

FORMAÇÃO DE PROFESSORES: A invenção como possibilidade entre licenciandos, educantes e professores da rede municipal de ensino de Vertentes-PE

TEACHER TRAINING: Invention as a possibility among undergraduates, educators and teachers in the municipal education network in Vertentes-PE

Kélvia Kione de Lima¹

Carla Patrícia Acioli Lins²

RESUMO

Este estudo se insere nas discussões voltadas para a formação inicial de professores na perspectiva da formação inventiva de professores. Para tanto, objetivamos 1) Problematizar como os professores entendem a inventividade em suas práticas educativas; 2) Mapear as práticas educativas inventivas dos licenciandos-professores da rede municipal de ensino; 3) Verificar como desenvolvem práticas educativas inventivas; E por fim, identificar qual a relevância da formação inicial na mobilização de práticas educativas inventivas. Concernente à metodologia nos respaldamos na pesquisa de caráter qualitativo Minayo (2002), como procedimento para coleta de dados nos pautamos na entrevista semiestruturada em Gil (2008) com professores licenciandos da Rede Municipal de Ensino de Vertentes-PE, região do Agreste de Pernambuco. Adotamos operadores conceituais na perspectiva de Deleuze (2022) para análise dos resultados com o foco de evidenciar os movimentos dos professores em torno da formação e de práticas educativas inventivas. Em princípio os resultados deste estudo sinalizam para uma perspectiva de uma formação inventiva que venha pleitear a formação-experiência. Ao final, consideramos a necessidade de proporcionar linhas outras na formação de professores, tendo em vista os sentidos e signos que constituem a prática educativa e as experiências narrativas da transformação.

Palavras-chave: formação inicial; formação inventiva; práticas educativas inventivas.

DATA DE APROVAÇÃO: 13 de março de 2024.

¹ Kélvia Kione de Lima, graduanda de Licenciatura em Pedagogia- CAA/UFPE, kelviam.lima@ufpe.br;

² Carla Patrícia Acioli Lins, Núcleo de Formação Docente – CAA/UFPE, carla.acioli@ufpe.br .

1 INTRODUÇÃO

Apesar de tudo ser a todo tempo tão dito e certo, houve começos, surpresas e primeiras definições, tão temporárias. Podemos ao invés dessa certeza impotente, continuar exercitando a apresentação encantada do mundo para nossos olhos e coração (autoria própria, 2024).

As discussões acerca da formação de professores percorrem por diversos campos tentando abarcar as suas especificidades, forjam assim tensões considerando as diferentes possibilidades de debater a formação. Dessa forma, considerando as possibilidades de problematizar as questões que cercam e atravessam a formação do professorado, adotamos a perspectiva da formação-experiência para abordar a temática.

Dessa maneira, este estudo nasce e pertence às discussões realizadas na Rede Municipal de Ensino das Vertentes-PE, tomando a invenção como possibilidade para uma formação de professores e suas práticas educativas inventivas. Nesse sentido, o artigo se constitui de nossos movimentos na direção e busca de pensarmos como acontece a formação de professores que se dá no Agreste de Pernambuco, especialmente aquela que se dá no município de Vertentes, e mais especificamente, como se forjam práticas educativas inventivas pelos licenciandos que atuam na educação básica, Ensino Fundamental I.

Assim, neste artigo é proposto pensar sobre o processo da formação de professores, principalmente na perspectiva de uma educação menor Dias (2011) como a da invenção de si e do mundo. Porque, neste sentido, consideramos que há também a necessidade de que os professores desenvolvam saberes e expertise que sejam atualizados constantemente e lhes possibilitem pensar com maior autonomia perante os desafios sociais, culturais e contemporâneos, contudo, é viável uma formação para além dos preceitos técnicos e de aquisição de competência? Bem como indagar, em que ponto nesses processos buscamos pela transformação social? Ou, o lugar de especialista, de modelo de representação nos possibilita atravessamentos para o processo de ensino-aprendizagem nas nossas práticas educativas?

Deste modo, os fios condutores deste artigo têm em vista as experiências do curso de pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco- CAA, abarcados pelas invencionices das discussões teóricas, ao qual os licenciandos com e sem

experiência docente durante seu processo de formação inicial, e que muitas das vezes são possibilitados pelos estágios e disciplinas de Pesquisa e Prática Pedagógica durante seu processo formativo desemboca no que segundo Larrosa (2019, p. 21), está imerso em ações e eventos que são algo dado as suas próprias experiências e que “[...] é condição de experiência estar envolvido em um fazer, em uma prática, estar imerso no mundo que chega a nós, que nos envolve, que nos compromete ou, às vezes, exige de nós ou nos impõe.”, pois neste viés pretende-se explorar e compreender como isso acontece diante das práticas educativas de formandos-professores da rede municipal da cidade de Vertentes-PE, ao qual tomamos como pressuposto que os discentes do curso de Pedagogia tem-se que (re)inventar e estruturar suas práticas educativas na sala de aula.

