encontravam num nível avançado em relação ao proposto pela cartilha eram obrigadas a realizar atividades repetitivas e ficavam estagnadas em suas aprendizagens.

Diante desta realidade, novos estudos foram conduzidos à luz das teorias construtivistas e interacionistas que criticavam as práticas desenvolvidas até então. Um dos questionamentos consistia no fato de que a alfabetização não correspondia à aprendizagem de um código, por meio de atividades mecânicas e memorizadas, mas antes à “uma concepção de língua escrita como um sistema de notação que, no nosso caso, é alfabético” (Albuquerque, 2012b, p. 16).

Assim, com a difusão dos trabalhos da Psicogênese da Língua Escrita, vimos nascer um forte discurso contrário ao uso dos tradicionais métodos de alfabetização e a defesa de uma prática que tomasse por base a teoria psicogenética de aprendizagem da escrita. Pregava-se a necessidade de possibilitar que as crianças se apropriassem do Sistema de Escrita Alfabética a partir da interação com diferentes textos escritos em atividades significativas de leitura e produção de textos, desde a Educação Infantil (Albuquerque, 2012b, p. 17).

A discussão sobre a aprendizagem significativa da leitura e escrita, intermediada pelo texto, bem como os resultados de alfabetização ainda insatisfatórios na década de 1990 levaram à inserção do termo letramento associado ao conceito de alfabetização. Tanto os estudos da psicogênese quanto os estudos sobre letramento “trazem à discussão a complexidade do processo de

alfabetizar e letrar, uma vez que não envolvem simplesmente a decodificação, mas a compreensão dos diversos símbolos linguísticos” (Bordignon; Paim, 2015, p. 99). No entanto, “apesar do avanço na concepção sobre a língua e a linguagem, a simples mudança de paradigma na alfabetização não causou melhoria evidente nas práticas de alfabetização” (Bordignon; Paim, 2015, p. 100).

Nesse sentido, conceber a alfabetização e o letramento enquanto direito de todos os sujeitos, requer pensar, estudar e compreender a história das políticas públicas para a educação, neste caso para a escolaridade nos anos iniciais, além do enfoque e as ideologias que perpassam, enquanto pano de fundo, as discussões acerca da realidade concreta, o que poderá servir como subsídios para traçar metas e a necessidade de viabilização de investimentos financeiros para atender a demanda de acesso e permanência de uma educação pública de qualidade para todos (Bordignon; Paim, 2015, p. 102).

Diante das discussões sobre alfabetização e letramento, bem como dos resultados aferidos em avaliações de larga escala, o debate sobre os métodos e metodologias ainda se fazia presente, uma vez que o processo de alfabetização não estava se efetivando. Neste contexto, fervilhavam críticas sobre as influências construtivistas na alfabetização, numa postura de defesa ao retorno dos métodos tradicionais. Essa informação é interessante, pois nos leva a perceber o caráter cíclico da história quando, em 2023, nos deparamos com uma Política Nacional de Alfabetização (PNA, 2019) que faz apologia a um método sintético como solução para os problemas de alfabetização no país, desqualificando o processo de produção científica desenvolvido nas universidades federais brasileiras.

A esta discussão, Magda Soares trouxe grandes contribuições no sentido de consolidar o entendimento sobre a relação entre alfabetização e letramento, bem como os aportes da perspectiva construtivista, a exemplo do que Albuquerque aponta:

Sem desconsiderar a incontestável contribuição que essa mudança paradigmática, na área da alfabetização, trouxe para a compreensão da trajetória da criança em direção à descoberta do sistema alfabético, Soares destaca equívocos e falsas inferências surgidos com a transposição dessa abordagem para a prática pedagógica de alfabetização, tais como: privilégio da faceta psicológica da alfabetização que obscureceu sua faceta linguística – fonética e fonológica; incompatibilidade divulgada entre o paradigma conceitual psicogenético e a proposta de métodos de alfabetização; e por fim, o pressuposto, também amplamente divulgado, de que apenas por meio do convívio intenso com o material escrito que circula nas práticas sociais, a criança se alfabetiza (Albuquerque, 2012b, p. 19).

Magda Soares chamou este problema de “desinvenção da alfabetização” e propôs a “reinvenção da alfabetização”, ou seja, a separação do conceito de alfabetização do conceito de letramento, compreendendo-os enquanto práticas distintas, porém indissociáveis, com características e responsabilidades diferentes e complementares. Portanto, o conceito de alfabetização consistiria na “ação de ensinar/aprender a ler e escrever”, ao passo que o letramento corresponderia ao “estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita” (Albuquerque, 2012b, p. 20-21).

Em meio a todas essas legislações, diretrizes e discussões técnicas, gostaria de rememorar alguns programas de formação instituídos pelo governo federal em parceria com os sistemas de ensino. Neles, é perceptível a grande influência dos referenciais teórico-metodológicos tratados até aqui, como a psicogênese da língua escrita e a alfabetização na perspectiva do letramento, facilmente evidenciáveis tanto nas formações quanto nas políticas implementadas pelo governo federal.

No ano de 2001 instituiu-se o PROFA – Programa de Formação de Professores Alfabetizadores –, iniciativa com carga horária de 160h destinada a todos os professores envolvidos diretamente com o ensino da leitura e escrita, sejam eles da Educação Infantil, do Ensino Fundamental ou do EJA. O programa disponibilizou material teórico de leitura sobre alfabetização e vídeos para complementar os estudos. Organizado em módulos, sua metodologia se estruturava da seguinte forma:

As atividades de formação que constituem as unidades propostas se orientam por duas finalidades básicas: a ampliação do universo de conhecimento dos professores cursistas sobre a alfabetização e a reflexão sobre a prática profissional. Do ponto de vista metodológico, apoiam-se fundamentalmente em estratégias de resolução de situações-problema: análise de produções de alunos, simulação, planejamento de situações didáticas segundo orientações determinadas, análise da adequação de uma dada atividade considerando um grupo específico de alunos, comparação de atividades em relação aos objetivos previamente definidos e discussão das implicações pedagógicas dos textos teóricos estudados (Brasil, 2001i, p. 21).

Em 2010 é lançado Pró-Letramento, programa de formação continuada destinado a professores dos anos iniciais (1º ao 5º ano), cujo objetivo era melhorar a qualidade da aprendizagem de leitura, escrita e matemática, com carga horária de 120h, distribuídas em 84h presenciais e 36h a distância. Seu funcionamento se dava da seguinte forma:

O Pró-Letramento funcionará na modalidade semipresencial. Para isso, utilizará material impresso e em vídeo e contará com atividades presenciais

e a distância, que serão acompanhadas por professores orientadores, também chamados de tutores (Brasil, 2012h, p. 1).

No referido documento, a formação continuada é assim compreendida:

A formação continuada de caráter reflexivo considera o professor o sujeito da ação, valoriza suas experiências pessoais, suas incursões teóricas, seus saberes da prática e possibilita-lhe que, durante o processo, atribua novos significados a ela, compreenda e enfrente as dificuldades com as quais irá se defrontar no dia-a-dia (Brasil, 2012h, p. 1).

Sob a perspectiva de alguém que vivenciou este processo, gostaria de relatar que em 2010, eu, na condição de professora contratada numa turma de 1º ano do Ensino Fundamental – durante o primeiro ano de atuação profissional na Rede Pública Municipal de Educação de Cuiabá – pude participar desta formação continuada. Com o olhar de professora iniciante, lembro-me de participar ativamente das formações e de me apropriar do material disponibilizado. Através dessa experiência, consegui estabelecer uma relação direta do conteúdo da formação com as aprendizagens que obtive na graduação – e de forma orgânica, pois em relação direta com a prática pedagógica.

Ao longo da formação, estudávamos o material buscando sempre relacioná-lo à nossa realidade em sala de aula, e amiúde éramos levadas a desenvolver as atividades em nossa turma, ressignificando os conhecimentos aprendidos. Um aspecto muito importante da formação foram as trocas realizadas durante os encontros, em que nós, professores, tínhamos de relatar nossas experiências em sala de aula, numa dinâmica que ensinava momentos de aprendizagem com os colegas de profissão. Neste contexto, ainda em 2010, vivenciei a formação em Matemática, em 2011, estava atuando na Educação Infantil e participei como ouvinte e, em 2012, pude participar da formação para Alfabetização e Linguagem. Todas elas, vale mencionar, contribuíram significativamente para minha prática pedagógica.

Após o Pró-Letramento e, mantendo alguns elementos em comum com ele, no ano de 2013 o governo federal instituiu o PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa –, programa de formação para professores que atuavam no 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental, desenvolvido em parceria com as redes. Tal programa fora criado no intuito de atender à meta 5 do Plano Nacional de Educação (2014), ou seja, alfabetizar todas as crianças até o 3º ano. Os formadores eram professores que atuavam nas redes de ensino com experiência em alfabetização e disponibilidade para atender às exigências do programa. Todos os professores atribuídos em turmas de alfabetização precisavam participar da formação, recebiam material de leitura, denominado “cadernos de formação”, bem como uma bolsa de 200,00 reais.

Junto à formação, o programa mantinha relação direta com o PNBE – Programa Nacional Biblioteca na Escola –, através do qual eram fornecidos às escolas livros literários e uma caixa de jogos de alfabetização cujo foco era o desenvolvimento da Consciência Fonológica. Este programa teve a organização do CEEL – Centro de Estudos em Educação e Linguagem. Já em 2013 foi a vez do PNAIC de Língua Portuguesa e, em 2014, de Matemática, ao passo que de 2015 a 2018 os temas foram distribuídos em 10 cadernos.

Nos anos de 2013, 2014 e 2016, pude participar como professora cursista. Já nos anos 2015, 2017 e 2018, participei na condição de professora formadora (OE – Orientadora de Estudos). Como professora cursista, me identifiquei rapidamente com a proposta da formação, considerava os materiais de qualidade, os encontros formativos produtivos e favoráveis às trocas de experiência. Além disso, consegui ressignificar muito a minha prática pedagógica a partir das discussões e proposições teórico-metodológicas da formação que, por sinal, eram muito semelhantes às aprendizagens que tive na graduação. Na condição de professora formadora (OE), me vi diante de um grande desafio, ou seja, proporcionar às minhas cursistas momentos de reflexão sobre suas práticas pedagógicas e realidades vivenciadas.

Enquanto política pública, os OE ressaltam a importância do material teórico para estudo referente às concepções sobre alfabetização em um contexto de formação investigativa, crítica e reflexiva. Para os OE, a reflexão teórica vem ajudando a repensar e sistematizar uma base de conhecimento para a alfabetização que vá além do cumprimento de tarefas e de cronogramas de um programa, tendo sempre como referência a situação do seu município/escola/sala de aula, como local da efetivação das ações de alfabetização e a universidade como o local de formação (Couto; Gonçalves, 2016, p. 162).

Na formação do PNAIC, trilhei dois caminhos distintos, o de professora alfabetizadora – enfrentando os desafios da alfabetização numa realidade de escola pública de periferia – e o de professora formadora. Os dois lugares de fala me impuseram responsabilidades perante a educação: o primeiro com uma turma com 27 alunos sob minha responsabilidade; o segundo, de maneira indireta, 625 alunos, sendo 25 alunos de cada uma das 25 cursistas.

Ao aceitar a função de formadora, sempre me perguntava: por que eu deveria aceitar? Quais eram as características que me qualificavam para tal posição? Eu desenvolvia uma prática alfabetizadora merecedora de ser referência a ponto de ensinar/orientar alguém? Algumas respostas eu ainda não tenho, mas tenho a convicção de que aprender e me desenvolver profissionalmente eram prioridades para mim. Logo, vislumbrei naquela situação uma oportunidade de crescer profissionalmente, de aprender com os colegas

de profissão, de conhecer outras realidades. Assim, percebi que mais aprendi do que ensinei. Isto posto, reafirmo que no PNAIC, tanto na condição de professora alfabetizadora quanto na qualidade de formadora, consegui encontrar caminhos para o meu desenvolvimento profissional não somente pela formação em si, mas sobretudo pelas oportunidades de trocas e pelo processo de reflexão da minha própria ação.

O conceito do professor como um profissional reflexivo parece reconhecer a expertise que existe nas práticas de bons professores, o que Schön denominou de “conhecimento-na-ação”. Da perspectiva do professor, isso significa que o processo de compreensão e de melhoria de seu próprio ensino deve começar da reflexão sobre sua própria experiência e que o tipo de saber advindo unicamente da experiência de outras pessoas é insuficiente (Zeichner, 2008, p. 539).

Ao resgatar narrativas de participantes da pesquisa de mestrado – já mencionada neste artigo – em relação às formações vivenciadas, em se tratando de alfabetização, embora o recorte temporal da pesquisa tenha sido de 2019 a 2022, amiúde emerge da narrativa das professoras as referências à formação do PNAIC e como ele aborda a relação entre teoria e prática.

Trazer à narrativa esta formação nos mostra como as políticas atravessam o fazer do professor e cada um vai estabelecendo filtros e ressignificando sua prática docente. A professora Dália é enfática: “era sempre aquela parte na teoria, mas depois tinha aquela parte em que todo mundo fazia material e depois trazia para a escola, achei que valeu bastante” (Dália, entrevista). A professora Margarida também se refere ao PNAIC trazendo os elementos de natureza prática, afirmando que “[...] a questão dos jogos em sala de aula, tanto na matemática, quanto na alfabetização, que a matemática também é uma alfabetização, [...] na questão de usar jogos na sala de aula para viabilizar e o uso de textos em sala de aula” (Margarida, entrevista).

Ao relatar as formações vivenciadas, as entrevistadas sempre fazem referências às aprendizagens que se materializam em ação didática, constituindo a sua forma de ensinar e convertendo-se, em maior ou menor grau, em um hábito/costume.

Ainda no âmbito nacional, após a instituição da Política Nacional de Alfabetização, o governo federal ofereceu os seguintes cursos: ABC – Alfabetização Baseada na Ciência; Práticas de Produção de Texto; e Formação Continuada em Práticas de Alfabetização. Todos eles realizados de forma on-line pela plataforma AVAMEC. À época em que foram ministrados, cabia às redes de ensino mobilizar seus professores para a participação em tais cursos.

Atualmente, no contexto de políticas públicas para a alfabetização, a partir de 2023 vivenciamos “novos” rumos para a alfabetização no país.

