

## Sobre ‘formação’ e trabalho pedagógico dos professores: ‘parece que o vento maneia o tempo’

Liliana Soares Ferreira

Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Av. Roraima, 1000, 97105-900, Santa Maria, Rio Grande do Sul, Brasil. E-mail: [anailferreira@yahoo.com.br](mailto:anailferreira@yahoo.com.br)

**RESUMO.** O texto tem como objetivo argumentar sobre ‘trabalho pedagógico’ e ponderar sobre a naturalização da expressão muito recorrente ‘formação de professores’. Marca-se a expressão com aspas para destacar e indicar o quanto um modo de pensar pode ser recorrentemente aplicado, naturalizando-se, e, por isso, sendo pouco questionado quanto à sua existência e aos pressupostos que lhe orientam. Não se trata de um mero substituir expressões, mas, efetivamente, propor sentidos necessários para reconstruir o modo como os professores se relacionam com o que produzem e se entendem profissionais. Os argumentos foram elaborados com base na sistematização de estudos desenvolvidos e pesquisa bibliográfica. Aqueles estudos foram o campo empírico remoto, na medida em que, deles, foram analisados as sistematizações e os registros. Do ponto de vista teórico-metodológico, aplicou-se Análise dos Movimentos de Sentidos, que incluiu o movimento dialético entre síntese-análise-síntese dos sentidos como um ‘perguntar-se sobre’, um ir e vir aos discursos. Assim, este artigo apresenta as concepções de ‘formação de professores’; segue uma abordagem sobre os professores, seu trabalho e os processos de ‘formação’; apresenta-se, ainda, o trabalho dos professores como prática e como práxis. Por fim, colocando em relevo o trabalho pedagógico, argumenta-se que é práxico, superando a prática, como elemento da ‘formação de professores’.

**Palavras-chave:** trabalho pedagógico; formação de professores; prática; análise dos movimentos de sentidos.

## About ‘formation’ and pedagogical work of teachers: ‘it seems that the wind arrest the time’

**ABSTRACT.** The text aims to argue about ‘pedagogical work’ and to consider the naturalization of the very recurrent expression ‘teacher training’. The expression is marked with quotation marks to highlight and indicate how much a way of thinking can be recurrently applied, becoming natural, and, therefore, being little questioned about its existence and the assumptions that guide it. It is not a matter of merely replacing expressions, but, in effect, proposing the necessary meanings to reconstruct the way teachers relate to what they produce and understand themselves as professionals. The arguments were elaborated with the systematization of developed studies and bibliographic research. Those studies were the remote empirical field, insofar as, from them, systematizations and records were analyzed. From the theoretical-methodological point of view, Analysis of the Movement of Senses was applied, which included the dialectical movement between synthesis-analysis-synthesis of the senses as a ‘asking about’, a coming and going to the speeches. Thus, this article presents the concepts of ‘teacher training’; follows an approach to teachers, their work and the ‘training’ process; it also presents the work of teachers as a practice and as praxis. Finally, emphasizing the pedagogical work, it is argued that it is practical, surpassing practice, as an element of ‘teacher training’.

**Keywords:** pedagogical work; teacher formation; practice; analysis of movements of senses.

## Sobre la ‘formación’ y trabajo pedagógico de los maestros: ‘parece que el viento apaga el tiempo’

**RESUMEN.** El texto pretende argumentar sobre el ‘trabajo pedagógico’ y considerar la naturalización de la muy recurrente expresión ‘formación del profesorado’. La expresión está marcada entre comillas para resaltar e indicar cuánto se puede aplicar de manera recurrente una forma de pensar, volviéndose natural y, por lo tanto, siendo poco cuestionada sobre su existencia y los supuestos que la orientan. No se trata simplemente de sustituir expresiones, sino, en efecto, de proponer los significados necesarios para reconstruir la forma en que los profesores se relacionan con lo que producen y se entienden como

profesionales. Los argumentos fueron elaborados con la sistematización de estudios desarrollados e investigaciones bibliográficas. Esos estudios fueron el campo empírico remoto, en la medida en que a partir de ellos se analizaron sistematizaciones y registros. Desde el punto de vista teórico-metodológico, se aplicó el Análisis del Movimiento de los Sentidos, que incluyó el movimiento dialéctico entre síntesis-análisis-síntesis de los sentidos como un ‘preguntar por’, un ir y venir de los discursos. Así, este artículo presenta los conceptos de ‘formación docente’; sigue un acercamiento a los docentes, su trabajo y el proceso de ‘formación’; también presenta el trabajo del docente como práctica y como praxis. Finalmente, enfatizando el trabajo pedagógico, se argumenta que es práctico, superando a la práctica, como un elemento de ‘formación docente’.

**Palabras clave:** trabajo pedagógico; formación de profesores; práctica; análisis de los movimientos de los sentidos.

Received on August 10, 2020.  
Accepted on January 25, 2021.

## Introdução<sup>1</sup>

Sozinha no seu quarto, sentada na sua cadeira de balanço, e enrolada no seu xale, a velha Bibiana espera [...]. Como o tempo custa a passar quando a gente espera! Principalmente quando venta. Parece que o vento maneja o tempo (Verissimo, 2004, p. 40).

Inicia-se com este trecho de *O tempo e o vento*, de Érico Verissimo (2004), referindo-se ao vento típico do pampa gaúcho e seu impacto sobre os seres humanos, parecendo interpelá-los. Trata-se de um vento muito diferente e específico, transformado em uma espécie de personagem na criação imagética daquele importante escritor gaúcho. No decorrer da narrativa, observa-se contínua referência ao vento. Este, em sua aparição, age como se atasse, manease, o tempo, impedindo-o da liberdade para modificar, para permitir aos seres humanos tornarem-se ainda mais humanos, em acordo com suas possibilidades.

Tendo por inspiração essa passagem de Érico Verissimo (2004), objetiva-se, neste escrito, ‘desmanear’ a expressão ‘trabalho pedagógico’, muitas vezes, subsumida ou mesmo apagada por outra expressão conhecida: ‘formação de professores’. Para tanto, apresentam-se compreensões de ‘formação de professores’, já que é muito recorrente descrevê-la como um tempo no qual os professores se tornam professores. Acredita-se que sua recorrência, parecendo ter um sentido universalizante, aplicado a tudo e a pouco, ao longo dos anos, contribuiu para a descaracterização de seu sentido central, vinculado ao modo como os professores se produzem professores.

Nesse afã, como ‘desmanear’, em sentido regional, diz respeito a “desatar, liberar”, propõe-se, então, pensar sobre como liberar-se as abordagens sobre o trabalho dos professores dos sentidos de ‘formação de professores’. Isto porque contém aspectos ideológicos que o atam, quais sejam: a) vinculá-lo às demandas de contínuo renovar-se, reeducar-se e reprofissionalizar-se dos professores, dando a entender tratar-se de uma profissão em contínuo perigo de superfluidade; b) exigir dos próprios professores que se mantenham em ‘formação’, posto que, se não o fizerem, poderão causar a obsolescência de sua profissão. Para superar tal contingência, coloca-se em relevo a expressão ‘trabalho pedagógico’, sobre a qual se argumentará nas seções deste texto. Não se trata de um mero substituir expressões, mas, efetivamente, propor sentidos necessários para reconstruir o modo como os professores se relacionam com o que produzem e se entendem profissionais.