Em continuidade, é pertinente destacar que minha imersão no debate acerca da formação inventiva aconteceu através do contato com as pesquisas de Dias (2012), em que é apresentado a formação inventiva. Assim, debrucei-me pelas leituras apresentadas pelo grupo de pesquisa Discurso e Práticas Educacionais da professora Carla, nos quais esses atravessamentos possibilitam afetarmos e sermos afetados pela concepção tradicional da formação, pois

(...) destaco que os processos de formação não podem ser reduzidos a aquisição de conhecimentos técnicos-científicos, à transmissão de conteúdos/informações visando mudança comportamental, à aplicação de técnicas, que nos alertam para o perigo de reduzir o conhecimento do objeto dado, produto a ser consumido, ou ainda, o que me parece mais importante, não reduzir o processo de formação à avaliação do resultado obtido ao final, para solucionar problemas (Dias, 2012, p. 29).

Dito isso, entende-se a formação inventiva como possibilidade de criar espaços que acolham o indeterminado e que possibilite a desestabilização das certezas, de modo que essa atuação na educação básica, já no início da formação inicial, pode permitir aos licenciados se inventar, reinventar, pensar e repensar sua imersão no cotidiano da docência? Sob esse ponto de vista, a formação acontece na relação intrínseca entre escolas e universidades, na qual abre caminho para que possibilite problematizar por meio dos atravessamentos que se oportunizam a experienciar os processos múltiplos da formação inventiva e as práticas educativas inventivas desenvolvidas no chão da escola na perspectiva do deslocamento.

Em virtude disso, o contexto descrito parte do apreço pela temática dado ao interesse da escrita transitar com e em minha realidade, pois ainda nesta graduação

foi possível o ingresso e atuação na educação básica como professora na rede denominada enquanto campo da pesquisa. Deste modo, as experiências nas disciplinas de fundamentos da educação, e nos períodos seguintes, aprofundamos ainda mais na unidade teórico-prática mobilizando o desejo de pesquisar a formação docente na perspectiva inventiva, visto que diante da reflexão e do autoconhecimento propiciado nesses movimentos, uma boa prática ou a invenção delas, necessita de formação. Não obstante, essa formação necessita ou não existe sem formação teórica que possibilite experiências de problematização e inquietações que sustentem um processo que cria multiplicidade, ao qual venha galgar invenção do problema, experiência e resolução dos problemas na invenção de si e do mundo.

Assim, diante do exposto, é pensar a experiência perante a um estar no mundo, pois o ofício de educar está ligado ao ofício de pesquisar, visto que as inquietações parte da valorização profissional como intermédio de fomentos para a formação de professores em diálogo com a educação básica, um diálogo dos professores da educação básica com a universidade. Dessa maneira, um caminho para o deslocamento sendo além das atribuições que enveredam por uma formação baseada em habilidades e competências gerais como o que está posto na BNCC (Base Nacional Comum Curricular) na Educação Básica entre a (In)formação e (Trans)formação, portanto, permite compreender as concepções predominantes na história da formação de professores carregando a possibilidade de problematizar alargando o campo da educação bem além dos discursos neoliberais que se encontram atualmente presentes no debate educacional e da formação de professores.

Assim, partirmos do seguinte problema de pesquisa: Qual a relevância da formação inicial de professores para os licenciandos que atuam na educação básica da rede municipal de ensino de Vertentes-PE, no que diz respeito às práticas educativas inventivas? Na presença do problema de pesquisa tomamos como **Objetivo Geral:** Problematizar como os professores entendem a inventividade em suas práticas educativas em relação a sua formação. E por **objetivos específicos:** Mapear as práticas educativas inventivas dos licenciandos-professores da rede municipal de ensino; Verificar como desenvolvem práticas educativas inventivas;

Identificar qual a relevância da formação inicial na mobilização de práticas educativas inventivas.