Já no início da atual gestão do governo federal, instituiu-se o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada, destinado à consolidação da alfabetização e alcance da Meta 5 do PNE (Plano Nacional de Educação). Este programa tem como diferencial valorizar as ações já instituídas pelos estados e municípios, apoiando-os por meio de assistência técnica e financeira, numa perspectiva de colaboração e parceria.

A partir da lógica do regime de colaboração interfederativo, o governo federal, os estados e os municípios estabelecem uma relação baseada na articulação das ações e compartilhamento de metas. Compreendendo, portanto, que o compromisso com a alfabetização de 100% dos estudantes do 2º ano do Ensino Fundamental é responsabilidade de todos. Além disso, o programa também prevê ações destinadas ao fomento da oralidade, leitura e escrita da Educação Infantil de 0 a 5 anos, bem como ao processo de recomposição dos estudantes do 3º, 4º e 5º anos do Ensino Fundamental, tendo em vista as consequências da pandemia da covid-19.

Esse compromisso direciona ações que perpassam pela gestão e governança; formação; infraestrutura física e pedagógica; reconhecimento de boas práticas e sistema de avaliação. No que tange à formação, é definida da seguinte forma:

No âmbito do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada, a compreensão a respeito das políticas e ações de formação continuada está ancorada no reconhecimento dos Profissionais da Educação como sujeitos do próprio processo de desenvolvimento profissional – e, portanto, protagonistas ativos das situações de formação continuada – e como pessoas que acumulam um conjunto de experiências, crenças e saberes sobre o próprio ofício e sobre como esse se materializa em práticas cotidianas (Ministério da Educação, 2023, p. 14).

Na referida política pública, a formação é vista como elemento essencial para a constituição de uma prática pedagógica reflexiva. As propostas formativas oriundas dela devem seguir premissas de: valorização da discursividade; compreensão da multidimensionalidade da alfabetização; conexão entre aprender a ler e ler para aprender; oportunizar à Educação Infantil experiências significativas e contextualizadas; alfabetização enquanto um direito humano; compromisso ético e político com as desigualdades; afetividade e ludicidade como elementos centrais à prática pedagógica; reconhecimento das identidades e reconhecimento da importância de se investir em formação continuada de professores.

A pesquisa de mestrado aponta, ao longo das narrativas das professoras participantes, que elas demonstram um sentimento de valorização das formações vivenciadas, percebem uma melhoria em suas práticas e também um **amadurecimento profissional** durante carreira, tal como relatado por Azaleia (entrevista):

“hoje, não vou falar que sou 100%, tenho muito para aprender, né, mas já tenho uma bagagem [...], não sou uma professora ruim, eu tenho aprendido”. Essa percepção evidencia um processo reflexivo delas, quando de forma consciente analisam sua trajetória profissional e encontram elementos que lhes confirmam um processo de experiência na perspectiva apontada por Dewey:

A experiência educativa é, pois, essa experiência inteligente, em que participa o pensamento, através do qual se vêm a perceber relações e continuidade antes não percebidas. Todas as vezes que a experiência for assim, reflexiva, isto é, que atentarmos no antes e no depois do seu processo, a aquisição de novos conhecimentos mais extensos do que antes será um dos seus resultados naturais (Westbrook; Teixeira, 2010, p. 37).

Os processos formativos vivenciados constituíram importantes fatores para a construção da prática, oferecendo ao professor momentos de reflexão sobre sua ação, sobre o desenvolvimento e aprendizagem dos alunos e, ainda, contribuindo para a construção da identidade docente. A identidade docente se constitui ao longo dos anos, em pleno exercício da profissão. Portanto, o professor se forja na coletividade e também na subjetividade quando percebe as afinidades e interesses em relação a determinados campos de atuação.

## 6. Considerações finais

Analisando a trajetória das políticas de alfabetização no Brasil, é possível perceber que ela percorreu um caminho de grande desenvolvimento teórico-metodológico, impulsionado por pesquisadores nacionais e, por um período específico, sofreu uma ruptura. Neste período de ruptura, vivenciamos um momento de franco retrocesso, de completa negligência dos conhecimentos produzidos por pesquisadores e estudiosos brasileiros quando, numa Política Nacional de Alfabetização, buscou-se embasamento teórico-metodológico fora do país no intuito de validar uma perspectiva teórica já ultrapassada. Tal política nacional adotou um discurso ultrapassado sobre a abordagem fonética.

Entretanto, há ainda um grande número de teóricos que discutem a alfabetização associada às práticas sociais de uso da leitura e escrita. O que nos acalenta é saber que há diferentes caminhos e que as diferentes realidades vivenciadas nos levam a repensar os caminhos tomados e, de repente, refazê-los.

Conhecendo as políticas formuladas para o processo de alfabetização, percebemos que seu embasamento teórico caminhou por discussões sobre métodos de ensino, abordagens psicogenéticas acerca da leitura e escrita, bem como a alfabetização na perspectiva do letramento, retomada no programa Compromisso Nacional Criança Alfabetizada, instituído pelo MEC a partir de 2023.

## REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de. Concepções de alfabetização: o que ensinar no ciclo de alfabetização. *In: Currículo na alfabetização: concepções e princípios*. Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa. Ano 1/Unidade 1. Brasília: Ministério da Educação, 2012b.

ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de. Currículo no ciclo de alfabetização: princípios gerais. *In: Currículo na alfabetização: concepções e princípios*. Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa. Ano 01/Unidade 01. Brasília: Ministério da Educação, 2012a.

BORDIGNON, Lorita Helena Campanholo; PAIM, Marilane Maria Wolff. Histórias e Políticas Públicas de Alfabetização e Letramento no Brasil: breves apontamentos com enfoque para o Plano Nacional de Educação. **Revista Momento**, v. 24, n. 1, p. 89-117, jan./jun. 2015. Disponível em: file:///C:/Users/profj/Downloads/5038-Texto%20do%20artigo-17091-1-10-20160830.pdf. Acesso em: 25 out. 2022.

BRASIL, Ministério da Educação. Compromisso Nacional Criança Alfabetizada. **Orientações para formulação e implementação de estratégias de formação continuada no âmbito do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada**. Disponível em: [https://www.gov.br/mec/pt-br/crianca-alfabetizada/pdf/orientacoes\\_formacao\\_continuada.pdf](https://www.gov.br/mec/pt-br/crianca-alfabetizada/pdf/orientacoes_formacao_continuada.pdf). Acesso em: 28 fev. 2025.

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, E. Michael. **Pesquisa narrativa: experiências e histórias na pesquisa qualitativa**. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. 2. ed. rev. Uberlândia: EDUFU, 2015.

DEWEY, John. **Democracia e educação: introdução à filosofia da educação**; Tradução de Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. 4 ed. São Paulo: Editora Nacional, 1979.

MARCELO, Carlos. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Sísifo: Revista de Ciências em Educação**. nº 8, jan./abr. de 2009a.

MARCELO, Carlos. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Revista Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 2, n. 3, p. 11-49, ago./dez., 2010. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbfp/article/view/17>. Acesso em: 15 dez. 2022.

NEVES, J. G.; AMORIM, F. V.; FRISON, L. M. B. O conceito de formação na pesquisa (auto)biográfica: a complexidade como paradigma emergente e o método (auto)biográfico como síntese. **Revista eletrônica de Educação**, v. 14, 1-17, e3129095, jan./dez. 2020. ISSN 1982-7199/DOI. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14244/198271993129>. Acesso em: 11 ago. 2020.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Revista: Educação & Sociedade**, ano XXI, n. 73, dez./2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v21n73/4214.pdf>. Acesso em: 05 out. 2020.

VEIGA-NETO, Alfredo. É preciso ir aos porões. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 50, maio/ago., 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v17n50/v17n50a02.pdf>. Acesso em: 22 set. 2020.

WESTBROOK, Robert B.; TEIXEIRA, Anísio. **John Dewey**. Coleção Educadores. Tradução e organização de José Eustáquio Romão e Verone Lane Rodrigues. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

ZEICNHER, Kenneth M. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 103, p. 535-554, maio/ago., 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/bdDGnvvvgjCzj336WkgYgSzq/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 14 nov. 2022.

# CAPÍTULO 7

## FORMAÇÃO, DOCÊNCIA INVESTIGATIVA E PESQUISA NARRATIVA: interseccionalidades críticas para uma transformação social

*Mauro José de Souza*

---

### 1. Introdução

Refletir sobre a formação continuada de docentes que atuam na educação superior representa uma tarefa complexa, e justificar o sentido e o valor da formação docente universitária implica considerar uma pluralidade de segmentos, adendos e representações que implícita e/ou explicitamente impactam o cenário refletido. Aportando autores que refletem esta temática, Souza, Monteiro e Rivas Flores (2024), apresentam exemplos que evidenciam, para além das questões de ordem sociocultural e política que interferem neste processo, os saberes que compõem a dimensão pedagógica da docência (Mizukami, 2006), a condição intelectual do docente universitário, construída a partir de diferentes origens e ancoradas em uma base de conhecimentos para a formação (Shulman, 2014) e ainda o desenvolvimento de uma autonomia docente e profissionalização desta carreira (Cunha, 2010).

Considerando a heterogeneidade deste universo ao tempo em que nos debruçamos na especificidade que configura este segmento, ponderamos que a possibilidade de desenvolvimento profissional em processo (Marcelo, 2009), embora esteja numa espiral ascendente de significação e produção acadêmica, sofre de modo cada vez mais intenso os efeitos de uma lógica neoliberal que o arremessa a padrões individualistas e fragmentados, deste modo estimulando uma formação aligeirada e vertical.

Esta tendência acaba por aproximar o ato formativo de uma histórica dicotomia que envolve, por um lado, o ensino e a pesquisa, e por outro, o conhecimento técnico em contraposição ao conhecimento didático-pedagógico. Movimento que, em última instância, aparta a universidade e a própria educação de sua função social, configurando um modelo que prioriza o individualismo, impactando os processos identitários docentes neste

segmento. Corroborando este pensamento, Monteiro, Aimi e Mariani (2023, p, 49) relatam:

A construção do processo de desenvolvimento profissional da docência do docente universitário, em relação ao seu exercício profissional, se dá muitas vezes de forma individualizada sem apoio institucional e sem envolvimento em programas institucionais de desenvolvimento profissional, ou por formações pontuais, nas quais são impostas reflexões teóricas oriundas das políticas educacionais.

Esta condição instalada contribui para que as universidades, de modo geral, reiterem uma premissa histórica que repercute o modo como estas organizam seus recursos e conduzem suas propostas formativas, e consequentemente, a institucionalização da formação continuada destinada a seus docentes. Como agravante, há que se considerar o fato de que as políticas educacionais para este segmento ainda guardam certa obscuridade e descentramento, não obstante esta temática tenha ganhado cada vez maior repercussão nas discussões e pesquisas acadêmicas atuais. Em outro sentido, e considerando o amálgama que configura a formação docente no universo indicado, torna-se imperioso não perder de vista a não neutralidade da prática pedagógica (Cunha, 2020), pois os cenários socioculturais, econômicos e políticos exercem diuturnamente condicionantes que interferem na ação e formação docente e na institucionalização desta ação formativa.

Repercutindo os cenários e como desdobramentos da combinação dos fatores denunciados, as condições formativas e para a docência universitária têm sido sucateadas em suas condições materiais e ideológicas, o que demanda ações na direção da superação desta condição. Entretanto, a mudança destes cenários não ocorre de maneira rápida e/ou linear, por vezes se configurando como ações longitudinais que ocasionalmente retrocedem em seu sentido e representação, afetando a permanência e/ou continuidade de ações formativas voltadas ao docente universitário.

Na contramão de direção da realidade evidenciada, este texto pretende dialogar com um transcurso formativo que resulta de um processo de permanente reconstrução pessoal e maturidade profissional, que seja emancipatório e intrinsecamente imbricado com uma forma de docência compartilhada e investigativa, que incorpora as experiências e narrativas de docentes universitários como vínculos perenes que ressaltam uma perspectiva crítica e colaborativa. Recurso potencialmente horizontal mediado por narrativas tecidas na reflexão sobre a experiência, e que configuram a base epistemológica que sustenta um modo de formar e investigar que subverte a verticalização de processos formativos e concebe a investigação, a docência e a pesquisa narrativa como interseccionalidades críticas capazes de conduzir a um desenvolvimento

profissional permanente que leve à humanização e transformação social por meio do diálogo.

Na direção deste entendimento, pactua com novas perspectivas formativas que valorizam a subjetividade e reverberam novos sentidos a incentivar o protagonismo das experiências que ocorrem no cotidiano docente, no interior das quais cada professor ou professora possa imergir em sua integralidade para além da condição de observadores passivos. Nesta dinâmica, fazer da própria docência uma experiência dialógica, formativa e investigativa que possa resgatar espaços horizontais comprometidos com a função social da universidade, gerando repercussões nos âmbitos educativo, social e político e produzindo impactos nos processos identitários de professores e professoras. Deste modo, estimulando a reflexão sobre as ações de ensino e processos formativos que sejam mais investigativos, colaborativos e integrativos e que se posicionem como movimento de resistência à lógica neoliberal em curso, tecendo de modo particular os impactos da pesquisa narrativa na formação continuada do docente universitário.

Nesta tessitura, emerge uma inquietação fundante: em que medida os processos formativos do docente universitário se articulam com o ensino e a prática investigativa, considerando suas interseccionalidades com a pesquisa narrativa e a transformação social? Na busca deste diálogo reflexivo, o objetivo que sustenta este estudo, recorte de uma tese doutoral, se consolida em analisar as interseccionalidades críticas presentes nas ações formativas do docente universitário em seus entrecruzamentos com a docência, com as práticas investigativas e a pesquisa narrativa, buscando interlocuções com processos emancipatórios.

Para configurar a ação anunciada, o presente texto encontra-se organizado numa linearidade que nos permite a compreensão deste universo e suas interlocuções. Inicialmente apresentamos um panorama geral do cenário, problemática e objetivos. Na segunda seção, busca-se promover uma reflexão sobre a formação docente universitária e suas inter-relações com a docência e práticas investigativas. Na sequência, são explicitadas as bases teórico-metodológicas com foco na pesquisa narrativa e seus desdobramentos. Após, provocamos algumas reflexões e análises sobre o recorte de pesquisa priorizado, culminando em algumas considerações propositivas e reflexivas capazes de conduzir a novos horizontes de possibilidades.