Para encaminhar a argumentação, que visa ao debate sobre esses aspectos, localiza-se a ‘formação de professores’ em estudos e autores que a abordam e a defendem. Marca-se a expressão com aspas para destacar e indicar o quanto um modo de pensar pode ser recorrentemente aplicado, naturalizando-se, e, por isso, sendo pouco questionado quanto à sua existência e aos pressupostos que lhe orientam. Objetiva-se indicar ‘trabalho pedagógico’, como uma expressão, contendo em si, maior potência, tanto para descrever a educação, o fazer e a autoprodução dos professores, quanto para demarcar o quanto essa produção é política. Com isso, questiona-se a naturalização e até o fato de ser imprecisa a ‘formação de professores’, e aspectos que fragilizaram o conceito.

Para tanto, os argumentos foram elaborados com base na sistematização de estudos e pesquisas<sup>2</sup>, nos quais estudou-se, com professores de Educação Básica, os sentidos de seu trabalho (Ferreira, 2022), os percursos pelos quais se produzem professores e como esses elementos articulam-se e reverberam no trabalho

<sup>1</sup> Texto produzido com base em pesquisa financiada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq (Processo 306603/2019-5) e pela Fundação de Apoio à Pesquisa no Estado do Rio Grande do Sul – Fapergs (Processo 41507.540.19616.28062019).

<sup>2</sup> Está-se referindo aos projetos de pesquisa desenvolvidos no âmbito do Kairós – Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho, Educação e Políticas Públicas, o qual se dedica a pesquisar acerca do trabalho pedagógico, sua historicidade, implementação e possibilidades na escola, inserida no contexto capitalista.

pedagógico realizado dentro da escola. Retomou-se os relatórios desses projetos, os discursos dos professores interlocutores das pesquisas e, paralelamente, realizou-se pesquisa bibliográfica em obras que abordam o tema 'formação de professores'. Então, considerou-se aqueles estudos e pesquisas como campo empírico primal, na medida em que não foram analisados os dados produzidos naquelas ocasiões, mas as sistematizações, os registros resultantes das pesquisas.

A escrita do artigo, após a produção dos dados, foi encaminhada em acordo com os princípios da Análise dos Movimentos de Sentidos (AMS), elaborada e divulgada pelo grupo de pesquisa com o qual se trabalha. Trata-se de fundamento teórico-metodológico que inclui o movimento dialético entre síntese-análise-síntese dos sentidos, aplicando procedimentos de elaboração de tabelas com os dados encontrados nos discursos, nas obras e argumentos derivados da comparação entre ambos. Essa ação acontece sempre como um 'perguntar-se sobre', o que exige, concomitantemente, ir e vir na pesquisa bibliográfica, para sedimentar argumentos, ratificá-los e até mesmo refutar alguns. A análise e sistematização dos dados produzidos possibilitaram os argumentos ora apresentados. Por sua vez, as tabelas elaboradas não aparecem diretamente no texto, mas dão suporte à argumentação.

Assim, este artigo apresenta as concepções de 'formação de professores'; na sequência, uma abordagem sobre os professores, seu trabalho e a 'formação'; discorre-se ainda sobre o trabalho dos professores como prática e como práxis; e, então, considerações finais, destacando a concepção de trabalho pedagógico. Tais seções, mesmo distintas, são interdependentes para a argumentação, visando ao alcance do objetivo que orientou a elaboração deste texto.

## 'Formação de professores': um conceito que 'maneia' o tempo do trabalho pedagógico?

Pondera-se sobre o conceito de 'formação de professores', encontrado na base de muitos discursos<sup>3</sup> sobre o trabalho desses profissionais, visando a descrever este como dependente, carente e somente exitoso se em 'formação'. Já se encontrou tal conceito dividido em 'formação inicial', 'formação continuada' e 'formação permanente', as quais serão abordadas a seguir.

No caso brasileiro, possibilidades de educação dos professores para o trabalho existem desde que criada oficialmente a profissão de professor(a), no período colonial da história do país. Inicialmente, durante o período jesuítico (1549-1759), os padres-professores realizavam cursos preparatórios antes de iniciarem o trabalho educacional, ligados às áreas de retórica, oratória, Teologia, Filosofia entre outros (Ferreira, 2001). Com o aumento da população e as contínuas demandas educacionais, no período imperial, foi instituído o Curso Normal<sup>4</sup>, no âmbito da educação secundária, e, em meados do período republicano, a partir da década de 1930, foram instituídas as licenciaturas<sup>5</sup> como alternativa no Ensino Superior, visando à educação para o trabalho dos professores. Desde aquela época, para os professores, era realizada 'formação inicial' em Curso Normal ou em licenciatura. Esse quadro perdurou até a publicação da terceira Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional, a LDB 9.394 (Lei nº 9.394, 1996), que estabeleceu a exigência de licenciatura para os professores serem admitidos, diferenciando quem trabalharia com Educação Infantil e quem trabalharia com Ensino Fundamental ou Médio<sup>6</sup>:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal<sup>7</sup> (Lei nº 9.394, 1996, art. 62).

<sup>3</sup> "Tratam-se de enunciados organizados e expressos pelos sujeitos, mediante uma intencionalidade, um objetivo em relação aos interlocutor(es), preestabelecido e teleologicamente elaborado, porque antecipam reações, compreensões, interações a serem alcançadas por meio da organização expressiva da linguagem" (Ferreira, 2020, p. 4).

<sup>4</sup> O Curso Normal, iniciou no país, em 1835, para os professores aprenderem a trabalhar com o Método Lancaster e Bell (método de monitoria), transplantado da Inglaterra. Ao longo daquele século, foi implantado em várias províncias. No início do século passado iniciou a oferta em maior escala, tanto em instituições comunitárias quanto públicas, chegando ao auge, a partir da década de 1950. Com a expansão das licenciaturas, desde 1990, o Curso Normal vive seu ocaso, ao ponto de, nesta década, ser pouco acessado, pois, dadas as prerrogativas da LDB 9.394/1996, a 'formação de professores' deve acontecer no Ensino Superior (Ferreira, 2001).

<sup>5</sup> As licenciaturas iniciaram no Brasil no ano de 1935, "[...] com a criação da Universidade do Distrito Federal, também por iniciativa de Anísio Teixeira, a Escola de Professores a ela foi incorporada com o nome de Escola de Educação. Algo semelhante ocorreu em São Paulo quando, em 1934, com a criação da USP, o Instituto de Educação paulista a ela foi incorporado. E é sobre essa base que, em 1939, foram instituídos os Cursos de Pedagogia e de Licenciatura na Universidade do Brasil e na Universidade de São Paulo. Daí emergiu o paradigma que, adotado pelas demais instituições de ensino superior no país, equacionou a questão relativa à formação de professores para o ensino de nível secundários e para as próprias escolas normais" (Saviani, 2005, p. 17).