Para tanto, inicialmente nos debruçamos nos pontos citados diante dos objetivos propostos com o intuito de que o estudo se estruture com uma parte introdutória, onde apresentamos as ideias de formação inventiva, em seguida iniciamos a discussão teórica dividindo-a em duas seções, a primeira trata sobre a relação entre a formação inicial de professores e as práticas educativas na perspectiva do deslocamento. Em seguida, as práticas educativas na noção de educante, dado que nas discussões encaminhou-se pela mobilização da formação inicial para possibilitar a constituição de uma formação-experiência e a desconstrução da ordem circunscrita das práticas educativas na perspectiva do deslocamento. Por fim, tecemos as nossas considerações finais.

EM OUTRAS LINHAS: REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES E AS PRÁTICAS EDUCATIVAS NA PERSPECTIVA DO DESLOCAMENTO

É preciso insistentemente estudar e inventar para criar estratégias de diálogo e transformação. O que precisa ser feito é um convite para que, enfim, façamos (autoria própria, 2024).

No decorrer do desenvolvimento desse tópico buscaremos apresentar compreensões sobre formação inicial, formação inventiva e as práticas educativas com o intuito de explanar os objetivos que foram propostos. Para tanto, tomamos como base os estudos de Dias (2011; 2012), Larrosa (2017; 2019) e Freire (2009; 2020) sobre a formação inicial e inventiva. No segundo momento, enveredamos o entendimento de práticas educativas e a noção de educante para uma prática educativa de deslocamento segundo os estudos de Dias (2011), Lins (2011), Tardif (2022) e Freire (2009).

FORMAÇÃO INVENTIVA DE PROFESSORES

A formação de professores passa por vários atravessamentos que configuram as propostas de formação sejam elas acadêmicas, científicas e políticas. Assim, tais tentativas embarcam na articulação entre compreender e configurar a formação inicial ou

continuada para que possam assegurar o sentido do processo de ensino-aprendizagem e a própria educação.

Desse modo, ao explorar sobre a formação inicial, pensa-se em desdobramos por meio da noção de movimento e de deslocamento, ou seja, para além da lógica de técnicas e habilidades de formar o futuro professor. Assim, toma-se Dias (2012) para construir essa categoria teórica da formação inventiva de professores, pois

Nesta direção, destaco que os processos de formação de professores não podem ser reduzidos à aquisição de conhecimentos técnicos-científicos, à transmissão de conteúdos/informações visando mudança comportamental, à aplicação de técnicas e teorias, que nos alertam para o perigo de reduzir o conhecimento a um objeto já dado... não reduzir o processo da formação à avaliação do resultado obtido ao final, para solucionar problemas (2012, p. 29).

Por esta razão, a formação inventiva afirma um formar divergente do exposto, afirma um formar baseado no princípio ético-estético-político (Dias, 2011), ou seja, para além do capacitar. Dessa maneira, permite que o futuro professor galgue movimentos no estranhamento e que lhes proporcione possibilidades de deslocamento na ampliação de diferentes modos de lidar com o conhecer. Para tanto, uma política de cognição enveredada na produção de subjetividade e a um lugar do conhecer vivo na criação, invenção e no novo. Contudo, a formação inventiva não é contra a esse “saber” que se carrega sobre o ensinar de conteúdo, o pensar das produções sociais, e sim, sobre concepções que trata o saber de maneira concreta e objetiva, pois se lhe falta o conhecimento/prática sobre aquilo que é possível adquiri-lo com técnicas e especialistas na lógica instrumentalista do capacitar.

Nessa lógica onde só o professor é detentor do saber, e que os métodos tradicionalistas se enraízam nesses modelos formativos, a contrapartida da formação inventiva alcança justamente essas políticas de cognição que estão diretamente ligadas as diferentes formas de se relacionar com o conhecer e de ampliar tais práticas ao experienciar da produção da subjetividade. Assim, na formação inventiva o professor está ligado a esse relacionar e conhecer coletivamente e social, ou seja, tais práticas tem uso e efeitos na formação e na vida do conhecer a si e ao mundo, contudo, Dias ressalta

No entanto, não existem coisas ou objetos naturais como formação, educação, técnica, competência, pedagogia ou licenciando. Elas são correlatas das práticas históricas que as objetivaram. Em cada época, o conjunto de práticas forja um singular em que se acredita reconhecer o que se chama educação, formação, ciência etc. A formação, como prática histórica, é material e produz mundos relacionados a outras práticas (Dias, 2012, p. 29).