## **2. Formação docente universitária e as (des)articulações entre docência, prática investigativa e prática social**

Retomando a discussão iniciada na seção anterior, reiteramos que a crescente complexidade que configura a sociedade nos tempos atuais arremessa a prática de ensino e a formação continuada do docente universitário

a um estado de permanente incerteza, oriunda de um mundo onde as transformações são cada vez mais evidentes em cenários em que as práticas se tornam obsoletas a uma velocidade nunca sentida. A busca pelo novo, por novas referências como sinalizações propositivas é um movimento que traduz essa instabilidade, bem como a velocidade e o teor destas transformações, estimulando, por vezes, dependências emocionais que afetam os modos de agir e de formar de docentes que atuam na educação superior. Situação agravada pela perplexidade resultante de uma falta de correspondência entre os valores disseminados na escola, na sociedade e/ou na família, os quais impactam a profissão docente e configuram uma espécie de cotidianidade invisível que estabelece uma difícil convivência entre viver a realidade que nos rodeia para introduzi-la nas aulas de cada dia (Imbernón, 2016).

O contexto educacional atual marcado por práticas gerencialistas e meritocráticas tem provocado uma nova ortodoxia, que modifica os sistemas formativos e de ensino pelo mundo, alterando substancialmente os processos educativos (Hargreaves, 2002). Nesta lógica, estabelece novos padrões de aprendizagem cada vez mais elevados, por meio de currículos centralizados com indicadores e categorias que mais se aproximam de uma forma de empresariamento do ensino com avaliações associadas, vínculo entre o financiamento e os níveis de sucesso, dentre outros. Metamorfoses que impactam o pensamento educacional e produzem reflexos não apenas nos processos docentes formativos e nas salas de aula, mas também nas características estruturais mais amplas da administração educacional. Sobre isso, Hargreaves (2002, p. 14) assevera:

[...] enfatiza padrões elevados para quase todos os alunos, e não apenas para alguns, levando os professores e as escolas onde atuam a combinarem excelência com equidade, através de seu trabalho com estudantes de diferentes históricos. Ela muda a prioridade do currículo – da conveniência e das convenções daquilo que os professores ensinam para a qualidade e o caráter daquilo que se espera que os alunos aprendam.

Racionalidade marcada por uma dualidade entre discurso e prática efetiva traduzida em avaliações de larga escala, utilizadas como direcionamentos para proposituras curriculares quase sempre pensadas em perspectivas padronizantes e alienantes, cujos impactos fragmentam o ensino, as ações formativas e as histórias de vida dos envolvidos. Como um ‘canto da sereia’, o discurso hegemônico promete um progresso significativo na reforma educacional capaz de aumentar a qualidade e os padrões do aprendizado, assim como uma equidade entre os estudantes. Entretanto, esta nova ortodoxia educacional efetivamente conduz à omissão de algumas dimensões importantes

do aprendizado, do ensino e também do ato formativo, pois contém em seu pacote de reformas alguns componentes perturbadores que ameaçam minar seus objetivos educacionais mais positivos (Hargreaves, 2002, p. 14), deste modo desarticulando possibilidades de intercâmbio entre ensino, pesquisa, extensão e formação permanente institucionalizada, impactando negativamente estas ações.

Reflexo deste cenário, as Instituições de Ensino Superior (IES) públicas têm sido submetidas a gradativos processos de precarização das condições de trabalho e financeirização, além da depreciação de sua função social. Neste movimento, a universidade é encorajada a sucessivos processos que culminam na diminuição do grau de sua autonomia e autogestão, o que a leva a uma nova cultura universitária que estabelece a necessidade de um contínuo aprimoramento rumo à excelência no que diz respeito à gestão de recursos voltados às demandas emergentes com prestação de contas de modo cada vez mais evidente (Zabalza, 2004).

Deste modo, tem sua representatividade, autonomia e legitimidade questionadas num processo em que, aos docentes se intensificam exigências, sobretudo aquelas relacionadas a funções burocráticas, com vistas a um maior controle na elaboração e execução de seus planos didáticos, planejamentos e práticas de ensino, ampliando o hiato entre a universidade, a escola e a função social destas (Imbernón, 2016; Zabalza, 2004).

Considerando esta premissa, o melhor entendimento da complexidade que recobre esta realidade passa necessariamente pela compreensão do cotidiano que a configura, ação a ser mediada pela reflexão sobre as experiências que ocorrem no cotidiano das práticas de ensino, materializadas por meio das narrativas dos docentes que vivenciam diuturnamente estas experiências na concretude de sua ação, sentido e significado. Neste movimento urge pensar práticas emancipadoras, à exemplo da docência como um ato investigativo e dialógico capaz de se configurar como um processo formativo permanente e cíclico onde a aprendizagem e a formação ocorrem por meio da experiência e retornam a ela.

Ancorada no movimento cíclico de viver, contar, recontar e reviver, a investigação narrativa nasce da experiência e retorna a ela, conferindo importância fundamental ao processo docente formativo, pois possui o potencial de agregar o conhecimento acumulado com as experiências vividas e a reflexão sobre elas (Morais; Oliveira; Costa, 2023). Sustenta-se assim, raízes ancoradas em movimentos de insurgência e resistência ao quadro instalado, rumo ao resgate da função social da universidade em suas articulações ampliadas e horizontais.

Sobre a materialidade que configura esta ação, Contreras Domingo (2016, p. 14) ressalta:

Nuestro oficio educativo, como oficio de lo humano, puede ser origen de experiencia, si le prestamos atención a lo que nos pasa y si lo elaboramos y expresamos de un modo apegado a lo vivido, esto es, como narración. Pero como modo de indagación, su propósito no acaba en el registro narrativo, sino que busca hacer visibles y pensables las cuestiones educativas que, a través del narrar, se nos desvelan. Porque en gran medida, el saber pedagógico que necesitamos en tanto que educadores es un saber que pueda vincularse a lo vivido, que pueda nacer de la experiencia, para poder volver a lo que vivimos con más sensibilidad, consciencia y apertura.

As interseccionalidades entre formação, docência, investigação e pesquisa narrativas ficam evidenciadas nas palavras deste autor, configurando centralidade para as experiências docentes, refletidas na tessitura do conhecimento que emerge das histórias vividas e narradas. Reconhecemos neste caminho uma possibilidade de interlocução entre os elementos que integram a prática pedagógica e um processo de maturação da prática profissional capaz de potencializar uma tomada de consciência política, técnica e humana dos professores envolvidos, promovendo um espaço de aprofundamento da ação pedagógica mediante processos formativos, investigativos e de ensino articulados, geradores de uma mudança na cultura profissional instalada (Imbernón, 2016).

### **3. Processos Metodológicos – a pesquisa narrativa como fenômeno e método de estudos e suas interlocuções com processos formativos e de ensino**

A perspectiva teórico-metodológica que sustenta e orienta esta investigação tem como foco a pesquisa narrativa à luz dos autores canadenses Clandinin e Connelly (2015). Esta perspectiva enaltece os fundamentos éticos, ontológicos e epistemológicos da experiência, em cuja base se solidifica uma práxis relacional envolvendo os princípios de continuidade e interação (Dewey, 1979). Deste modo, valoriza-se o conhecimento situado e a subjetividade que refletem entrecruzamentos entre as histórias de vida e de docência e articulam-se numa zona fronteira que atravessa a experiência pessoal e profissional, conferindo indissociabilidade entre elas. Amálgama que estimula um giro no olhar na direção de uma prática horizontal que confere protagonismo à reflexão sobre as experiências cotidianas de modo comunicativo e colaborativo, materializadas por meio das narrativas docentes.

Neste entendimento, cada experiência, que não é somente pessoal, mas também social (Ferrarotti, 2014), reconhece uma experiência passada como fundante para conduzir à compreensão de experiências futuras, estabelecendo uma espécie de *continuum experiencial* que traduz o movimento tridimensional da investigação narrativa (Clandinin; Connelly, 2015). No caminho interpretativo deste modo de pensar, a ação e o significado deverão ser mapeados em termos de histórias narrativas, cuja ação é reconhecida como símbolo narrativo que perpassa os aspectos temporais (passado, presente e futuro), espaciais (lugares para além dos limites geográficos) e relacionais, que sustentam a concepção ontológica deste modo de pesquisar.

Como investigação de natureza qualitativa que pactua com um movimento horizontal, reverberamos as palavras de Ferrarotti (2007, p. 25): “las investigaciones cualitativas tienden a hacer emerger, desde abajo en contacto directo con el objeto de investigación”. Horizontalidade que confere protagonismo às experiências vividas e narradas no cotidiano docente, compreendidas tanto como fenômeno de estudo quanto método investigativo que considera o contexto tridimensional evidenciado.

Apresentamos nesta seção a trama narrativa decorrente de uma investigação doutoral<sup>1</sup>, cujo recorte auxiliará a compreensão dos desafios, dilemas, tensões e as práticas formativas na ambiência da educação superior, por meio das narrativas dos docentes participantes. Neste cenário, serão ainda colocados em cena os processos de acolhimento destinados ao docente ingressante, reconhecidos em práticas institucionalizadas ou insurgentes. Para refletir sobre esta materialidade, utilizamos narrativas de dez docentes ingressantes<sup>2</sup> de duas instituições públicas de ensino superior, uma situada na região centro-oeste do Brasil, a Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) e a outra no sul da Espanha, a Universidad de Málaga (UMA).

Por representarem contextos ímpares, a atenção esteve sempre voltada a estabelecer diálogos horizontais e complementares, e não comparativos. Apesar de terem permitido a utilização de seus nomes reais, optamos por denominar nossos entrevistados por pseudônimos, em virtude de estar o objeto de estudo diretamente relacionado ao ambiente laboral dos entrevistados. A intenção foi minimizar possíveis desconfortos e/ou constrangimentos em suas inter-relações pessoais e profissionais, assim como em seus respectivos ambientes laborais. O quadro 1 espelha algumas características dos participantes.

1 Título da Tese: Formação Continuada na Educação Superior: narrativas de processos identitários. Ano de defesa: 2023. Orientação: Filomena Maria de Arruda Monteiro. Projeto aprovado no Comitê de Ética em pesquisa sob o n. CAAE - 43537021.6.0000.5690.

2 Nesta especificidade, consideramos ingressantes docentes com até 05 anos de docência na IES.

**Quadro 1 – Participantes da investigação (em ordem alfabética)**

Participante	IES	Formação	País	Titulação	Gênero	Docência na IES
Amina	UFMT	Pedagogia	Brasil	Doutorado	Feminino	03 anos
Arash	UFMT	Ed. Física	Brasil	Doutorado	Masculino	02 anos
Aryan	UMA	Pedagogia	Espanha	Doutorado	Masculino	04 anos
Banu	UFMT	Pedagogia	Brasil	Doutorado	Feminino	04 anos
Bilal	UFMT	Pedagogia	Brasil	Pós-Doc.	Feminino	04 anos
Eshan	UFMT	Pedagogia	Brasil	Doutorado	Feminino	03 anos
Farshad	UMA	Pedagogia	Espanha	Doutorado	Masculino	03 anos
Leo	UMA	Pedagogia	Espanha	Doutorado	Masculino	05 anos
Navid	UFMT	Ed. Física	Brasil	Doutorado	Masculino	05 anos
Sherazade	UFMT	Pedagogia	Brasil	Doutorado	Masculino	05 anos

Fonte: os autores.

A escuta atenta às narrativas docentes foi possibilitada por meio da entrevista narrativa em profundidade, pois o movimento configurado por esta investigação tem como protagonismo os relatos docentes, entendidos por meio das experiências vividas e refletidas, por sua vez compreendidas como a própria base epistemológica da pesquisa narrativa (Clandinin; Connelly, 2015). A entrevista narrativa ocorreu em dois momentos distintos, tendo sido precedida por um autorretrato elaborado por cada entrevistado/a previamente, o qual nos possibilitou a organização de registros prévios, reconhecidos como pistas para iniciar a conversa com cada um e cada uma. Registros estabelecidos por meio de um cruzamento entre as narrativas dos colaboradores e os objetivos da pesquisa, rastreando entrecruzamentos possíveis e aproximações que orientaram o reconhecimento dos aprofundamentos ocorridos entre uma rodada e outra da entrevista.

As entrevistas narrativas podem ser qualificadas como ferramentas não estruturadas, que conduzem a um aprofundamento da especificidade que emerge por meio das histórias de vida e de docência, tanto do entrevistado como as entrecruzadas no contexto situacional e ressignificadas nas histórias de seus interlocutores por meio de suas narrativas (Jovchelovich; Bauer, 2008; Moura; Nacarato, 2017).

Cada entrevista teve a duração aproximada de uma hora. Ao término deste processo, iniciou-se a transcrição e a consequente devolutiva aos colaboradores para apreciação e aprovação. A cada participante foi dada a liberdade de acrescentar, alterar ou suprimir trechos nos relatos transcritos sem qualquer justificativa prévia. Uma vez aprovados, os relatos passaram a compor o que na pesquisa narrativa denominamos de textos de campo. Analisados e refletidos em contexto converteram-se em textos de pesquisa, alguns trazidos em cena nas seções posteriores desta escrita.

A análise dos relatos dos colaboradores procurou seguir a referência da tridimensionalidade proposta por Clandinin e Connelly (2015); exemplificada pelo que denominam “*puzzle*” de pesquisa. Neste processo, as narrativas gradativamente vão esculpindo uma transparência e individualidade que permite aos pesquisadores compreenderem sua composição idiossincrática. Neste movimento, cada singularidade ganha sentido e unidade peculiar que, ao ser incorporada ao conjunto, tece os contornos de uma composição docente identitária por meio de uma representatividade dialética. Neste reconhecimento e consciência, a escrita narrativa se apresenta com mais clareza. O produto desta análise constitui uma interpretação das entrevistas, juntando estruturas de relevância dos informantes com as do entrevistador numa simbiose analítica (Jovchelovich; Bauer, 2008, p. 107).

Considerando o processo formativo do docente universitário, a análise das narrativas permite compreender as experiências e, por meio delas, interpretar o mundo e elucidar os contextos de uma realidade sociocultural ampla que abarca o cenário investigado e refletido.

#### **4. Docência universitária, investigação e formação: interseccionalidades críticas analisadas nas experiências docentes narradas**

Esta seção é destinada à descrição e análise das narrativas dos colaboradores. Para iniciar esta ação, retomaremos os elementos fundantes deste estudo, trazendo em diálogo os referenciais teóricos, o questionamento introdutório e os objetivos da pesquisa, numa dinâmica que pretende articular as narrativas destes docentes, mediando as análises produzidas nesta investigação, no movimento emancipatório inicialmente pretendido.