<sup>6</sup> Para o trabalho no Ensino Profissional e Tecnológico, no Educação Básica, para o caso de professores com Bacharelado, foram implementados os cursos de Formação Pedagógica, conforme a Lei nº 9.394 (1996) e o art. 14 do Decreto nº 8.752 (2016): "Art. 14. O Ministério da Educação, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, apoiará programas e cursos de segunda licenciatura e complementação pedagógica para profissionais que atuem em áreas do conhecimento nas quais não possuam formação específica de nível superior".

<sup>7</sup> Esse parágrafo apresenta-se conforme foi alterado pela Lei nº 13.415 (2017), cuja ementa é: "Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral".

Por sua vez, quanto à ‘formação continuada’, o texto da Lei nº 9.394 (1996), de acordo com Santos (2011, p. 2), indica três denominações ao abordá-la: “[...] capacitação em serviço (art. 61, inciso I); como aperfeiçoamento profissional continuado (art. 67, inciso II) e como treinamento em serviço (art. 87)”. Observa o autor que não se trata somente de uma distinção semântica, mas denota a base conceitual assumida pelas políticas educacionais brasileiras, em consonância com as diretrizes mundiais para esta área. Por meio dessas denominações, é indicado que os processos educativos para os professores seriam direcionados por “[...] políticas de formação docente de caráter técnico-instrumental, orientadas por uma perspectiva compensatória de formação” (Santos, 2011, p. 2). Ao serem tratados como capacitação, aperfeiçoamento, treinamento, há duas inferências possíveis: a) são ou podem ser aligeirados e, portanto, há possibilidade de não permitirem o tempo necessário para a efetiva produção do conhecimento; b) associam-se à lógica da prática pela prática, potencializando-a em detrimento de um aprofundamento teórico.

Quanto à ‘formação continuada’, ainda, Estrela e Estrela (2006), considerando o contexto português, cujas características não se dissociam demasiadamente do brasileiro, capitalista e periférico, descrevem-no como “[...] o conjunto de atividades intencionalmente enquadradas” (Estrela & Estrela, 2006, p. 74). Acontece posteriormente à ‘formação inicial’, com o objetivo de “[...] aperfeiçoamento profissional e pessoal do professor, em ordem a um adequado exercício de função que beneficie os alunos e a escola” (Estrela & Estrela, 2006, p. 74).

Nesse rumo argumentativo, observa-se que, de modo geral, a “formação inicial e continuada” se coaduna ao proposto por Veiga, como uma ação: “[...] contínua e progressiva que envolve várias instâncias e atribui uma valorização significativa para a prática pedagógica, a experiência como componente constitutivo da formação” (Veiga, 2006, p. 470). A autora denota o cuidado em esclarecer como vincula à relação teoria e prática, normalmente, tratada dicotomicamente, afirmando:

Ao valorizar a prática como componente formador, em nenhum momento assume-se a visão dicotômica da relação teoria-prática. A prática profissional da docência exige uma fundamentação teórica explícita. A teoria também é ação e a prática não é receptáculo da teoria. Esta não é um conjunto de regras. É formulada e trabalhada a partir do conhecimento da realidade concreta. A prática é o ponto de partida e chegada do processo de formação (Veiga, 2006, p. 470).

Tal esclarecimento encontra respaldo em Nóvoa (1992, p. 25), que defende a necessidade de a formação produzir uma “[...] perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participativa”. Para o autor, o processo de ‘formação de professores’ está remetido ao individual, implicando “[...] um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e projetos próprios, com vista a construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional” (Nóvoa, 1992, p. 25). Destarte, observa-se nos argumentos desses autores uma necessidade de estudos contínuos para os professores realizarem seu trabalho. Esses estudos compõem o conjunto do que denominam ‘formação de professores’ e, associada, uma indicação de que devem fazê-lo individualmente, por iniciativa própria, dando a entender que se não o fizerem, não estarão ‘formados’ ou ‘continuamente formados’.

Em texto, analisando a produção sobre ‘formação de professores’, entre 1992 e 1998, no GT Formação de Professores da ANPED – Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação, em meio a outro e mais amplo trabalho de pesquisa (paralelamente à implementação da Lei nº 9.394 de 1996) sobre o mesmo tema, Brzezinski e Garrido, ao descreverem os trabalhos lidos, reiteram princípios de ‘formação de professores’ que, se considerada a importância e abrangência da ANPED para os estudos em educação no país, cabe levar em conta: “[...] identifica-se, cada vez mais, com o processo de desenvolvimento contínuo do professor, acentuando-se a unidade desse processo na diversidade de suas fases: formação pré-serviço ou inicial e formação em serviço ou continuada” (Brzezinski & Garrido, 2001, p. 83).

Seis anos depois, em pesquisa sobre o trabalho dos professores no período entre 1998 e 2007, Soares (2008) analisou os elementos relativos à especificidade desse trabalho, entre eles, a formação. Ao criticar o modo como são associadas a reflexão acerca das práticas realizadas e a exigência de professores competentes, afirma a autora:

[...] na medida em que são fragilizados, precarizados, aligeirados e esvaziados de conteúdo os processos de trabalho e formação dos professores, em especial daqueles que atuam ou irão atuar na escola pública, há uma crescente e gradativa desqualificação desses profissionais e, por sua vez, o enfraquecimento da possibilidade da escola estar, de alguma forma, contribuindo para o fortalecimento de um projeto contra-hegemonico de sociedade (Soares, 2008, p. 140).

Mais recentemente, ao relatarem pesquisa que objetivou estudar as ações das secretarias estaduais e municipais, visando à ‘formação continuada de professores’, Davis, Nunes, Almeida, Silva, e Souza (2012)

destacaram, como conclusões, duas tendências predominantes: a) deixar a 'formação continuada' a cargo das escolas, isentando o sistema de ensino; b) os sistemas de ensino contratarem empresas que ofertem “[...] pacotes formativos prontos” (Davis et al., 2012, p. 78).

Em perspectiva semelhante, avaliando a situação brasileira de expansão do acesso à Educação Básica e a consequente emergência dos discursos em prol de formação continuada dos professores, Gatti (2008) afirma, justificando a predominância dos discursos sobre 'formação de professores':

O surgimento de tantos tipos de formação não é gratuito. Tem base histórica em condições emergentes na sociedade contemporânea, nos desafios colocados aos currículos e ao ensino, nos desafios postos aos sistemas pelo acolhimento cada vez maior de crianças e jovens, nas dificuldades do dia-a-dia nos sistemas de ensino, anunciadas e enfrentadas por gestores e professores e constatadas e analisadas por pesquisas. Criaram-se o discurso da atualização e o discurso da necessidade de renovação (Gatti, 2008, p. 58).