Diante do afirmado acima, a formação inventiva se constitui no conhecer e aprender na formação, assim, os licenciandos partem de uma formação inicial que possam vir a contemplar suas subjetividades, buscando assim em suas experiências novos deslocamentos de experimentar o pensamento. “...cultivo em que mestre, aluno aprende e desaprendem tomam o lugar dos conceitos. Inventar!” (Dias, 2012), ou seja, provocar deslocamentos e experiências de tensionamentos.

Avançando, a formação inventiva como a invenção do problema e da possibilidade do educando construir aprendizado inventivo como na formulação de ideias e proporcionando diferentes formas de pensar e relacionar sobre si e com o mundo. Destarte, trata-se de não seguir modelos hegemônicos formativos, ao qual detêm um único método de ensinar e aprender, mas sim, uma formação ao entranhamento e de multiplicidades que incentiva o pensamento crítico.

Neste mesmo pensamento, Freire ressalta que “... na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente que a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima” (2009, p. 43), assim, um formar para além desse reduzir técnico e mecânico.

Concomitantemente, esses processos de transferir conhecimento vai de contrapartida no que também Freire afirma diante da natureza da docência que “... formar é muito mais do que puramente treinar o educando no desempenho de destrezas.” (2009, p. 15). Contudo, um formar que contempla a transformação e a “... educação um quefazer permanente. Permanente, na razão da inconclusão dos homens e do devenir da realidade. Desta maneira, a educação se re-faz constantemente na práxis. Para ser tem que estar sendo” (Freire, 2020. p.102).

Assim, dialogando com a reflexão crítica argumentada por Freire, tem-se a possibilidade de outras linhas de enunciação de formação de professores, a linha da invenção, a de fazer com o outro. Destarte, formar é a criação do desaprender e deixar de lado o instrumentalizar, é criar outros modos de viver e estar no mundo, pois

... é possível afirmar que a formação não é simplesmente dar forma ao futuro professor, mas produzir um território que se compõe como um campo de forças criando ética, estética e politicamente outras formas de habitar, de pensar e de fazer formação. E, nesse contexto, a arte funciona como intercessor que, por resistir, cria espaço e tempo para invenção de maneiras outras de estar no campo da formação de professores (Dias, 2012, p. 30).

E diante do exposto, são formas e movimentos que abarcam diferentes modos de conhecer e de enveredar as experiências para a articulação do imprevisto com a invenção. Assim, o caminho que vem a provocar o campo da experimentação, do sendo professor é que você se torna professor, a experiência como maestria do ofício e segundo Larrosa (2019) argumenta sobre o seu próprio fazer-de-professor que

a-forma-de-ser-professor é gerada sendo professor, em uma determinada maneira-de-ser-professor, de fazer-professor ou de viver-uma-vida-de-professor no exercício do cotidiano do ofício... e que tudo isso esteja elaborado a partir da maneira como o professor (que sou) converte o ofício de professor no assunto e na matéria dos seus cursos, de seus exercícios, de suas leituras e escritas, de suas conversas ou, em outras palavras, no assunto ou na matéria de seu próprio fazer-de-professor (2019, p. 12).

E diante disso, engloba o modo de ser e estar nas experiências que possibilitam a necessidade de pensar, criar ideias, ou seja, temos que tornar a (re)pensar. Assim, a partir das experiências pode-se escrever sobre as mesmas, ou seja, na sala de aula é o lugar onde as peças se encaixam e cria-se possibilidade para esperando não se sabe o quê, como afirmar o autor no ofício de ser professor traçado em sua experiência.

Dessa maneira, a experiência educativa tão profunda demonstra que não é um caminho fácil, pois considera o retorno e repetição, ou uma reestruturação do seu ponto inicial, caminhos que proporcionam o aprender e desaprender de um conhecer incorporado entre professor e estudante. Assim sendo, os professores utilizando a formação inventiva podem possibilitar a mediação do conhecimento de maneira inventiva e desdobrar em desenvolvimentos de práticas educativas por outras linhas, no qual será explicitado no próximo tópico.

AS PRÁTICAS EDUCATIVAS NA NOÇÃO DE EDUCANTE

A prática educativa configura uma análise e reflexão do que é um “modelo” de ação, assim, requer olhar atento e sensível no que acontece em torno do ato de ensinar. Dessa maneira, as ações moventes dos sujeitos são intrinsicamente ligadas ao que se está aprendendo. Bem como, as intervenções de ensino venham a propor problematizações que oportunizem romper com a lógica pedagogizante, dado que o desenvolver de experiências e de mobilizações de saberes sejam nas atuações do espaço educativo do professor.