Compreendemos as narrativas colocadas em cena como representações de uma trama sociocultural e política mais ampla, cujos desdobramentos e reflexões permitirão avançar o entendimento que circunda a trilogia formação, docência e investigação por meio da narrativa sobre a experiência docente. Movimento que defende uma prática educativa comprometida com a formação humana e a transformação social, reconhecendo o ato formativo e educativo como ações éticas, políticas e socioculturais.

A este respeito ressalta Severino (2017, p. 99): “A mais radical exigência ética que se faz manifesta, neste quadrante de nossa história, para todos os sujeitos envolvidos na e pela educação, é, sem nenhuma dúvida, o compromisso de aplicação do conhecimento na construção da cidadania”. Neste reconhecimento, Demo (2015, p. 71) assevera: “Sendo a universidade espaço dos mais privilegiados de educação, tem a ver de modo ostensivo com

cidadania [...]”. Este autor, numa crítica que envolve a relação entre a educação e o ensino, relata ainda:

A redução da educação a ensino transparece em atividades centrais como a aula reprodutiva, a prova colada, a avaliação pela restituição copiada. O tempo letivo é gasto, essencialmente, em aula e prova. Transmutadas em sistema recorrente, semestre a semestre, produzem os efeitos colimados profissionalizantes, culminando num diploma que atesta tal condição (Demo, 2015, p. 71-72).

Demo (2015) denomina esta ação como instrução, um tirocínio marcado pela mera transmissão copiada de um conhecimento também copiado, que reporta à constituição formativa e identitária do docente que prioriza esta atuação. Entendemos que este pensamento compactua com os princípios hegemônicos que ditam uma forma de educação e formação alienante e parcial, cujos princípios estão relacionados à manutenção desta ordem.

No caso da educação superior, este estatuto, em última instância, segrega o ensino da pesquisa e de práticas extensionistas e reitera uma condição denunciada por Demo (2015, p. 73: “com isto, a universidade joga fora a chance formidável de postar-se no centro do desenvolvimento humano, ocupando aí o papel de matriz essencial da competência humana histórica.” Na direção do resgate crítico desta competência humana histórica em suas aproximações com a função social da universidade, socializamos o relato de Navid<sup>3</sup>, um dos colaboradores brasileiros, que defende a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, na direção de uma prática integrativa:

*[...] pensar essa inter-relação entre ensino, pesquisa e extensão é fundamental para que nós façamos o exercício de, por meio da extensão estabelecer um diálogo com a comunidade, identificar problemas ou desafios que essa comunidade vivencia no território em que a nossa universidade ocupa, oferecermos melhores respostas, ou respostas contextuais a esses desafios, ou melhoras contextuais; trazer isso para o ensino de modo a fazer com que esse estudante, ele reflita sobre o processo de formação que vai lidar com aquela comunidade que está inserida neste contexto do território da universidade, e ao mesmo tempo a pesquisa como esse espaço de reflexão um pouco mais aprimorado desse campo teórico [...]* (Navid, p. 211-212).

Ao se aproximar de uma discussão formativa, nosso colaborador nos chama a atenção para as dificuldades oriundas desta inter-relação, argumentando que este trabalho é sustentado por um perfil de docência:

3 Todos os relatos utilizados podem ser acessados em sua integralidade no documento tese do referido autor, citado nas referências.

*E aí também tem a questão do perfil: tem muitos docentes que, eu percebo, tem dificuldade de pensar o diálogo com a comunidade, tem a dificuldade de pensar em projetos de extensão ou não reconhecem a pesquisa como um campo válido de intervenção, e isso muitas vezes vem das próprias políticas institucionais que nós temos, que, ou hipervalorizam a pesquisa ou super desvalorizam a extensão. Então, a gente não consegue observar um equilíbrio (Navid, p. 213).*

Pensando a articulação entre a investigação narrativa e a formação docente, Aryan, um dos colaboradores espanhóis relata:

*Entonces, yo creo que es muy valioso las narrativas como parte de la formación inicial y de la formación permanente del profesorado, porque tiene la posibilidad de conocer nuevas perspectivas, desde el propio testimonio de las personas que lo están viviendo, por supuesto. [...] que las narrativas complementan esa formación teórica porque le aporta vida, le aporta vivacidad (Aryan, p. 214).*

As narrativas destes dois colaboradores nos levam a reflexões que problematizam a articulação entre os elementos da formação, docência e investigação como algo indissociado, ressaltando a contribuição das narrativas como testemunho das experiências vividas pelos docentes. Articulações que complementam seus processos formativos, os quais, em grande medida, tecem processualmente os processos identitários dos envolvidos. Na direção deste entendimento, estes relatos propiciam reflexões sobre a necessidade da interlocução entre a formação docente e a trajetória histórica, contingente e institucional por meio e a partir das quais vão sendo configurados padrões de crenças que reverberam na prática de ensino e na valorização de ações formativas pelos docentes que participam e executam estas ações.

Corporificada por meio dos relatos que testificam as histórias de vida, a investigação narrativa integra este pensamento, aportando uma forma de reflexão sobre a experiência docente em que o ato formativo seja concebido como um processo de reconstrução do conhecimento coletivo e a partir das elaborações subjetivas dos participantes (Rivas-Flores, 2021). Pensando este movimento, Farshad, outro colaborador espanhol relata:

*La investigación biográfico-narrativa te vale para investigar, pero también para enseñar. Nosotros, cuando... yo aquí lo viví como alumno, cuando viene el alumnado, el primero que hace es su relato de historia escolar, y partiendo desde ese relato, va relacionando y reconstruyendo ese relato con todo lo que va viendo en la asignatura. Entonces, es una manera de relacionar la investigación biográfico-narrativa y de usarla dentro del*

*aula, dentro del enfoque del aprendizaje. ¿Qué pasa? Que también ahí se va poniendo en práctica lo que tú hace como investigador también. Entonces, es que no debería de separar una cosa de la otra* (Farshad, p. 214).

No sentido de uma inter-relação com a prática formativa dialógica associada a uma ação colaborativa, Aryan complementa:

*[...] yo creo que, en la formación docente universitaria, esas primeras experiencias de colaboración con otro colega, sí, creo que son muy significativas para la docencia universitaria. Y que, se no determina, se condiciona mucho lo que tú vas - al menos en esa primera etapa – lo que vas a hacer como docente universitario, ¿no?* (Aryan, p. 215).

As narrativas aportadas testificam a imprescindível necessidade de considerarmos os contextos próprios como cenários de estudo e de investigação, onde a reflexão sobre a experiência, o diálogo colaborativo e a investigação narrativa atuariam como estratégias metodológicas fundamentais para a docência, no horizonte formativo da educação superior. Nesta acepção, a narrativa representa sempre um relato sobre si, e o ato de narrar pode ser considerado como prática humana que traduz uma construção social e uma identidade pessoal, como identificamos em Leite; Suárez (2020, p. 3):

La práctica humana de narrar consiste en contar los mundos vividos o imaginados para, inmediatamente, ponerlos en búsqueda o en contacto con la escucha o la lectura y, a través de ella, con el mundo del receptor o lector. La narrativa de experiencia es siempre una narrativa de sí, y se involucra en la construcción social de la identidad personal y profesional.

Para compreendermos as interlocuções possíveis e necessárias que envolvem a docência, a formação e a experiência, há que se levar em conta a complexidade das relações presentes nestes segmentos, pois

*[...] la narración no es una mera representación de lo acontecido sino una forma mediante la cual el conjunto de acontecimientos se hace comprensible, nutrida de significaciones incorporadas en una trama cosida con los hilos de las relaciones que quizás no puedan ser vistas de otro modo sino a través de un complejo tejido de casualidades, causalidades e interpretaciones* (Arango, 2018, p. 122).

Na múltipla tessitura que envolve esta tríade, os relatos representam signos culturais que potencialmente promovem a articulação de uma formação emancipatória por meio do ensino e da pesquisa. Na defesa do que denomina currículo intensivo, Demo (2015, p. 67) traduz uma possibilidade de educar pela pesquisa:

O currículo intensivo representa uma proposta de organização alternativa da didática acadêmica (universitária ou de educação superior, tendo em vista o perfil do cidadão e do profissional moderno, de quem se espera *competência questionadora reconstrutiva*, não a simples reprodução de saberes e fazeres. Incorpora precisamente o desafio de educar pela pesquisa.

Discernindo as nuances e reverberações do desafio de ensinar através da pesquisa e considerando as experiências docentes como recursos a mediar esta relação por meio de relatos narrativos, asseguramos a centralidade da reflexão sobre os processos identitários, como condição fundante ao processo docente formativo. Nesta acepção, suas narrativas atuam como espelhos que repercutem suas ações formativas e de ensino, reconhecidas como indissociáveis e complementares. Segundo Nakayama e Gama (2018, p. 120):

Discutir a formação do professor colocando em primeiro plano o seu processo identitário, as lutas e os conflitos, a maneira dinâmica e complexa como cada um se constitui professor pela apropriação do sentido da sua história pessoal e profissional, talvez seja uma das contribuições mais importantes da pesquisa sobre “histórias de vida”.

Considerando a complexidade deste itinerário formativo, as narrativas docentes constituem a própria materialidade que configura a reflexão sobre a experiência, constituinte desta forma de investigar e do fenômeno a ser investigado. No reconhecimento da prática de ensino e da investigação como um ato político, concebemos que os vínculos indissociáveis entre docência e investigação podem representar formas de construir mundo, sociedade, humanidade e sujeito, configurando-se como um ato educativo emancipatório e de resistência, voltado à transformação social, conforme sinaliza Rivas-Flores (2021, p. 158):

Entiendo que investigar es un acto político y, por tanto, qué, cómo y para qué investigamos es una forma de construir mundo, sociedad, humanidad y sujeto. Teniendo en cuenta este planteamiento, solo puedo entender la investigación como parte de los procesos de transformación educativa y, por ende, social.

## 5. Considerações propositivas

Nesta seção, serão tecidas, conforme anteriormente anunciado, algumas considerações reflexivas e propositivas com a intenção de conduzir a novos horizontes de possibilidades. Ao assumirmos a complexidade que abarca as análises sobre as interseccionalidades críticas presentes nas ações

formativas do docente universitário, foi possível reconhecer os entrecruzamentos entre o ensino, a investigação e as narrativas docentes, espelhos da experiência, por sua vez traduzida como a própria base epistemológica que sustenta este modo de pensar e investigar. As narrativas de Aryan provocam reflexões nesta direção:

*¿En qué medida la formación ha formado mi mirada o mi interés por esa cuestión? En qué medida mi experiencia, mi historia, la que determina también ese interés. Bueno, ¿Por qué yo creo que la formación inicial y permanente no puede prescindir de la historia de este docente que está en formación? (Aryan, p. 225).*

E continuamos esta reflexão indagativa perguntando a nós mesmos: Em que medida pensar nossa própria prática se constitui um ato formativo? A resposta vem no mesmo caminho integrativo onde se convergem e se articulam a um só tempo o cotidiano docente por meio das experiências vividas e refletidas, a docência como um ato investigativo e a ação formativa como um desdobramento permanente destes elementos. Deste modo e considerando este ponto de vista, refletir sobre a formação continuada e a docência investigativa significaria considerar as múltiplas interlocuções presentes neste cenário, no arcabouço indissociável que circunda as interseccionalidades que se ampliam por meio da reflexão sobre a experiência que ocorre cotidianamente, reverberando na prática de ensino.

Ações de ensino, pesquisa e formativas, pautadas numa forma de trabalho horizontal, coletivo e colaborativo, como por exemplo rodas de conversas, reflexões diárias mediadas por diários de classe reflexivos que suscitam e fazem emergir sucessivas problemáticas de pesquisa a partir da efetiva prática reflexiva e de ensino, articulando e dando vida à legítima função social da universidade e seu compromisso com o ensino, a pesquisa, a extensão universitária e com a formação do docente que atua neste universo.

## REFERÊNCIAS

ARANGO, Gabriel J. Murillo. La apuesta narrativa en las prácticas de formación de maestros. *In*: BRAGANÇA, I.F.S.; ABRAHÃO, M.H.M.B.; FERREIRA, M.S. (orgs.). **Perspectivas epistêmico-metodológicas da pesquisa (auto)biográfica**. Curitiba, CRV, 2016.

CLANDININ, Jean.; CONNELLY, F. Michael. **Pesquisa narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa**. 2. Ed. Rev. Trad. Grupo GPNEP – Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL - UFU. Uberlândia: EDUFU, 2015.

CONTRERAS DOMINGO, José. Relatos de Experiencia, en busca de un saber pedagógico. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) Biográfica**, Salvador, v. 1, n. 1, p. 14-30, jan./abr. 2016.

CUNHA, Maria Isabel (org.) **Trajetórias e lugares de formação da docência universitária: da perspectiva individual ao espaço institucional**. Araraquara, Junqueira & Marin, 2010.

CUNHA, Maria Isabel. Prática pedagógica e prática social: relações em movimento. *In*: CUNHA, M.I; RIBEIRO, G. M. (orgs.). **Práticas pedagógicas na educação superior: desafios dos contextos emergentes**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2020.

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. 10. Ed. Campinas: Autores Associados, 2015.

DEWEY, John. **Experiência e Educação**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.

FERRAROTTI, Franco. **Las historias de vida como método**. UAEM, México, n. 44, p. 15-40, maio/ago. 2007.

FERRAROTTI, Franco. Sobre a autonomia do método biográfico. *In*: NÓVOA, A.; FINGER, M. (orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação**. 2. ed. Natal, EDUFRN, 2014.

HARGREAVES, Andy. **Aprendendo a mudar: o ensino para além dos conteúdos e da padronização**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

IMBERNÓN, Francisco. **Qualidade do ensino e formação do professorado – uma mudança necessária**. São Paulo: Cortez, 2016.

JOVCHELOVITCH, Sandra.; BAUER, M. W. Entrevista narrativa. *In*: BAUER, M. W; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com textos, imagens e som**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008, p. 90-112.

LEITE, Analía.; SUÁREZ, Daniel. Narrativas, docencia universitaria e investigación educativa. **Márgenes**, Revista de Educación de la Universidad de Málaga, Málaga, v. 1, n. 3, p. 2-5, 2020.