Após apresentar a historicidade dos programas criados após a Lei nº 9.394 (1996)<sup>8</sup>, Gatti questiona se não seria mais adequado um investimento do orçamento público para ampliar o acesso a vagas públicas com o intuito de “[...] formar licenciados e investir na qualificação desses cursos, em termos de projeto, de docentes, de infra-estrutura, deixando para a educação continuada realmente os aperfeiçoamentos ou especializações?” (Gatti, 2008, p. 68). E a mesma autora responde ser necessário tornar mais adequado “[...] com insumos adequados e inovações, a formação básica dos professores para todos os níveis e modalidades seria uma política mais condizente para a melhor qualificação dos trabalhadores nas redes de ensino” (Gatti, 2008, p. 68). Assim, estar-se-ia, segundo Gatti (2008, p. 68), propiciando aos estudantes “[...] os conhecimentos importantes para sua realização pessoal e no trabalho e sua contribuição para uma coletividade mais integrada”.

As pesquisas de Mestrado e Doutorado sobre o tema 'formação de professores', de acordo com o repositório de produção acadêmica da Fundação CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), incluindo subcategorias como 'formação inicial de professores', 'formação continuada de professores', 'formação permanente de professores', 'formação docente', formação contínua de professores, são muitas.

**Tabela 1.** Índices de quantidade de trabalhos no Banco de Teses e Dissertações da Capes sobre categorias relativas à 'formação de professores', entre 2010 e 2020.

Categoria e subcategorias	Dissertações	Teses	Total
Formação de professores	8.151	3.009	11.160
Formação inicial de professores	800	445	1.245
Formação continuada de professores	1.138	367	1.505
Formação permanente de professores	24	07	31
Formação docente	3.516	1.355	4.871

Fonte: Elaborado pela autora.

Uma análise desses dados quantitativos deve considerar que são somente dos dez últimos anos de produção, excluindo a vasta produção de livros, artigos, trabalhos apresentados em eventos desde a década de 1980, quando esse tema passou a ser pauta com destaque em discussões e eventos, como, por exemplo, nas reuniões da Associação Nacional de Pesquisadores em Educação – ANPEd (que possui um Grupo de Trabalho com esse título) e no ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino. Tais eventos, por sua importância e abrangência, contribuíram sobremaneira para expandir e naturalizar as categorias em análise. Ao mesmo tempo, deve-se considerar a inclusão de todas as categorias na categoria 'formação de professores' a mais ampla.

Com base nos argumentos apresentados até o momento, pode-se destacar que 'formação dos professores' é objeto de inúmeros estudos, aplicados a situações específicas: níveis de ensino, projetos de governos, regiões, países etc. Ainda assim, normalmente, partem da categoria central 'formação de professores', indicando filiar-se a uma determinada perspectiva teórica, a qual supõe haver necessidade de os professores 'formarem-se' para o trabalho, por processos iniciais, na Universidade, ou continuados, em eventos com este fim ou mesmo na escola.

A 'formação permanente', filiada à crença de um conjunto infinito de estudos, é menos estudada, pois está aliada à educação permanente, muito criticada por instabilizar os demais processos, associada à teoria do capital humano a qual faz crer no contínuo investimento no ser humano dentro do capitalismo tardio. Nesse

<sup>8</sup> Est-se fazendo referência aos seguintes programas: a) Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica; b) Pró-Letramento - Mobilização pela Qualidade da Educação; c) Pró-Licenciatura; d) Proinfantil; e) Programa Ética e Cidadania. Construindo Valores na Escola e na Sociedade; f) Programa de Incentivo à Formação Continuada de Professores do Ensino Médio; g) Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR. Maiores informações sobre esses programas podem ser obtidas no site do Ministério da Educação: <http://portal.mec.gov.br/>

sentido, a Teoria do Capital Humano, proposta por Theodore Shultz, “[...] de base econômica neoclássica, cujo objetivo foi explicar a influência do ‘fator humano’ (H) na produtividade. A teoria do fator econômico considera que a sociedade como produto de fatores – econômico, social, político [...]” (Ramos, 2014, p. 32, grifo do autor). Correspondentemente a essa compreensão do social, “A educação aparece, então, compondo o fator econômico, como um capital individual que teria consequências sobre o capital social” (Ramos, 2014, p. 32). Em tal contexto, “[...] o capital humano é fator de desenvolvimento social e de equalização da renda individual, portanto, de mobilidade social; mas o fator econômico determina o acesso e a trajetória escolar” (Ramos, 2014, p. 32).

E finaliza-se a abordagem conceitual, citando que “[...] o conceito formação, tal como muitos outros na nossa área de conhecimento [a educação] é susceptível de múltiplas perspectivas” (Garcia, 1999, p. 19). Estaria relacionada à Didática e às noções de desenvolvimento profissional, trajetória e experiência. De acordo com Garcia, ainda, ao descrever o conceito:

[...] a formação apresenta-se-nos como um fenômeno complexo e diverso sobre o qual existem apenas escassas conceptualizações e ainda menos acordos em relação às dimensões e teorias mais relevantes para a sua análise [...] a formação, como realidade conceptual, não se identifica nem se dilui dentro de outros conceitos que também se usam, tais como educação, ensino, treino, etc. Em segundo lugar, o conceito formação inclui uma dimensão pessoal de desenvolvimento humano global que é preciso ter em conta face a outras concepções eminentemente técnicas. Em terceiro lugar, o conceito formação tem a ver com a capacidade de formação, assim como a vontade de formação. Quer dizer, é o indivíduo, a pessoa, o responsável último pela activação e desenvolvimento de processos formativos [...] (Garcia, 1999, p. 21-22).

Este trecho do autor ratifica o argumento da imprecisão do conceito. À semelhança dos argumentos de Garcia (1999), além de Nóvoa (1992), outros autores estrangeiros são mencionados, quando o tema é ‘formação de professores’. Citam-se alguns dos mais conhecidos, presentes nas referências dos trabalhos acadêmicos encontrados no Banco de Teses e Dissertações da CAPES: Schön (2000), Alarcão (1996), Perrenoud (2007), Gauthier (1998), Zeichner (1992), Tardif e Lessard (2005). Esses conhecidos autores têm em comum a defesa da ‘formação de professores’ relativa à trajetória, desenvolvimento e experiência profissional, entendidos como consequência e característica.

Diferentemente, reitera-se a necessidade de superar-se a concepção de ‘formação de professores’, repensando-a na direção de processos educativos dos professores. Justifica-se pelo desgaste e aplicação por vezes excessiva ou até mesmo imprecisa. Ou seja, não se está propondo ‘ou isto ou aquilo’. Propõe-se 1º) perceber essa dissonância em relação ao conceito; 2º) observar o fenômeno de modo diferenciado; 3º) considerar-se como centralidade para essas ações educativas, a noção de trabalho pedagógico, como se defenderá a seguir, no texto.

## **Professores como trabalhadores, seu trabalho e a formação**

Entende-se que os professores são trabalhadores imersos em uma sociedade na qual, como classe-que-vive-do-trabalho<sup>9</sup>, vendem sua força de trabalho e recebem um salário para manter, parcamente, suas condições de vida. Ao realizarem seu trabalho, obviamente, vão além, pois acabam por assumir também características de acolhimento, implicação, resgate e vivência do humano próprias da educação.

Garantir a condição de trabalhador aos professores significa agir em consonância com toda uma historicidade de lutas em prol de uma categoria profissional, além de caracterizar esse trabalho como uma produção social e, por isso, política. Isto porque a maneira como se apresenta o trabalho dos professores, parcelado, precarizado, intensificado e fragmentado, contribui para a perda de algo que até bem pouco tempo alimentava certo imaginário social da profissão: a crença em um grau de vocação para esse trabalho, o que denotava um grau imanente de humanidade do profissional. Quando se entendiam vocacionados, os professores não se organizavam para lutar por melhores salários, porque estes, embora reduzidos, retribuíam sua doação. Da mesma maneira, condições de vida e condições de trabalho se mesclavam, gerando uma indissociação que mantinha os professores sem reivindicarem mudanças, posto que realizavam sua missão social. Associada estava a implicação do cumprimento da atividade de educar, e esta missão era realizada com doação e demonstração de altíssimo grau de amor aos seres humanos.

<sup>9</sup> Expressão aplicada em acordo com Antunes (2005, p. 52), para descrever uma “[...] noção ampliada, abrangente e contemporânea de classe trabalhadora [...]”, ou seja, “[...] aqueles e aquelas que vendem sua força de trabalho em troca de salário, como o enorme leque de trabalhadores precarizados, terceirizados, fabris e de serviços, *part-time*, que se caracterizam pelo vínculo de trabalho temporário, pelo trabalho precarizado, em expansão na totalidade do mundo produtivo. Deve incluir também o proletariado rural, os chamados bóias-frias das regiões agroindustriais, além, naturalmente, da totalidade dos trabalhadores desempregados que se constituem nesse monumental exército industrial de reserva”.

A crescente derrocada desse imaginário, influenciada pelo desenfreado metabolismo do capital, entre outros fatores, gerou o enfrentamento de um real, marcado pela dissociação entre o trabalho e o trabalhador e pela necessidade de realizar algo sem que o retorno fosse imediato e tampouco seja suficiente e digno o salário. Esse percurso, em alguma medida, foi resultante da tentativa de separação entre o trabalhador que produz seu trabalho - e, no caso dos professores, aquele que trabalha com o conhecimento que produziu - e o trabalhador que reproduz um trabalho com base em um pensar dos outros - e, no caso dos professores, por exemplo, aqueles que produzem seu trabalho, reproduzindo o material didático elaborado por outros, como o caso de apostilas e livros didáticos. Nesse segundo caso, estão os professores que, diariamente, repetem procedimentos, criando pouco em relação ao seu trabalho e, em decorrência, sentindo-se subsumidos pela repetição, em uma contínua prática.

Em texto do ano de 2006, Bezerra e Silva já apresentavam críticas à apropriação da expressão 'prática pedagógica', aplicada em meio à descrição das ações de formação para professores, de forma naturalizada, sem necessidade de explicitação conceitual e, ao mesmo tempo, a redução de 'trabalho pedagógico' à 'prática'. E afirmavam, na defesa de seu argumento:

O que está em questão não é o uso de determinada terminologia. Não é uma questão nominalista. Tal questão envolve a dominação política e ideológica, a manipulação do poder simbólico e a estruturação de sociabilidades no interior das instituições educacionais brasileiras. Portanto, repercute em toda a sociedade na medida em que coloca no centro de discussão a formação de professores e o sistema de escolarização nacional (Bezerra & Silva, 2006, p. 2).

Para os autores, trabalho pedagógico é 'práxis humana', porém, coadunando-se ao capitalismo, acaba "[...] enquadrado em uma lógica sequencial e em uma temporalidade a que todas as profissões foram submetidas na história das sociedades modernas, industriais e capitalistas, ao tempo social médio da reprodução do capital" (Bezerra & Silva, 2006, p. 6).

Descrever o trabalho dos professores como prática, trata-se, então, de uma maneira minimalista<sup>10</sup>, quando, em sua complexidade, exige uma leitura do real, uma proposição, uma validação da proposta e, ao longo, uma avaliação. Portanto, é práxis, uma ação singular, responsável e produtiva em relação ao conhecimento. Se tratado como prática, é minimizado em suas potencialidades e reduzem-se as implicações do trabalhador com sua produção e minimizam-se, também, as implicações políticas desse trabalho. Em decorrência, mesmo que a Lei nº 9.394 (1996) preveja a autonomia dos professores em escolher, decidir, planejar e realizar o projeto pedagógico institucional e, anteriormente, o individual<sup>11</sup>, parece não haver condições de, por parte dos professores, aplicar esta prerrogativa, permitindo-se, muitas vezes, apenas repetir procedimentos, sem refletir sobre eles e sobre as condições histórico-sociais da escola e dos estudantes com os quais trabalha.

Caracterizado como prática, fica mais fácil controlar o trabalho dos professores, reduzindo-o a uma reprodução de procedimentos condizentes com o rumo da sociedade, no atual estágio do capitalismo. Em prol de uma ação contrária à minimização e ao controle, destaca-se a necessidade de haver uma efetiva articulação entre o que é proposto para o trabalho dos professores, sobretudo a partir das universidades, e o que de fato acontece nas escolas. Nesse sentido, são necessárias mais que atividades de extensão ou projetos de iniciação ao trabalho, um adentramento efetivo dos pesquisadores na escola, vivenciando e participando das atividades pedagógicas. Como tal ação não é característica de todas as universidades, sendo que a maioria apenas age na extensão e na pesquisa de forma ilustrativa, resultam propostas cuja centralidade é 'ensinar' os professores a realizarem o seu trabalho ou fornecer-lhes instrumentos, técnicas e alternativas facilitadoras para problemas pontuais, lidos descoladamente do pedagógico e da totalidade social.

Por essa razão, tem-se defendido a necessidade de os professores recuperarem suas condições de trabalho, com base na reelaboração dos sentidos e da pertença profissional<sup>12</sup>. Pensa-se que os mecanismos de gestão implementados na escola, relativamente à organização do pedagógico, acabam por colonizar o trabalho dos professores, tornando-os assujeitados, em nome de um coletivo. Em contrariedade, defende-se a necessidade de, antes de elaborar-se um projeto pedagógico institucional coletivo, haver a possibilidade de os professores (re) elaborarem o seu projeto pedagógico, na convergência com os interesses e crenças de seus pares.

Do mesmo modo, busca-se esclarecer qual é efetivamente o trabalho dos professores, pois se percebeu, pelas pesquisas realizadas, a dificuldade de expressarem e descreverem o que fazem. Entende-se que o

<sup>10</sup> Diversos autores não apresentam o trabalho dos professores como prática, como, por exemplo, Duarte (2001, 2003), Pimenta (2002), Moraes (2003), Kuenzer e Rodrigues (2009), Shiroma (2003), Shiroma e Evangelista (2004).