MARCELO, Carlos. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. **Sísifo. Revista de Ciências da Educação**, v. 8, p. 7-22, 2009.

MIZUKAMI, M.G.N. Aprendizagem da docência: professores formadores. **Revista E-Curriculum**, São Paulo, v. 1, n. 1, dez./jul. 2006.

MONTEIRO, F. M. A.; AIMI, D. R. S.; MARIANI, F. Experiências na educação superior: sentidos para docência em narrações. **Form. Doc.**, Belo Horizonte, v. 15, n. 33, p. 47-59, mai/ago. 2023.

MORAIS, J. S.; OLIVEIRA, K. A.; COSTA, C. D. M. Fotografias como dispositivo metodológico no ensino de história da educação no curso de pedagogia: Tecendo narrativas (auto)biográficas. **Revista Linguagem, Educação e Sociedade - LES**, v. 27, n. 55, 2023, eISSN: 2526-8449

MOURA, J. F. de; NACARATO, A. M. A ENTREVISTA NARRATIVA: dispositivo de produção e análise de dados sobre trajetórias de professoras. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v. 24, n. 1, p. 15–30, 2017. DOI: 10.18764/2178-2229.v24n1p15-30.

NAKAYAMA, B. C. M. S.; GAMA, R. P. Narrativas educativas e a constituição de grupos que integram ensino, pesquisa e extensão. *In*: NAKAYAMA, B.C.M.S.; PASSOS, L.F. (orgs.) **Narrativas, Pesquisa e Formação de Professores: dimensões epistemológicas, metodológicas e práticas**. Curitiba, CRV, 2018.

RIVAS-FLORES, J. Ignácio. Transformar la investigación para transformar la educación. *In*: RIVAS-FLORES, J.I. (coord.) **Investigación transformativa e inclusiva en el ámbito social y educativo**. Barcelona, Octaedro, 2021.

SEVERINO, Antônio J. **Filosofia na formação profissional**: por que ter valores políticos, éticos e estéticos na formação profissional é importante? São Paulo: Cartago Editorial, 2017.

SHULMAN, L.S. Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. **Cadernoscenpec**, São Paulo, v. 4, n. 2, p. 196-229, dez. 2014.

SOUZA, Mauro J. **Formação continuada na educação superior**: narrativas de processos identitários. Tese (Doutorado em Educação) Instituto de Educação – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2023.

SOUZA, Mauro J.; MONTEIRO, Filomena M.A.; RIVAS FLORES, J. Ignácio. O potencial formativo da pesquisa narrativa na formação continuada do docente universitário. **Revista Linguagem, Educação e Sociedade - LES**, v. 28, n. 57, 2024, eISSN: 2526-8449.

ZABALZA, Miguel Angel. **O ensino universitário**: seu cenário e seus protagonistas. Porto Alegre, Artmed, 2004.

**Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização**

## CAPÍTULO 8

# PERCEPÇÕES DOCENTES SOBRE A MATEMÁTICA E AS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM EM MATEMÁTICA

*Lidia Antonia de Siqueira San Martín de Souza*  
*Sueli Fanizzi*

---

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

### 1. Introdução

Este artigo apresenta parte dos resultados da dissertação de Mestrado intitulada *Dificuldades de Aprendizagem em Matemática nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: encaminhamentos da/na Rede Municipal de Ensino de Cuiabá*, desenvolvida entre 2023 e 2025, no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFMT), na linha de pesquisa Educação em Ciências e Educação Matemática. A pesquisa investigou os encaminhamentos da Rede Municipal de Ensino de Cuiabá frente às dificuldades de aprendizagem em Matemática dos alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental, entre o período de 1999 e 2024, bem como o entendimento de professores e gestores escolares acerca do que sejam tais dificuldades e de como enfrentá-las no dia a dia da sala de aula.

A pesquisa pauta-se na abordagem qualitativa de caráter exploratório. Para sua realização, foram adotadas as seguintes etapas: revisão bibliográfica, análise documental e pesquisa de campo. A revisão bibliográfica abrange os estudos já publicados sobre o tema, os quais contribuíram tanto para a construção do referencial teórico quanto para a análise dos dados. Na etapa de análise documental, foram examinados documentos escolares e da Secretaria Municipal de Educação de Cuiabá (SME-Cuiabá), incluindo o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola, planejamentos das professoras, diretrizes da política educacional, documentos orientadores e relatórios institucionais, disponibilizados publicamente e de acesso privado, com a devida autorização da Secretaria. Por fim, a pesquisa de campo envolveu a realização de entrevistas semiestruturadas com professores, gestores escolares e representantes da Secretaria.

A pesquisa fundamenta-se em estudos sobre ensino e aprendizagem da Matemática e sobre as dificuldades na área, enfrentadas por alunos dos anos iniciais. Nesse entendimento, quanto aos dados, a análise foi conduzida sob um viés interpretativo, conforme Ludke e André (2018). Neste artigo,

especificamente, apresentamos a compreensão da coordenadora pedagógica e das professoras participantes sobre a Matemática e as dificuldades de aprendizagem nessa área, conforme o que foi relatado nas entrevistas.

O presente estudo contribui para a reflexão acerca da percepção dos atores da escola sobre a Matemática e as dificuldades de aprendizagem dos alunos em Matemática, de modo a subsidiar o planejamento de ações de formação docente, com o objetivo de considerar e ampliar essa compreensão dos professores, favorecendo práticas pedagógicas mais significativas no ensino da Matemática.

Com o passar do tempo, a matemática foi constituída como um sistema de conhecimentos abstratos desenvolvido para compreender, descrever e solucionar problemas do mundo real. Originada da necessidade prática de contar, medir e calcular, a matemática evoluiu mediante importantes contribuições de diferentes civilizações sobre conceitos matemáticos fundamentais. Nesse decurso, a formalização dos princípios matemáticos gerou uma ciência estruturada, baseada na lógica e na demonstração. No entanto, a constituição da matemática como uma área altamente abstrata e acessível apenas a poucos contribuiu para a formação de uma percepção de área complexa e difícil de aprender, transformando-a em um verdadeiro “bicho-papão” no imaginário escolar. Como consequência, muitos alunos desenvolvem bloqueios e ansiedade em relação a essa área, o que pode comprometer seu aprendizado e afastá-los de campos do conhecimento que dependem do raciocínio matemático. Além disso, há outros fatores que contribuem para que as dificuldades de aprendizagem em matemática se tornem mais evidentes, os quais serão discutidos no próximo tópico.

## **2. Dificuldades de aprendizagem em matemática: quais fatores estão em jogo?**

Ao longo da história, a Matemática passou por um processo de desenvolvimento que a transformou em uma ciência cada vez mais abstrata, constituindo uma linguagem própria, exata e geral, que se autofundamenta. Essa construção própria da linguagem matemática a afastou de sua função inicial de interpretar e resolver problemas do mundo real. Esse distanciamento contribuiu para a crença de que o conhecimento matemático é inacessível para muitos. Sobre essa questão, Ortega (2011, p. 57) destaca:

Ocorre que o conhecimento matemático como conhecimento científico começou a ser desenvolvido por meio de teorias que foram se tornando altamente abstratas e que acabaram se desobrigando da tarefa de ser

instrumento de compreensão da realidade física. A partir do século XIX cresceu acentuadamente o estudo de teorias que aparentemente não possuíam relações com necessidades da prática social e atualmente isso é realidade principalmente para aqueles que estudam o ramo da Matemática denominado “Matemática Pura”.

Ainda, para a autora, é importante compreender o percurso evolutivo do conhecimento matemático, de modo a reconhecê-lo como uma construção humana, de acesso a todos.

Chamamos a atenção para esses aspectos da história da Matemática para que o leitor possa perceber que essa ciência foi sendo construída pelo homem ao longo de sua história e levou muito tempo para se chegar à Matemática de hoje. Indivíduos que viveram em épocas e sociedades com características diferentes foram aos poucos construindo todo o arsenal matemático que ainda continua a ser investigado, construído, elaborado, reelaborado. Nosso intuito é desmitificar esse conhecimento como algo mágico, inalcançável e caracterizá-lo como construção histórica, construção humana (Ortega, 2011, p. 57).

Ortega (2011) evidencia a trajetória histórica da Matemática, destacando seu progressivo afastamento das necessidades práticas e sua consolidação como um conhecimento altamente abstrato. Inicialmente desenvolvida como uma ferramenta para resolver problemas concretos, a Matemática evoluiu para um campo autônomo, em que muitas de suas teorias não possuem aplicação direta e imediata na realidade cotidiana. Esse fenômeno, especialmente acentuado a partir do século XIX, contribuiu para a percepção da Matemática como um saber inacessível, reservado a poucos.

As dificuldades de aprendizagem em Matemática são determinadas por diversos fatores e a forma como essa ciência foi constituída ao longo da história é um deles. Seu desenvolvimento progressivamente abstrato e distante das necessidades cotidianas reforçou a ideia de que a Matemática é um conhecimento inacessível, o que, somado a aspectos cognitivos, emocionais, pedagógicos e sociais, impacta significativamente o processo de ensino e aprendizagem. A autora chama a atenção para o fato de a Matemática ser uma construção humana, fruto do esforço coletivo ao longo dos séculos, o que pode ajudar a desmitificá-la e torná-la mais acessível aos alunos. Valorizar essa perspectiva histórica contribui para uma abordagem pedagógica que incentive o aprendizado, reduzindo bloqueios e dificuldades associados à área.

Além do caráter abstrato da Matemática, outras variáveis também desempenham um papel crucial nas dificuldades de aprendizagem, incluindo fatores cognitivos, emocionais, pedagógicos, sociais, estruturais e políticos,

que influenciam diretamente a forma como os alunos se relacionam com esse componente curricular. A seguir, abordaremos resumidamente esses aspectos, que podem estar associados entre si, destacando suas implicações no ensino e na aprendizagem da Matemática.

Fonseca (2014) destaca, em seu estudo, que até a década de 1970 as causas das dificuldades de aprendizagem eram atribuídas a fatores cognitivos e/ou neurológicos e que recaíam sobre o sujeito que não aprendia, único responsável pela não aprendizagem. Sobre isso, Santos (2009, p. 82) também comenta:

A principal crítica à perspectiva neurológica – sem desconsiderar a possibilidade de haver transtornos neurológicos para um pequeno número de estudantes com dificuldades de aprendizagem em Matemática – deve-se ao fato de associar as dificuldades à disfunção cerebral e a outros fatores que intervêm nos processos cognitivos do sujeito, quando se sabe ser muito grande o percentual de pessoas que apresentam dificuldades de aprendizagem em Matemática.

O autor destaca uma crítica essencial à perspectiva neurológica das dificuldades de aprendizagem em Matemática, apontando que, embora existam transtornos específicos, como a discalculia, que afetam um pequeno número de estudantes, a generalização dessa abordagem pode ser problemática. O elevado percentual de alunos com dificuldades nessa área sugere que as causas não podem ser atribuídas exclusivamente a disfunções cerebrais ou déficits cognitivos individuais, pois há uma série de outros fatores que também interferem nesse processo.

Nos dias atuais, observa-se um crescimento significativo no número de alunos “laudados” com algum transtorno ou deficiência, muitas vezes como forma de justificar a não aprendizagem. Esse fenômeno pode ser reflexo de uma tendência à patologização do ensino, em que dificuldades que poderiam ser superadas com estratégias didáticas apropriadas e um ambiente escolar mais inclusivo, que dizem respeito aos fatores pedagógicos e metodológicos, são tratadas como deficiências inerentes ao aluno. Essa abordagem pode resultar em um duplo prejuízo: de um lado, desresponsabiliza o sistema educacional da necessidade de aprimorar suas práticas pedagógicas e, de outro, impõe ao aluno um rótulo que pode impactar sua autoestima e seu desenvolvimento acadêmico.

Abrantes, Serrazina e Oliveira (1999) defendem que ter acesso aos conhecimentos matemáticos é um direito fundamental de todos os alunos. No entanto, essa área é frequentemente associada a dificuldades de aprendizagem, muitas vezes decorrentes de uma abordagem pedagógica excessivamente

rígida e mecanicista, que enfatiza a memorização de procedimentos em detrimento da exploração e do pensamento crítico (Boaler, 2018).

Além das questões pedagógicas e estruturais, é essencial considerar que as dificuldades em Matemática também estão profundamente relacionadas a fatores psicológicos e emocionais. A ansiedade para resolver tarefas matemáticas, a baixa autoestima, o medo de errar e a crença de que a disciplina é inacessível são elementos que podem comprometer significativamente o desempenho dos alunos. Muitas vezes ignorados ou subestimados, esses fatores desempenham um papel importante na maneira como os alunos se relacionam com a Matemática, influenciando sua motivação, engajamento e, consequentemente, seu aprendizado.

Chacón (2003, p. 23) assim explica:

A relação que se estabelece entre afetos – emoções, atitudes e crenças – e aprendizagem é cíclica: por um lado, a experiência do estudante ao aprender matemática provoca diferentes reações e influi na formação de suas crenças. Por outro lado, as crenças defendidas pelo sujeito têm uma consequência direta em seu comportamento em situações de aprendizagem e em sua capacidade de aprender.

Ao aprender matemática, o estudante recebe estímulos contínuos associados a ela – problemas, atuações do professor, mensagens sociais, etc. – que geram nele certa tensão. Diante desses estímulos reage emocionalmente de forma positiva ou negativa. Essa reação está condicionada por suas crenças sobre si mesmo e sobre a matemática. Se o indivíduo depara-se com situações similares repetidamente, produzindo o mesmo tipo de reações afetivas, então a ativação da reação emocional (satisfação, frustração, etc.) pode ser automatizada e se “solidificar” em atitudes.

Chacón (2003) salienta a complexa relação entre os aspectos afetivos – emoções, atitudes e crenças – e o processo de aprendizagem da Matemática, evidenciando o caráter cíclico dessa interação. O aluno, ao se deparar com desafios matemáticos, reage emocionalmente de acordo com suas experiências anteriores e as crenças que construiu ao longo do tempo. Essas crenças, por sua vez, influenciam diretamente seu comportamento diante de novas situações de aprendizagem, podendo facilitar ou dificultar seu desenvolvimento na área.