<sup>11</sup> Descreve-se como projeto pedagógico individual, a elaboração necessária a cada professor(a), anteriormente a participar de um projeto pedagógico institucional, e "[...] inclui conhecimentos do mundo, conhecimentos aprofundados da sua ciência, abordagens de trabalho com esta ciência e compreensão dos aspectos relacionais, da subjetividade e da dialocidade próprias da convivência humana" (Ferreira, 2017, p. 175).

<sup>12</sup> A expressão 'pertença profissional' é elaborada por Amaral (2016), em sua tese de doutorado, relacionada ao entendimento de o sujeito incluir-se na profissão e no grupo de trabalho.

trabalho dos professores é a produção da aula<sup>13</sup> – entendida em sua concepção mais ampla, como toda relação que vise ao conhecimento, nos diferentes espaços sociais – e, nela, a produção do conhecimento dos próprios professores e dos estudantes. Pensa-se que há sim possibilidade de a escola se reencontrar em seus sentidos, como instituição eminentemente social e, nesse afã, superar as dificuldades pelas quais passa na contemporaneidade, quais sejam as de atingir seu objetivo fundamental, a produção do conhecimento pelos sujeitos. Ao elaborarem seu projeto pedagógico individual, os professores vão lapidando as categorias que orientam seu trabalho, seu agir profissional, uma vez que: “Se o saber é produzido socialmente, pelo conjunto de homens nas relações que estabelecem no trabalho para garantir sua sobrevivência, ele é elaborado, sistematizado, privadamente” (Kuenzer, 1998, p. 16). Esse fazer epistemológico permite o discernimento entre o que querem/não querem, o que podem/não podem, entre saberes/conhecimentos, entre produção/construção do conhecimento. Com essas bases vão produzindo sua autonomia, seu descolamento da mera reprodução do fazer pedagógico e esculpindo seu fazer, próprio, subjetivo, significado, sem, no entanto, se descolar do seu coletivo, pois somente podem saber se o que propõem é possível na sujeição do que produzem à avaliação e ao enriquecimento de seus pares.

Em relação a este movimento necessário na constituição do trabalho dos professores, é interessante destacar a sua existência na linguagem. E, sendo assim, é paradoxal, pois é uma singularização que se dá no universal: os professores se produzem ou buscam se produzir singulares e o fazem na linguagem, uma universalidade. Portanto, não há uma singularidade total, há, quando muito, uma singularidade “[...] combinatória, uma falsa singularidade” (Castoriadis, 2007, p. 115), mas uma singularidade. E a singularidade, como projeto de autonomia e descolamento da reprodução vazia de significação, ainda é uma evidência de crescimento profissional. Este aspecto reforça a compreensão da singularidade como um processo paradoxal de socialização: “[...] o indivíduo social é uma fabricação da sociedade” (Castoriadis, 2007, p. 121).

A singularidade dos sujeitos também é, neste sentido, produto das representações elaboradas mediante sua pertença social e sua subjetividade, ligada à “[...] reflexão ou reflexividade” (Castoriadis, 2007, p. 123). A reflexão ou reflexividade é fundamental na elaboração do projeto pedagógico individual e, conseqüentemente, no trabalho pedagógico: trata-se do sujeito-professor dando-se o lugar subjetivo de sujeito de seu trabalho e de sua profissão, fazendo escolhas e assumindo responsabilidades no contexto capitalista, o qual nem sempre lhe é favorável como trabalhador(a).

Então, produzindo a aula, seu trabalho pedagógico, os professores dão continuidade a sua historicidade, uma produção absolutamente social, posto que é a convergência de interesses e desejos. Entende-se que, no trabalho pedagógico cotidiano, os professores aprendem a trabalhar como professores. Nesse contexto, as produções são variadas, incluindo aprender a planejar a profissão, o que implica transcender ao dado, ao pronto, sem se ater à reprodução tão somente. Assim, os profissionais elaboram a aula, sua efetiva criação. A aula é esta síntese do trabalho pedagógico. Nesse prisma, o conceito de trabalho pedagógico com o qual se tem argumentado pode ser assim sistematizado:

[...] propõe-se que o trabalho dos professores, ao selecionar, organizar, planejar, realizar, avaliar continuamente, acompanhar, produzir conhecimento e estabelecer interações, só possa ser entendido como trabalho pedagógico, imerso em um contexto capitalista, no qual a força de trabalho dos professores é organizada pelas relações de emprego e no qual os sujeitos agem em condições sociais, políticas. Entretanto, ainda que esteja imerso nas relações capitalistas, o trabalho pedagógico, por suas características, apresenta possibilidades de o sujeito trabalhador ir além, projetar-se no seu trabalho de modo a confundir-se e movimentar-se humanamente com ele, uma vez que uma matéria-prima é a linguagem (Ferreira, 2018, p. 605).

Há implícita nesta descrição de trabalho pedagógico, a superação do estado de desumanização do trabalho dos professores. Uma superação necessária e anterior a se pensar em projeto emancipador e humanizador para a escola, que, a despeito de discursos conformadores todo dia ouvidos, seria transformadora do social, capaz de enfrentamento dos imperativos do capital, mas, somente possível se fortalecidos os sujeitos do pedagógico na escola, os professores, e, em decorrência, verem reconstituída sua profissão. Devido a essa superação da condição atual, passando por assumir a condição política de trabalhadores, incluindo perceber seu trabalho como produção efetivamente sua, imbricada no contexto político e coletivo da educação, constitui-se o trabalho dos professores, entendido como práxis pedagógica, ou seja, trabalho pedagógico transformador.

<sup>13</sup> Vale enfatizar que a aula é uma síntese de todo um esforço coletivo, pois há o planejamento, há a avaliação, há a integração dos professores na comunidade, através de reuniões, participação em conselhos e há todo o processo educativo para trabalhar como professor(a), na universidade e na própria escola. A aula é o momento de se vislumbrar a síntese de todos esses processos. É por isso que se afirma ser o efetivo trabalho dos professores, como síntese do vivido e do aprendido e projeção de si no seu trabalho, o de produzir conhecimento.



Nessa perspectiva, há necessidade de ir além da naturalizada concepção de 'formação de professores' que crê haver um processo que prepara para o trabalho e outro, ao longo deste, que continua a preparar para o trabalho. O trabalho é o constituir-se dos professores cotidiana e sempre. Por isso, se defende que o trabalho dos professores é sempre trabalho pedagógico, e este resulta na produção do conhecimento sobre o próprio trabalho, sobre si e sobre os estudantes, continua e intensamente.

Superando-se a concepção do trabalho dos professores como prática, pode-se permitir compreendê-lo como trabalho pedagógico. Nessa superação, entende-se, há algo subjetivo operando: o sentido do trabalho dos professores. Enquanto se entende que é necessária 'formação', está-se criando para os professores o imaginário de haver algo, para além do seu próprio trabalho a ser buscado, quando, é no trabalho que ela ou ele se produz professora/professor.