Esse ciclo de influências emocionais pode gerar consequências tanto positivas quanto negativas. Quando o aluno vivencia experiências bem-sucedidas e recebe estímulos que reforçam sua confiança, ele tende a desenvolver atitudes mais favoráveis à Matemática. Por outro lado, se suas experiências forem predominantemente frustrantes, sua reação emocional pode se cristalizar em crenças negativas sobre sua própria capacidade, levando à desmotivação e ao afastamento do componente curricular. Esse processo pode se tornar

um obstáculo significativo para a aprendizagem, pois alunos que acreditam que não são capazes de aprender Matemática tendem a ter menos persistência no enfrentamento das dificuldades, reforçando ainda mais sua sensação de fracasso.

Ademais, a autora ressalta a influência dos estímulos externos, como as práticas pedagógicas do professor e as mensagens sociais associadas à Matemática. Para muitas pessoas, essa disciplina é vista como difícil e reservada apenas a pessoas com habilidades excepcionais, o que contribui para a construção de crenças limitantes nos alunos. Assim, o ambiente escolar e as interações com professores desempenham um papel crucial na ruptura desse ciclo, visto que uma abordagem pedagógica acolhedora, que valorize o erro como parte do aprendizado e incentive a experimentação, pode transformar percepções negativas e promover um aprendizado mais significativo.

Compreender a dimensão afetiva da aprendizagem da Matemática é indispensável para desenvolver estratégias educacionais que minimizem bloqueios emocionais e favoreçam um ensino mais inclusivo e motivador. Nesse contexto, o professor desempenha um papel central na criação de um ambiente de aprendizagem positivo. Contudo, as crenças que ele carrega sobre a Matemática influenciam diretamente suas práticas pedagógicas, podendo repercutir significativamente na percepção dos alunos.

Como enfatiza Chacón (2003), se um docente possui uma relação negativa com a Matemática, essa percepção pode ser transmitida aos alunos, reforçando a ideia de que se trata de uma disciplina difícil e inacessível. A influência dessas crenças docentes também é analisada por Oliveira (2009), que distingue duas perspectivas principais sobre o ensino de Matemática: a clássica e a contemporânea.

Na perspectiva clássica, o conhecimento matemático é visto como um conjunto fixo de regras e procedimentos que devem ser memorizados. Já na visão contemporânea, a Matemática é entendida como um saber dinâmico, construído de forma interativa e contextualizada.

Diante desse cenário, a formação docente assume um papel essencial na qualidade do ensino da Matemática, especialmente nos anos iniciais do ensino fundamental. É necessário promover, entre os professores, a reflexão sobre suas próprias crenças e práticas pedagógicas, incentivando abordagens mais dinâmicas, inclusivas e capazes de estimular o interesse e a autonomia dos alunos na construção do conhecimento matemático. Somente ao transformar sua própria relação com a área, o professor poderá contribuir para romper com o ciclo de dificuldades e tornar a Matemática mais acessível e significativa para seus alunos.

Nesse sentido, é fundamental que as ações formativas com professores em exercício sejam orientadas pelas reais necessidades de trabalho desses

profissionais, considerando suas experiências prévias, desafios cotidianos e o contexto educacional em que atuam. Para que a formação continuada seja uma política pública potencializadora, é necessário que ela se distancie de modelos genéricos e esteja centrada na realidade das escolas e das especificidades profissionais dos professores. Conforme Fanizzi (2022):

Diante da necessidade de se repensar os mecanismos que possam garantir a qualidade do ensino brasileiro, nas últimas três décadas, os estudos sobre a formação de professores vêm sendo revisados no sentido de contemplar a diversidade de fatores cada vez mais imbricados na prática docente. O professor passa a ser visto como um profissional de múltiplos saberes e não mais como um operário da Educação, que, em outras épocas, bastava se especializar em determinada área para transmitir seus conhecimentos aos alunos (Fanizzi, 2022, p. 158).

Nesse sentido, a formação docente deve ser um processo contínuo e adaptativo, permitindo que os professores desenvolvam autonomia, criatividade e consciência crítica para enfrentar os desafios do ensino da Matemática. De acordo com Serrazina (2002, p. 4), “o professor é o elemento-chave na mudança, porque tem um papel essencial no ambiente da sala de aula, donde a sua formação joga um papel crucial”. No caso da formação inicial de professores, a autora comenta que

[...] a formação dos professores não deve consistir no treino de receitas e métodos que são directamente aplicáveis na sala de aula, mas deve, em primeiro lugar e acima de tudo, ajudar os futuros professores a desenvolver a sua autonomia. Isto implica apoiá-los no sentido de aumentarem o seu conhecimento sobre a Matemática, sobre o aprender e ensinar Matemática – como as crianças aprendem Matemática, sobre a qualidade dos materiais de ensino, etc. (Serrazina, 2002, p. 6).

A autora defende que a formação de professores não deve se restringir à apresentação de técnicas e métodos prontos para serem aplicados na sala de aula, como se fossem “receitas” padronizadas. Em vez disso, a formação docente deve priorizar o desenvolvimento da autonomia dos futuros professores, capacitando-os a tomar decisões pedagógicas fundamentadas. Para isso, é crucial que as ações formativas desenvolvam um saber profundo sobre a Matemática, os processos de ensino e aprendizagem dessa área, a forma como as crianças compreendem conceitos matemáticos e a qualidade dos materiais didáticos utilizados. Para garantir um ensino significativo aos estudantes dos anos iniciais, a formação docente tem como foco o domínio do conteúdo matemático e os saberes pedagógicos específicos da área.

No que se refere ao ensino da disciplina, vale mencionar, conforme resalta Cunha (2010), que muitos pedagogos, ao ingressarem na carreira docente, recorrem às suas próprias experiências escolares para ensinar Matemática, o que pode perpetuar práticas descontextualizadas de ensino.

Dessa maneira, a formação continuada precisa possibilitar um processo reflexivo que considere as experiências, necessidades e desafios dos docentes. Para Tardif (2000), os saberes docentes são construídos ao longo da vida profissional e resultam da interação entre experiência prática, conhecimentos acadêmicos e formação continuada. Nóvoa (2019) enfatiza que a transformação da escola ocorre quando os professores colaboram para repensar suas práticas pedagógicas. Para isso, é fundamental que a formação continuada ocorra dentro do ambiente escolar, permitindo que os docentes contextualizem seus saberes e desenvolvam estratégias de ensino mais pertinentes para a realidade dos alunos. Nesse sentido, ações formativas com professores que ensinam Matemática nos anos iniciais devem ser uma prioridade. Ao investir em formação docente de qualidade, pautada em reflexão, colaboração e desenvolvimento profissional contínuo, é possível auxiliar o professor pedagogo a enfrentar seus próprios desafios em relação à Matemática. Segundo Fanizzi (2022, p. 155),

[...] ainda é uma área que gera desconforto na maioria dos estudantes que ingressa no curso de Licenciatura em Pedagogia, uma vez que, na escolaridade de cada um, ela normalmente é marcada por um ensino pautado na mecanização e memorização de algoritmos e fórmulas.

A autora sinaliza um problema recorrente no ensino da Matemática: a ênfase excessiva na mecanização e na memorização de algoritmos e fórmulas. Esse modelo de ensino, amplamente difundido na educação básica, pode gerar sentimentos de desconforto e insegurança nos alunos, que passam a enxergar a Matemática como uma disciplina abstrata e desprovida de significado. Como consequência, muitos desses alunos chegam ao curso de Licenciatura em Pedagogia carregando experiências negativas e crenças limitantes sobre a área, o que pode impactar diretamente sua formação como futuros docentes.

Essa dificuldade não é meramente individual, mas reflete um problema estrutural no ensino da Matemática, que historicamente prioriza a reprodução de procedimentos em detrimento da construção do pensamento lógico e da compreensão conceitual. Ao focar apenas na aplicação mecânica de regras, o ensino falha em promover a autonomia intelectual dos alunos, impedindo que desenvolvam um raciocínio matemático mais flexível e criativo. Esse cenário perpetua um ciclo no qual futuros professores, que tiveram experiências negativas com a disciplina, podem reproduzir metodologias igualmente

desestimulantes em suas práticas pedagógicas. Portanto, é fundamental que a formação de pedagogos inclua uma abordagem diferenciada da Matemática, permitindo que esses profissionais superem seus bloqueios e adquiram uma nova perspectiva sobre a disciplina. Estratégias que enfatizem a resolução de problemas, o uso de materiais concretos e a contextualização dos conteúdos podem contribuir para que esses alunos ressignifiquem sua relação com a Matemática e estejam mais preparados para ensinar de maneira mais acessível e estimulante.

Além dos investimentos na formação inicial e continuada dos professores, é fundamental que as políticas educacionais também contemplem a melhoria das condições de trabalho nas escolas, a revisão do número de alunos por turma e a valorização profissional dos docentes, incluindo a adequação salarial. Discutir os fatores que contribuem para as dificuldades de aprendizagem em Matemática é um desafio, pois se trata de um fenômeno multifacetado. Por essa razão, é imprescindível considerar e analisar todos esses aspectos de forma integrada, com o objetivo de minimizar os obstáculos que comprometem a aprendizagem nessa área do conhecimento.

### **3. Diálogos sobre a Matemática: a compreensão docente acerca da Matemática e das dificuldades de aprendizagem na área**

Na pesquisa de mestrado intitulada *Dificuldades de aprendizagem em Matemática nos anos iniciais do ensino fundamental: encaminhamentos da/na Rede Municipal de Ensino de Cuiabá*, foram realizados um estudo documental, acompanhado pela entrevista com técnicos da SME-Cuiabá, e um estudo de campo, em uma escola da Rede, sendo realizadas entrevistas semiestruturadas com uma coordenadora pedagógica e cinco professoras, atuantes em turmas do 3º, 4º e 5º anos do ensino fundamental, identificadas pelos seguintes pseudônimos: Deise (coordenadora pedagógica), Laura (professora do 3º ano), Maria (professora do 4º ano), Elza (professora do 5º ano), Kátia (professora do 5º ano) e Regina (professora do 5º ano). As entrevistas foram conduzidas com respeito e escuta atenta, em um ambiente de diálogo aberto e colaborativo. A condição da pesquisadora como colega de profissão e integrante da mesma Rede de Ensino favoreceu a construção de um espaço acolhedor, no qual as participantes se sentiram confortáveis para compartilhar suas percepções e experiências a respeito das dificuldades de aprendizagem em Matemática.

Após a transcrição das entrevistas, os dados foram submetidos a um processo de análise qualitativa, estruturado a partir de quatro categorias: (a) a relação da coordenadora e das professoras com a Matemática e seu ensino; (b) a compreensão das dificuldades de aprendizagem em Matemática

pela coordenadora e pelas professoras; (c) as ações (ou a falta delas) relatadas pela coordenadora e pelas professoras diante das dificuldades de aprendizagem em Matemática dos alunos da escola; e (d) a compreensão da coordenadora e das professoras em relação à Sala de Apoio à Aprendizagem. Essas categorias permitiram uma compreensão mais aprofundada das percepções e estratégias dos docentes diante dos desafios do ensino da Matemática nos anos iniciais.

Neste artigo, apresentamos excertos das entrevistas referentes às três primeiras categorias, uma vez que não foi foco, neste momento, discutir a compreensão e os encaminhamentos da coordenadora pedagógica e das professoras sobre a Sala de Apoio à Aprendizagem (SAA)<sup>1</sup>.

### ***3.1 A relação da coordenadora e das professoras com a Matemática e seu ensino***

Ao perguntarmos às participantes o que lhes vinha à mente quando se falava em Matemática e como era a sua relação com a Matemática, obtivemos as seguintes respostas:

Números e tabuada. Na escolaridade, no fundamental I e II foi bacana, eu até gostava da Matemática (Coordenadora Deise, 2024).

Contas, números, dados, tabelas, quadros, formas geométricas, espaciais, diferentes formas, porque é isso que o livro didático do município exige que nós ensinemos para as crianças. Sempre tive muitas dificuldades... gritos! Eu lembro de muitos gritos quando era pequena, justamente com professores de Matemática (Professora Laura, 3º ano, 2024).

Hoje em dia é mais tranquilo, no começo, pra mim, era um bicho de sete cabeças. Eu sempre tive muita dificuldade (Professora Maria, 4º ano, 2024).

[...] as quatro operações, porque se as crianças têm o conhecimento das quatro operações básicas e situações problemas, aí o restante virá, com certeza, com facilidade... eu tinha algumas dificuldades bem grandes, daí eu fiz um curso específico, de questão financeira de vida pessoal, para eu regular minha vida, minha casa com meu marido, meu filho (Professora Elza, 5º ano, 2024).

---

1 Estratégia de intervenção utilizada pelas unidades escolares do município de Cuiabá para atender os alunos com dificuldades de aprendizagem, que funcionou entre 1999 e 2023. A Sala de Apoio à Aprendizagem atendia esses alunos no contraturno das atividades regulares.

[...] que é difícil trabalhar, a criança entender o valor do número, o valor da posição do número, é muito difícil para eles entenderem... eu sempre fui muito apaixonada por matemática, eu só tirava 10 de matemática na escola (Professora Kátia, 5º ano, 2024).

Eu acho que matemática é tudo, né? Porque tudo que a gente faz envolve matemática... eu sempre gostei de matemática (Professora Regina, 5º ano, 2024).

De modo geral, a análise dos excertos das entrevistas evidencia que as professoras participantes apresentam uma visão restrita da Matemática, predominantemente associada ao ensino das operações e, mais especificamente, das tabuadas e algoritmos. Essa concepção limita a compreensão da Matemática como um campo amplo, que envolve a construção de relações, a resolução de problemas e o desenvolvimento do raciocínio lógico, considerando diferentes contextos.

Os comentários da coordenadora pedagógica Deise e das professoras Laura e Elza sobre a compreensão da Matemática e seu ensino indicam uma visão predominantemente centrada nas operações e, mais particularmente, nos algoritmos. Deise associa a Matemática a “números e tabuadas”, enfatizando a memorização e o cálculo básico, o que sugere uma abordagem tradicional, muitas vezes centrada na repetição e na automatização de procedimentos. Laura, ao mencionar “contas, números”, reforça essa perspectiva, demonstrando uma compreensão focada na manipulação numérica e na resolução de operações. Da mesma forma, Elza, ao relacionar a Matemática exclusivamente às “quatro operações”, evidencia uma visão restrita ao cálculo aritmético, sem mencionar outros campos da área, como geometria, estatística ou raciocínio lógico. Esses relatos indicam uma concepção da Matemática amplamente pautada em regras e procedimentos, possivelmente refletindo a maneira como esse componente curricular foi apresentado às professoras e, possivelmente, como pode estar sendo ensinado aos seus alunos.