Tal pressuposto justifica também a anteposição aos conceitos de 'formação de professores' que se assentam em práticas pedagógicas. Organizados, revelam considerar que os professores necessitam conhecer uma sequência de práticas pela qual podem conduzir seu trabalho e não descrevem o trabalho como concriação contínua e articulada ao projeto pedagógico individual/coletivo dos professores. Por ser um trabalho pedagógico, sua dimensão é autoconhecer-se, produzir com e para os outros e, sobretudo, entender-se trabalhador. Isto porque não há trabalho pedagógico sem a dimensão política, a de fazer-se trabalhador junto com outros trabalhadores. Portanto, não é somente uma questão de inversão semântica, é a mudança, ou melhor, a reconstituição de sentidos. Trabalho pedagógico, para descrever o trabalho dos professores, implicando afirmar que este trabalho se elabora cotidianamente na escola entre os pares de professores, é uma categoria potente e ampla. Em sua potência semântica inclui:

- a) Um sentido de trabalho;
- b) Um sentido de ser humano que produz sua existência, historicidade e conhecimento;
- c) Uma dimensão práxica, e, portanto, transformadora da vida, do coletivo, da educação;
- d) Uma superação do estágio de descrença e desistência que acomete professores, periodicamente, por ser um sentido renovador de seu trabalho.

Reitera-se ainda que o trabalho pedagógico é essencialmente político e os professores são sempre sujeitos politicamente constituídos. A aula, embora seja sua produção primordial, não é única. Para produzi-la, faz-se necessário acompanhar os movimentos de seu entorno, optar por esta ou aquela possibilidade de compreensão do mundo. Vale dizer: produzir a aula é realizar o efetivo trabalho pedagógico, práxis que tem a linguagem como meio – no sentido atribuído por Gadamer (1988). Nesse tempo e nesse espaço, o diálogo aconteceria entre os estudantes e os professores com “[...] o saber e com a cultura corporificada nas obras, e, portanto, na práxis cultural” (Chauí, 2001, p. 69), revelando “[...] que o lugar do saber se encontra sempre vazio e que por este motivo todos podem igualmente aspirar por ele, porque não pertence a ninguém” (Chauí, 2001, p. 69). Trata-se de um trabalho democratizado, no sentido mais fiel, que pressupõe genuína participação e engajamento, “[...] trabalho no sentido pleno do conceito: movimento para suprimir o aluno como aluno a fim de que em seu lugar surja aquele que é igual do professor, isto é, um outro professor” (Chauí, 2001, p. 71). Nesse contexto, o diálogo não é uma mera estratégia, mas um meio, um ambiente (Gadamer, 1988) onde se produz a aula, não se organizando artificialmente somente para iniciá-la, com um sentido de expressão, de comunicação apenas, mas para produzir conhecimento.

Em suma, trabalho pedagógico, entendido como dialético, porque, no plano individual, há o sujeito, sua historicidade e subjetividade. No plano coletivo, expandem-se sua subjetividade e historicidade, a partir de momentos dialógicos no quais há socialização, projeções, enlances de intenções e ações com outros sujeitos, por meio da linguagem.

## Considerações finais

Trabalho pedagógico é um tempo. Tempo para produzir-se professora/professor na (com)vivência permitida pela produção do conhecimento. Um tempo próprio para cada sujeito que não pode ser atado (ou maneado) a concepções outras, cuja centralidade não seja o próprio trabalho e os trabalhadores, de modo político, coletivo, social e humano.

Por esse viés, o texto objetivou sistematizar sentidos de trabalho pedagógico dos professores, diferenciando-os de 'processos de formação', evidenciando que aquele supera este, por contribuir na reconstituição dos sentidos daquilo que os professores produzem sendo professores. Portanto, o trabalho pedagógico é práxico, por excelência, superando também a prática, como sinônimo de trabalho dos professores.

Para tanto, as concepções de ‘formação de professores’ foram retomadas, em diversos estudos sobre o tema. Propôs-se uma diferenciação entre ‘formação’, ‘formação continuada’ e ‘formação permanente’ do que se considera fundamental: a necessária elaboração e manutenção de sentidos para o trabalho realizado pelos professores. Esses aspectos foram relacionados a uma defesa da superação de ‘práticas pedagógicas’, e atribuição de relevo a trabalho pedagógico. Para discuti-los, ratifica-se, considerou-se que o trabalho dos professores é uma produção social, política e, ao mesmo tempo, subjetivada, por ser uma produção entre sujeitos, que transcende o espaço social da escola, atingindo seu entorno quando não além dele.

A escola, esta instituição social onde mais comumente acontece o trabalho dos professores, por ser complexa, contribui para que os sujeitos fiquem confusos: serão o que são ou se engajarão em uma reprodução de uma prática social imposta? A confusão não lhes permite ver que se assumir como são é dar possibilidade ao seu projeto de vida, enquanto engajar-se em projetos reprodutivos é efêmero e lhes exige abdicar de, efetivamente, realizar o trabalho. Compreende-se trabalho como relação social que objetiva transformação do real e humanização, pela qual os sujeitos se tornam cada vez mais humanos ao transformarem a natureza. No capitalismo, entretanto, o trabalho é trabalho assalariado, imerso nas relações de produção, tornando-se alienado e alienante se pautado pela repetição de práticas sem se constituir em uma escolha política e pedagogicamente elaborada.

Por esses motivos, cabe uma análise mais acurada da ‘formação de professores’ em suas intencionalidades mais subjacentes. Entende-se que, sem uma análise crítica, podem se restringir a meros momentos catárticos que simplificam um processo bem mais complexo: o de os professores efetivamente se entenderem como trabalhadores e entenderem o quão fundamental é social e politicamente seu trabalho, se este for envidado sob a perspectiva de trabalho pedagógico.

Toda a argumentação ora apresentada intenciona propor essa análise e, em decorrência, a possibilidade de entender o trabalho dos professores em outra perspectiva, antepondo-se às lógicas minimizadoras que se têm apresentado como determinantes do que produzem esses profissionais. Assim, podem se configurar, acredita-se, grupos e coletivos, que, juntos, realizem seu trabalho de forma menos comprometida com as demandas do capital e, então, inserida nas lutas em prol de uma educação escolar efetiva, humanizadora, autoral e viável para todos, professores, estudantes e comunidade. Juntos, os professores, podem lutar por condições de ‘desmanear’ o tempo e por condições viáveis para seu trabalho pedagógico.