A ausência de uma perspectiva mais abrangente pode impactar diretamente suas práticas pedagógicas, resultando em abordagens que enfatizam a mecanização e a repetição de procedimentos em detrimento do desenvolvimento do pensamento matemático dos alunos. Além disso, ao analisar a trajetória escolar das entrevistadas, percebe-se que a relação com a Matemática na Educação Básica influenciou significativamente a atuação profissional. Três professoras relataram experiências frustrantes com o componente curricular na condição de alunas, evidenciando dificuldades que marcaram a trajetória acadêmica. Destaca-se que duas conseguiram superar esses desafios e desenvolver maior segurança no ensino da Matemática, enquanto uma delas

ainda demonstrou receios, o que refletiu em sua preferência por lecionar para turmas de crianças menores, evitando, assim, os desafios impostos pelos conteúdos matemáticos mais complexos. Por outro lado, duas docentes relataram experiências positivas com a Matemática durante sua formação básica. Ambas atribuíram seu bom desempenho e afinidade com a disciplina ao fato de sempre terem gostado da área, o que pode ter contribuído para a construção de uma relação mais confiante e confortável com o ensino da Matemática.

Esses relatos demonstram que a maneira como os professores vivenciam a Matemática ao longo de sua trajetória escolar pode exercer forte influência em suas concepções e práticas docentes (Chacón, 2003).

#### **4. A compreensão das dificuldades de aprendizagem em Matemática pela coordenadora e pelas professoras**

Na sequência, serão analisados trechos das entrevistas com as profissionais sobre o perfil de alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem em Matemática.

Os estudantes daqui, na maioria, é a tabuada, que a gente está trabalhando bem enfatizado, até com proposta de gincanas, dentro da sala mesmo, depois vão passar a competir entre eles (Coordenadora Deise, 2024).

Um aluno que apresenta dificuldades, é um aluno que não se interessa pela aula ou até mesmo pela disciplina, não gosta da disciplina de Matemática (Professora Laura, 3º ano, 2024).

Uma coisa, que eu falo que tem muita dificuldade, inclusive, eu tenho, é esse raciocínio, acho que é por isso que eu sempre fui mal em Matemática, porque eu vejo que, às vezes, eu tenho aluno meu que eles somam a conta na cabeça, eu falo que isso já é um talento dele, um dom dele, porque que não é todos, igual ao meu pai que tinha uma facilidade para somar, que é uma coisa que eu não tenho... Isso, cálculo mental. A palavra certa é isso cálculo mental, cálculo mental é o que faz muita diferença na Matemática, em tudo, para somar, para multiplicar, porque mesmo que ele não saiba a tabuada, mas se ele for bom em cálculo mental, ele consegue montar essa tabuada rapidinho. Agora, aquele que não tem, tem que ficar, como os pequenos, a criança contando no dedo, demora mais, essa habilidade de cálculo mental, eu acho muito interessante, porque são poucos que têm (Professora Maria, 4º ano, 2024).

[...] quanto à Matemática, porque, assim, copiam, mas não entendem que um é um e dois é dois, o que é o dois, o três, agora eles já estão começando

a entender isso... A grande maioria, leem, mas não decodificam o que lê, só lê, e aí tem alguns que ainda nem leem... Então, se não tem alfabetização, nem Matemática, nem português e nem nada (Professora Elza, 5º ano, 2024).

[...] é a criança entender o valor do número, o valor da posição do número, é muito difícil para eles entenderem. E, aí, quando a criança não é bem estimulada, nas fases iniciais, lá no início, ela chega ali no 3º e no 4º ano, ela não consegue arrumar as operações, não consegue armar. Se a professora arma no quadro, ela consegue responder, mas se o professor deixa fazer sozinho, ela não arma (Professora Kátia, 5º ano, 2024).

[...] criança que não sabia contar até dez. Então, não sabia mesmo e tinha criança que a gente pensava: será que essa criança não tem laudo de alguma coisa, e descobria que não tinha (Professora Regina, 5º ano, 2024).

De maneira geral, as docentes e a coordenadora pedagógica, ao longo das entrevistas, atribuíram as dificuldades de aprendizagem em Matemática a fatores ligados aos próprios alunos, como desinteresse ou dificuldades cognitivas, expressando, por exemplo, que alguns alunos “não conseguem aprender”. Nenhuma das professoras mencionou a influência de um ensino baseado na mecanização e na falta de contextualização, a desmotivação docente que leva à reprodução de metodologias ultrapassadas ou, ainda, a rigidez curricular, que prioriza resultados em avaliações institucionais em detrimento da aprendizagem. Além disso, tanto a coordenadora quanto as professoras não consideraram a dificuldade como algo transitório, ou seja, não diferenciam o fato de um aluno estar com dificuldade do conceito de ter dificuldade.

Essa perspectiva tradicional reforça uma ideia limitada da Matemática escolar, reduzindo-a a um conjunto de regras e procedimentos a serem memorizados, sem considerar sua dimensão conceitual, exploratória e contextualizada, essencial para a construção do pensamento lógico e crítico dos alunos (Oliveira, 2009).

As manifestações das docentes evidenciam que as dificuldades de aprendizagem em Matemática são frequentemente associadas apenas à unidade temática “Número” da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), desconsiderando outras áreas igualmente relevantes para o desenvolvimento do pensamento matemático. A ênfase nas dificuldades relacionadas ao cálculo algorítmico e à memorização da tabuada limita a compreensão da Matemática como um campo amplo, que inclui também grandezas e medidas, probabilidade e estatística, álgebra e geometria.

A coordenadora Deise, por exemplo, destaca a tabuada como principal desafio dos alunos: “Os estudantes daqui, na maioria, é a tabuada”. Esse

foco na tabuada sugere uma abordagem que privilegia a memorização de fatos numéricos, sem necessariamente explorar o entendimento conceitual das operações ou estratégias diversificadas de cálculo.

A professora Kátia, por sua vez, enfatiza as dificuldades dos alunos na compreensão do valor posicional dos números e na estruturação das operações: “é a criança entender o valor do número, o valor da posição do número... não consegue arrumar as operações, não consegue armar”.

Dessa forma, as falas das docentes e da coordenadora demonstram que, embora as dificuldades em Matemática sejam amplamente reconhecidas, há uma tendência em reduzi-las ao domínio dos números e das operações, sem considerar outras áreas essenciais da disciplina, ideia que coincide com a concepção que elas têm de Matemática e de seu ensino, apresentada na seção anterior deste texto. Para um ensino mais abrangente e significativo, é fundamental explorar diferentes unidades temáticas da BNCC, promovendo práticas pedagógicas que desenvolvam o raciocínio lógico, a resolução de problemas e a aplicabilidade da Matemática em diferentes contextos.

## **5. As ações (ou a falta delas) relatadas pela coordenadora e pelas professoras diante das dificuldades de aprendizagem em Matemática dos alunos da escola**

Perguntamos às docentes sobre as estratégias interventivas utilizadas para trabalhar com os alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem em Matemática e, na sequência, apresentamos as respostas dadas por elas.

Há a questão de aluno passar de ano e ainda ter dificuldades naquelas habilidades. É o que eu falo para os professores, podemos colocar a continuação, mas precisamos resgatar as que não foram construídas, tem que aparecer de novo no planejamento, não tem problema de repetir... esses que precisam de mais atenção é ter atividades diferenciadas, tem que trabalhar com eles de uma forma que consigam compreender, para poder acompanhar o livro depois (Coordenadora Deise, 2024).

[...] eu sempre busco fazer atividades diferenciadas para os alunos que estão com mais dificuldades, que não são muitos, eu procuro atender as necessidades de cada um, faço realmente diferente para um aluno que tem dificuldade de fazer uma conta armada de adição, então eu vou lá e busco maneiras impressas de fazer essa conta e sentar em diferentes momentos da aula, com esses alunos, trazendo eles para perto de mim para ensinar individualmente, para cada um com dificuldades (Professora Laura, 3º ano, 2024).

[...] geralmente eu os deixo fazer as atividades diferenciadas e vou atendendo individualmente, vou questionando-os ali, no individual, instigar eles, para perceberem o que foi que errou (Professora Maria, 4º ano, 2024).

[...] a criança volta e refaz aquilo que ela errou, porque ela tem que perceber aonde que ela está errando... pego aquele que tem mais facilidade para sentar junto com o que tem dificuldade, para ajudar, porque não dá para você pegar individualmente é surreal. Eu dou uma explicação geral, às vezes eu mostro um vídeo, uma atividade como que faz, aqueles que conseguem fazer mais rápido e entendem, vão me ajudando, ajudando os que tem dificuldades, porque às vezes entre os pares eles entendem melhor, aprendem até mais fácil com a maneira deles falar, de interagir (Professora Elza, 5º ano, 2024).

[...] eu tento trabalhar com atividades concretas, né, hoje em dia a gente chama de metodologias ativas, vamos dizer assim, por exemplo, para trabalhar poliedros, a gente vai trabalhar a figura tridimensional, todos os lados, vértices, arestas, faces e eles têm muita dificuldade de entender, então, o que eu gosto de trabalhar quando vou fazer isso, gosto de trabalhar com jujuba (Professora Kátia, 5º ano, 2024).

Eu trabalho com jogos também, trabalho com atividades diferenciadas, tem criança que eu estou dando apostila para ele fazer em casa, porque aqui nós temos o livro (Professora Regina, 5º ano, 2024).

Para complementar a análise dessa categoria, realizamos uma leitura minuciosa dos planejamentos das cinco professoras participantes. Um aspecto relevante identificado na análise é que as professoras do mesmo ano utilizam um planejamento comum, elaborado quinzenalmente por uma delas e compartilhado com as demais.

Observamos que, nos planejamentos referentes aos três anos analisados, há uma ênfase no uso do livro didático, além de algumas inconsistências na seleção das habilidades a serem desenvolvidas. No planejamento do 3º ano, por exemplo, foi identificada uma habilidade que não apresenta relação com a unidade temática selecionada (geometria). No planejamento do 4º ano, embora a unidade temática grandezas e medidas esteja listada entre os conteúdos a serem trabalhados na quinzena, ela não aparece associada a habilidades ou procedimentos metodológicos. Já no planejamento do 5º ano, apesar de serem mencionadas habilidades ligadas à unidade temática de probabilidade e estatística, não há previsão de atividades específicas para seu desenvolvimento. Além disso, em todos os planejamentos analisados, verifica-se a ausência de detalhamento dos procedimentos metodológicos a serem utilizados, bem como a falta de estratégias avaliativas.

Embora a observação das aulas de matemática não tenha sido realizada, uma vez que esse não era o foco da pesquisa, foi possível inferir, a partir da análise dos planejamentos e das entrevistas, algumas práticas adotadas pelas professoras. Entre elas, destaca-se o uso de atividades diferenciadas, mencionado por quatro das docentes, que, segundo a professora maria, “são aquelas atividades menos difíceis, que você pega na internet”. Ao afirmar que essas atividades são simplesmente “menos difíceis” e retiradas da internet, há uma redução do papel do planejamento pedagógico na adaptação das propostas às necessidades dos alunos. Atividades diferenciadas, na perspectiva da educação inclusiva e do ensino diversificado, não devem ser apenas simplificações de exercícios, mas estratégias estruturadas para atender diferentes estilos de aprendizagem, promovendo desafios adequados ao nível de cada aluno.

O projeto “Gincana da Tabuada”, mencionado pela coordenadora Deise e desenvolvido pelas professoras do 5º ano, busca estimular a memorização da tabuada por meio de competições entre alunos da mesma classe e entre classes.

A professora elza menciona a formação de duplas, em que um aluno mais experiente auxilia outro com menos experiência, como uma estratégia adicional para enfrentar dificuldades. Ela explica que essa abordagem também a beneficia, pois a tarefa de atender individualmente a todos os alunos seria inviável: “pego aquele que tem mais facilidade para sentar junto com quem tem dificuldade, para ajudar, porque não dá para atender cada um individualmente, é surreal”.

O uso da tutoria entre pares, em que alunos com mais facilidade auxiliam aqueles que apresentam dificuldades, pode ser uma estratégia interessante, porque fortalece tanto o aprendizado do aluno tutor quanto do aluno que recebe o auxílio, além de favorecer um ambiente colaborativo. Contudo, é essencial garantir que essa estratégia não se torne uma substituição da mediação docente, pois os alunos mais avançados não têm os conhecimentos pedagógicos necessários para orientar seus colegas.

A utilização de materiais concretos, como as “jujubas” para a construção da estrutura de sólidos geométricos, foi mencionada. Embora o uso de objetos concretos facilite a compreensão de conceitos abstratos, a estratégia pode ser limitada por questões como a dificuldade de transição para a abstração, a dependência de recursos materiais para desenvolver conceitos matemáticos e, no caso das “jujubas”, de possíveis restrições relacionadas ao consumo de alimentos em sala de aula.

Apesar da intenção positiva presente na escolha dessas estratégias, sua real contribuição para o enfrentamento das dificuldades de aprendizagem em matemática pode ser questionável. A ausência de uma abordagem mais estruturada e alinhada ao nível de compreensão dos alunos pode restringir os benefícios dessas práticas. Dessa forma, torna-se evidente a necessidade de

reflexão e aprimoramento das metodologias adotadas, bem como de um acompanhamento mais efetivo da coordenação pedagógica no planejamento e na execução dessas ações. Esse fortalecimento é fundamental para proporcionar uma aprendizagem mais significativa e superar os desafios enfrentados no ensino desse componente curricular.

## 6. Considerações finais

A pesquisa de mestrado da qual origina-se este artigo, intitulada *Dificuldades de Aprendizagem em Matemática nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: encaminhamentos da/na Rede Municipal de Ensino de Cuiabá*, permitiu-nos reconhecer a importância da discussão do tema entre professores, em ações formativas. Práticas formativas pautadas na reprodução de estratégias de ensino consideradas bem-sucedidas não contemplam a complexa realidade de uma sala de aula. Questões como: o que devo considerar como dificuldade de aprendizagem em Matemática? De que forma trabalhar com o aluno considerado com dificuldade? Como considerar e encaminhar os erros dos alunos? merecem a devida reflexão entre os professores, a partir de suas próprias vivências, em um espaço coletivo de formação.