## Referências

- Alarcão, I. (1996). *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*. Porto, PT: Porto Editora.
- Amaral, C. L. C. (2016). *Pertença profissional, trabalho e sindicalização de professores: mediações e contradições nos movimentos do capital* (Tese de Doutorado). Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria.
- Antunes, R. (2005). *O caracol e sua concha ensaios sobre a nova morfologia do trabalho*. São Paulo, SP: Boitempo.
- Bezerra, C., & Silva, S. P. (2006). Mercadorização e precarização do trabalho docente: contradições entre prática pedagógica e trabalho pedagógico. In *Anais do VI Seminário da REDESTRADO – Regulação Educacional e trabalho docente* (p. 1-12). Rio de Janeiro, RJ: UERJ.
- Brzezinski, I., & Garrido, E. (2001). Análise dos trabalhos do GT Formação de Professores: o que revelam as pesquisas do período 1992-1998. *Revista Brasileira de Educação*, 18, 82-100.  
DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782001000300008>
- Castoriadis, C. (2007). *Sujeito e verdade no mundo social-histórico*. Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira.
- Chauí, M. (2001). *Escritos sobre a universidade*. São Paulo, SP: Unesp.
- Davis, C. L. F., Nunes, M. M. N., Almeida, P. C. A., Silva, A. P. F., & Souza, J. S. (2012). *Formação continuada de professores: uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros*. São Paulo, SP: FCC/DPE.
- Decreto nº 8.752 de 9 de maio de 2016. (2016, 9 maio). Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília.
- Duarte, N. (2001). *Vigotski e o aprender a aprender: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana*. Campinas, S.P.: Autores Associados.

- Duarte, N. (2003). Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (por que Donald Schön não entendeu Luria). *Educação e Sociedade*, 24(83), 601-625. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302003000200015>
- Estrela, M. T., & Estrela, A. (2006). A formação contínua de professores numa encruzilhada. In R. Bizarro, & F. B. Silva (Orgs.), *Formação de professores de línguas estrangeiras: reflexões, estudos e experiências* (p. 73-79). Porto, PT: Porto Editora.
- Ferreira, L. S. (2001). *Educação & História*. Ijuí, RS: Unijui.
- Ferreira, L. S. (2017). *Trabalho pedagógico na escola: sujeitos, tempo e conhecimentos*. Curitiba, PR: CRV.
- Ferreira, L. S. (2018). Trabalho Pedagógico na Escola: do que se fala?. *Educação e Realidade*, 43(2), 591-608. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623664319>
- Ferreira, L. S. (2020). *Discursos em análise na pesquisa em educação: concepções e materialidades*. Revista Brasileira de Educação, 25(e250006). DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/s1413-24782019250006>
- Ferreira, L. S. (2022). *Análise dos movimentos de sentidos sobre trabalho pedagógico na pesquisa em educação*. Revista Brasileira de Educação, 27(e270014). DOI: <http://doi.org/10.1590/S1413-24782022270014>
- Gadamer, H. G. (1988). *Verdad y método – fundamentos de una hermenéutica filosófica* (3a ed.). Salamanca, ES: Ediciones Sígueme.
- Garcia, C. M. (1999). *Formação de professores – para uma mudança significativa*. Porto, PT: Porto Editora.
- Gatti, B. A. (2008). Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. *Revista Brasileira de Educação*, 13(37), 57-70. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782008000100006>
- Gauthier, C. (1998). *Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. Ijuí, RS: Unijui.
- Kuenzer, A. Z. (1998). Educação e trabalho: questões teóricas. In A. Z. Kuenzer, M. L. Franco, R. Verhine, & F. Ramirez. *Educação e trabalho* (p. 13-30). Salvador, BA: Fator.
- Kuenzer, A. Z., & Rodrigues, M. (2009). As diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia: uma expressão da epistemologia da prática. *Olhar de Professor*, 10(1). Retrieved from <https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/1474>
- Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. (1996, 20 dezembro). Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília.
- Lei nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017. (2017, 16 fevereiro). Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Diário Oficial da União, Brasília.
- Moraes, M. C. M. (Org.), (2003). *Iluminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente*. Rio de Janeiro, RJ: DP&A.
- Nóvoa, A. (1992). *Os professores e sua formação*. Lisboa, PT: Dom Quixote.
- Perrenoud, P. (2007). A formação de professores no século XXI. In P. Perrenoud, M. G. Thurler, L. Macedo, N. J. Machado, & C. D. Alessandrini. *As competências para ensinar no século XXI – A formação dos professores e o desafio da avaliação* (p. 11-27). Porto Alegre, RS: Artes Médicas.
- Pimenta, S. G. (2002). Professor reflexivo: construindo uma crítica. In S. G. Pimenta, & E. Ghedin (Orgs.), *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito* (p. 17-52). São Paulo, SP: Cortez.
- Ramos, M. N. (2014). *História e política da educação profissional*. Curitiba, PR: Instituto Federal do Paraná.
- Santos, E. O. (2011). Políticas de formação continuada para os professores da Educação Básica. In *Anais do Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação* (p. 1-12). São Paulo, SP: ANPAE.
- Saviani, D. (2005). História e formação docente no Brasil: três momentos decisivos. *Revista Educação*, 30(2), 11-26.
- Shiroma, E. O. (2003). O eufemismo da profissionalização. In M. C. M. Moraes, E. O. Shiroma, O. Evangelista, & P. L. Torriglia (Orgs.), *Iluminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente* (p. 61-79). Rio de Janeiro, RJ: DP&A.

- Shiroma, E. O., & Evangelista, O. (2004). A colonização da utopia nos discursos sobre profissionalização docente. *Perspectiva*, 22(2), 525-545. DOI: <https://doi.org/10.5007/%25x>
- Soares, K. C. D. (2008). *Trabalho docente e conhecimento* (Tese de Doutorado). Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.
- Schön, D. (2000). *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e para a aprendizagem*. Porto Alegre, RS: Artes Médicas.
- Tardif, M., & Lessard, C. (2005). *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Petrópolis, RS: Vozes.
- Veiga, I. P. (2006). Docência: formação, identidade profissional e inovações pedagógicas. In *XIII ENDIPE – Educação, Questões Pedagógicas e Processos Formativos: compromisso com a inclusão social*. Recife, PE: UFPE.
- Veríssimo, E. (2004). *O tempo e o vento – O continente* (Vol. 1, 3a ed.). São Paulo, SP: Companhia das Letras.
- Zeichner, K. (1992). Novos caminhos para o practicum: uma perspectiva para os anos 90. In A. Nóvoa. *Os professores e sua formação* (p. 115-138). Lisboa, PT: Dom Quixote.

### INFORMAÇÕES SOBRE OS AUTORES

**Liliana Soares Ferreira:** Graduada em Pedagogia (UNIJUI) e Letras (UNIJUI), Mestre em Educação nas Ciências (UNIJUI), Doutora em Educação (UFRGS), com estágio pós-doutoral na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas. Professora do Programa de Pós-graduação em Educação (UFSM). Líder do Kairós – Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho, Educação e Políticas Públicas. Bolsista Produtividade CNPq (Educação).  
ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-9717-1476>  
E-mail: [anailiferreira@yahoo.com.br](mailto:anailiferreira@yahoo.com.br)

#### Nota:

Eu, a autora, fui responsável pela concepção, análise e interpretação dos dados; redação e revisão crítica do conteúdo do manuscrito e ainda, aprovação da versão final a ser publicada.