Os relatos da coordenadora pedagógica e das professoras entrevistadas indicam uma compreensão restrita da Matemática, frequentemente reduzida a procedimentos, técnicas e memorização, sem uma abordagem mais ampla que contemple a construção do conhecimento e o desenvolvimento do pensamento matemático, bem como outras áreas da Matemática escolar, tais como as grandezas e medidas, a probabilidade e estatística e a geometria. Além disso, observa-se que as dificuldades dos estudantes são, em grande parte, atribuídas a eles próprios, sem uma reflexão crítica, por parte dos atores da escola, sobre o papel das práticas pedagógicas, das metodologias de ensino e das condições estruturais da escola.

Nesse sentido, é fundamental que a formação docente – tanto inicial quanto continuada – proporcione momentos de reflexão e aprofundamento sobre o ensino da Matemática, permitindo que os professores ampliem sua compreensão sobre essa área e adotem estratégias mais significativas para a aprendizagem dos alunos. Ampliar a compreensão da área significa, por exemplo, discutir as exigências curriculares, que contemplam unidades temáticas do trabalho com a Matemática, que vão além dos números e das operações. Cabe também às ações formativas explorar o conceito de erro cometido por alunos nas aulas de Matemática. Errar é não chegar ao resultado exato? Errar significa não corresponder a um padrão de resposta exigido pelo professor? O aluno é culpado pelo seu erro? Essas questões merecem ser tratadas nos encontros com professores.

Outrossim, a formação continuada de professores não pode prescindir das necessidades dos docentes, visto ser primordial, nesse sentido, refletir, no coletivo de professores e formadores, sobre as resoluções dos alunos nas tarefas matemáticas, a condução pedagógica frente ao “erro” do aluno e possíveis estratégias para diferentes situações de sala de aula.

Nessa direção, a valorização profissional, com melhores condições de trabalho e remuneração adequada, também deve ser considerada nas políticas educacionais, pois professores que atuam em contextos mais favoráveis tendem a ter maior autonomia e motivação para inovar em suas práticas pedagógicas.

Enfim, para compreender, enfrentar e solucionar as dificuldades de aprendizagem em Matemática exige-se uma abordagem sistêmica, que considere não apenas os desafios enfrentados pelos alunos, mas também os fatores pedagógicos, emocionais, estruturais e políticos que influenciam esse processo. Assim, por meio de uma reflexão crítica e holística e do compromisso coletivo com a melhoria da educação será possível transformar o ensino da Matemática em uma experiência mais acessível, estimulante e significativa para todos os alunos.

## REFERÊNCIAS

ABRANTES, Paulo; SERRAZINA, Lurdes; OLIVEIRA, Isolina. **A Matemática na educação básica**. Lisboa: Ministério da Educação, 1999. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/263807597\\_A\\_Matematica\\_na\\_Educacao\\_Basica](https://www.researchgate.net/publication/263807597_A_Matematica_na_Educacao_Basica). Acesso em: 10 fev. 2025.

BOALER, Jo. **Mentalidades matemáticas**: estimulando o potencial dos estudantes por meio da matemática criativa, das mensagens inspiradoras e do ensino inovador. Trad. Daniel Bueno. Porto Alegre: Penso, 2018.

CHACÓN, Inés Maria Gómez. **Matemática Emocional**: Os afetos na aprendizagem Matemática. Trad. Daisy Vaz Moraes. Porto Alegre: Artmed, 2003.

CUNHA, Deise Rôos. **A matemática na formação de professores dos anos iniciais do ensino fundamental**: relações entre a formação inicial e a prática pedagógica. 2010. 107f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010. Disponível em: <https://repositorio.pucrs.br/dspace/handle/10923/2981>. Acesso em: 15 jan. 2025.

FANIZZI, Sueli. Formação inicial e continuada de professores que ensinam Matemática: reflexões e ações complementares. **Cadernos de Pesquisa**, v. 29, n. 2, p. 155-184, abril/junho 2022. Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/13814/11128>. Acesso em: 5 fev. 2025.

FONSECA, Lilian Leandro da. **Diagnósticos e encaminhamentos dados por professores a alunos em situação de dificuldades de aprendizagem em Matemática**. 2014. 168f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2014. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=1320372](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=1320372) Acesso em: 9 fev. 2025.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso. **Pesquisa em Educação**: Abordagens qualitativas. 2. ed. Rio de Janeiro: E. P. U., 2018. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/reader/books/978-85-216-2306-9/pageid/70>. Acesso em: 30 jan. 2025.

NÓVOA, Antonio. Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, e84910,

2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/DfM3JL685vPJryp4BS-qyPZt/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 06 fev. 2025.

OLIVEIRA, Guilherme Saramago de. **Crenças de professores dos anos iniciais do ensino fundamental sobre a prática pedagógica em Matemática**. 2009. 206f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia-MG, 2009.

ORTEGA, Eliane Maria Vani. **A construção dos saberes dos estudantes de Pedagogia em relação à Matemática e seu ensino no decorrer da formação inicial**. 2011. 166f. Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: Ensino de Ciências e Matemática) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2011. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-04082011-122255/pt-br.php>. Acesso em: 16 de fev. 2025.

SANTOS, Vinício de Macedo. A relação e as dificuldades dos alunos com a matemática: um objeto de investigação. **Zetetike**, São Paulo, v. 17, 2009. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/zetetike/article/view/8646794>. Acesso em: 14 fev. 2025.

SERRAZINA, Maria de Lurdes Marques. A formação para o ensino da Matemática: perspectivas futuras. In: SERRAZINA, Maria de Lurdes Marques (Org.). **A formação para o ensino da Matemática na educação pré-escolar e no 1º ciclo do ensino básico**. Lisboa: Porto, 2002. p. 9-19. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/262002657\\_A\\_formacao\\_para\\_o\\_ensino\\_da\\_Matematica\\_Perspectivas\\_futuras](https://www.researchgate.net/publication/262002657_A_formacao_para_o_ensino_da_Matematica_Perspectivas_futuras). Acesso em: 06 fev. 2025.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, n. 13, p. 5-24, jan./abr. 2000. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=s1413=24782000000100002-&script=sci\\_abstract](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=s1413=24782000000100002-&script=sci_abstract) Acesso em: 10 jan. 2025.

# ÍNDICE REMISSIVO

## A

Alfabetização 10, 11, 14, 66, 67, 68, 103, 105, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 149

## B

Bolsa 10, 29, 75, 79, 85, 87, 88, 112

## C

Colonialidade 9, 21, 22, 23, 25, 27, 56, 70

## D

Desarrollo profesional 38, 40, 41, 45, 46, 49, 52, 53

Desenvolvimento profissional 9, 10, 11, 13, 14, 19, 21, 28, 32, 54, 77, 89, 90, 91, 97, 98, 103, 104, 105, 106, 107, 114, 115, 117, 119, 120, 134, 144

Dificuldades de aprendizagem 11, 137, 138, 139, 140, 145, 146, 148, 149, 150, 152, 153, 154, 155

Docência investigativa 11, 119, 132

Docência universitária 120, 127, 133

## E

Educação intercultural 9, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35

Educación superior 9, 37, 38, 39, 40, 42, 43, 44, 51, 52

Ensino 11, 13, 14, 22, 23, 24, 32, 36, 56, 58, 63, 64, 66, 67, 68, 70, 72, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 86, 88, 89, 91, 92, 95, 100, 104, 108, 109, 111, 112, 114, 115, 116, 119, 121, 122, 123, 124, 125, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 137, 138, 139, 140, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 152, 153, 154, 155, 156

## F

FAINDI 10, 55, 56, 64, 65, 67, 68, 70, 71, 72, 73

Formação 3, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 17, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 50, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 70, 71, 72, 73, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 83, 84, 85, 87, 88, 89, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 103, 104, 105, 108, 111, 112, 113, 114, 115, 117, 118, 119, 120, 121, 123, 124, 125, 126,

127, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 138, 141, 142, 143, 144, 145, 148, 152, 153, 154, 155, 156

Formação continuada 11, 23, 35, 60, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 100, 103, 104, 105, 108, 111, 112, 114, 115, 117, 119, 120, 121, 125, 132, 135, 143, 144, 154

Formação docente 3, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 17, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 42, 46, 47, 48, 52, 53, 54, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 63, 64, 65, 67, 70, 72, 73, 76, 77, 78, 81, 84, 85, 88, 89, 97, 99, 100, 101, 103, 111, 117, 118, 119, 120, 121, 129, 130, 134, 138, 142, 143, 144, 153, 155

## **H**

Honduras 10, 37, 38, 40, 42, 43, 52, 53

## **I**

Identidade docente 104, 116

Iniciação à docência 10, 75, 76, 79, 83, 85, 87, 88

Interseccionalidades críticas 11, 119, 120, 121, 127, 131

## **L**

Licenciatura 10, 22, 23, 29, 35, 48, 49, 55, 64, 65, 66, 70, 73, 75, 76, 78, 79, 81, 83, 86, 144

Licenciatura intercultural 22, 56, 61, 66, 73

Línguas indígenas 69, 70

## **M**

Matemática 10, 11, 14, 22, 32, 66, 75, 76, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 88, 91, 111, 112, 113, 114, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 152, 153, 154, 155, 156

## **N**

Narrativas docentes 10, 55, 124, 126, 131, 132

## **P**

Paradigmas de formación 38, 46

Pedagoga técnica 10, 11, 89, 90, 98

Pedagogia intercultural 10, 55, 64, 65, 66, 70, 73

Percepções docentes 11, 137

Pesquisa narrativa 11, 20, 56, 90, 99, 103, 117, 119, 120, 121, 124, 126, 133, 135

PIBID 10, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 85, 86, 87, 88

Política pública 11, 12, 13, 14, 28, 32, 58, 72, 75, 79, 91, 103, 108, 110, 113, 114, 115, 117, 143

Prática investigativa 11, 121

Prática social 14, 110, 111, 116, 121, 133, 139

Processo formativo 9, 11, 28, 55, 71, 103, 105, 116, 120, 121, 123, 124, 127, 129

Programa institucional 10, 49, 75, 79, 87, 88

## T

Transformação social 11, 53, 119, 121, 127, 131

## U

UFMT 9, 10, 15, 37, 39, 48, 49, 50, 55, 56, 60, 62, 64, 73, 75, 79, 80, 81, 82, 83, 85, 86, 88, 125, 126, 137

UNAH 10, 37, 39, 50, 51, 52

UNEMAT 10, 55, 56, 60, 62, 64, 66, 71, 72, 73

**Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização**

## SOBRE OS AUTORES

### **Amanda Pereira da Silva Azinari**

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso. Professora da Educação Básica na rede Estadual de Mato Grosso (Seduc) e Professora substituta do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade do Estado de Mato Grosso, campus de Juara. ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0001-9345-0219>. E-mail: [amanda.azinari@unemat.br](mailto:amanda.azinari@unemat.br)

### **Claudio Afonso Peres**

Doutor em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso. Docente do Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia do Amazonas. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-6125-0279>. E-mail: [claudioperes@ifam.edu.br](mailto:claudioperes@ifam.edu.br).

### **Fabiana de Castro Silva**

Mestre em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso. Professora da Educação Básica da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-8449-4877>. E-mail: [fabikastro@gmail.com](mailto:fabikastro@gmail.com).

### **Filomena Maria de Arruda Monteiro**

Doutora em Educação pela Universidade de São Carlos. Docente titular e permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-2991-7416>. E-mail: [filarrudamonteiro@gmail.com](mailto:filarrudamonteiro@gmail.com).

### **José González-Montegudo**

Doutor pela Universidad de Sevilla/Espanha. Docente titular da Faculdade de Ciências de Educação da Universidad de Sevilla. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-3094-8092>. E-mail: [monteagu@hotmail.com](mailto:monteagu@hotmail.com).

### **Josemeire Nascimento Ferreira**

Mestre em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso. Professora da Educação Básica da Rede Municipal de Ensino de Cuiabá - MT. ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0004-1177-2337>. E-mail: [josemeire@gmail.com](mailto:josemeire@gmail.com).

### **Josué Javier Cruz Escoto**

Mestre em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso. Coordenador Acadêmico de Pós-Graduação da Universidad Metropolitana de Honduras. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-8591-7579>. E-mail: [josjaves@gmail.com](mailto:josjaves@gmail.com).

**Lídia Antonia de Siqueira San Martín de Souza**

Mestre em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso. Professora da Educação Básica da Rede Municipal de Ensino de Cuiabá - MT. ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0006-6144-4088>. E-mail: [lidiasan72@gmail.com](mailto:lidiasan72@gmail.com).

**Mauro José de Souza**

Doutor em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso. Docente do curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal de Mato Grosso - Campus Universitário do Araguaia. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-6894-4591>. E-mail: [maurimsouza@gmail.com](mailto:maurimsouza@gmail.com).

**Silvana Alencar Silva**

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso. Técnica Administrativa em Educação do Instituto Federal de Mato Grosso. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-0607-6722>. E-mail: [silvana.silva@ifmt.edu.br](mailto:silvana.silva@ifmt.edu.br).

**Sueli Fanizzi**

Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo. Docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-6436-8742>. E-mail: [suelifanizzi@gmail.com](mailto:suelifanizzi@gmail.com).

**Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização**

A presente obra (Formação de Professores em Foco: desafios e perspectivas) reúne resultados significativos de pesquisas em destaque de mestres e doutores em Educação, egressos do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso (PPGE-UFMT), sobre a “Formação de Professores da Educação Básica e Superior”. Os estudos revelam a importância de ampliarmos a discussão sobre o tema, considerando a complexidade de contextos e dimensões que ele abarca. As formações inicial e continuada de professores e a repercussão de ações formativas nos contextos escolar e acadêmico, bem como a presença do tema em diferentes contextos culturais, serão abordadas nos capítulos que aqui se apresentam, com o propósito de lançar reflexões e novas questões para futuras investigações da área educacional e áreas afins. A idealização da obra decorre do aprofundamento das discussões realizadas no Seminário de Educação 2024, evento promovido pelo PPGE-UFMT, que reuniu cerca de 1000 participantes, entre pesquisadores e professores da Educação Básica, em torno da temática “Formação de Professores em Foco: desafios e perspectivas” e da necessidade de visibilizar pesquisas do Programa diretamente relacionadas aos temas abordados no evento.