Diante da construção dos saberes da prática educativa, há relações para além das funções dos modelos/modos das ações educativas ancoradas nas funções teóricas, ao qual Tardif (2022) argumenta que

... os modelos da ação educativa não são necessariamente racionalizados no âmbito de teorias e de ciências; eles também podem provir da cultura cotidiana e do mundo vivido ou então das tradições educativas e pedagógicas próprias a um sociocultura ou um grupo profissional tal como o corpo docente (2022, p. 151).

De acordo com o pensamento exposto e de maneira mais ampla é compreender os processos de formação ocorridos no meio social, para que eles coexistam socialmente, sendo fluída a partir da complexidade dos processos educativos. Desse modo, a prática educativa se configura na relação intrinsecamente viva do conhecimento junto ao professor e estudante, pois Freire (2009) ressalta que o professor é dado enquanto sujeito produtor de saberes, visto que sua prática venha mover construção de conhecimento sem reduzir-se ao formato de informar e transferir conhecimento.

Nesse sentido, o professor compreende e se reconhece como ator de sua prática educativa, pois “... a prática educativa e o ensino são formas de agir plurais que mobilizam diversos tipos de ação aos quais estão ligados saberes específicos” (Tardif, 2022, p. 153). Formas essas que necessitam ir muito além do campo das competências, dado que, o que está posto pelo autor diante das suas argumentações são ações que excedam serem aplicadas, pois considera-se um ponto crucial diante dos estudos do mesmo. Assim, o professor desenvolve conhecimento para além do que está posto nos livros didáticos, foge então da lógica de aplicação aqui argumentada e galga saberes plurais e de mobilizações diante dos tangenciamentos que emergem na sala de aula, logo, essas mobilizações abarcam maneiras outras de lidar com as situações que ali se constitui. Além disso, considerar que o trabalho de sala de aula também é um espaço de produção e transformação do saber, assim, potencializar a criação e problematização do pensamento, ou seja, o que Dias explora em (2011, p. 207) “... orientando o ensino a buscar o que força o aluno, e também o professor, a pensar.”

Para tanto, cada vez mais a lógica capacitista toma conta da escola engrenando ainda mais os mecanismos de reprodução em meio aos efeitos pedagogizantes. Assim, é necessário fomentar outras linhas que abarquem práticas educativas na noção de educante, pois como afirma Dias,

“Educante” não é mais UM termo para denominar quem aprende a tarefa de ensinar, mas uma palavra que expressa o sentido ampliado do

encontro entre professor, aluno e conhecer. Educante, então, não é a quem se endereça o ensino, mas a experiência que en-age (Varela, s.d.) desse encontro. Não falo de sujeitos, mas de produção de subjetividade, de experiências, ativadas pelos agenciamentos nos encontros da formação (2011, p. 209).

E em conformidade ao exposto, uma noção educante que evidencie ação coletiva entre sujeitos e indivíduos em percorrer novos caminhos. Dessa maneira, intervir e ao mesmo tempo criar, assim, o deslocamento das práticas educativas em outras linhas requer atravessamento, invenção e agenciamentos dado quando

... o professor, por seu nível de afetação com o que ele trabalha e com os alunos forja intensidade na propagação dos conhecimentos, criando um plano de consistência que arrasta forma-sujeito e funções-saber para eles extrair e promover um nível de afetação que se propaga nos estudos individuais dos alunos, fora das formas dadas pelo professor, que reverbera na aula seguinte em questões potentes que forcem o pensamento a derivar e produzir novas formas, sempre provisórias (Dias, 2011, p. 215).

Assim, um educante que saia do capacitismo e permeie gestos de olhar os movimentos e de cria-los ao mesmo tempo, ou seja, configure e reconfigure sempre sua prática educativa. Portanto, diante do que foi exposto no que diz respeito a prática educativa possibilitou entender como o sujeito pretende se relacionar com os saberes de maneira crítica e reflexiva, pois a medida que o professor ampliar sua consciência, o mesmo possibilita transformações e deslocamentos em sua prática educativa atravessadas pelos encontros empreendidos coletivamente, visto que potencializa-se um pensamento de criação, para educar e para ser educado.

2 METODOLOGIA

É um sussurrar dos detalhes, resistentes aos que se produz nas suas quantidades avassaladoras (autoria própria, 2024).

Almejando evidenciar os objetivos deste estudo em que pesquisar é um procedimento que busca compreensões sobre a temática desejada, dado que as experiências providas desse exercício proporcionam enriquecimento entre as relações e transformações. Para isso, tomamos como investigação a realidade dos licenciados professores da Rede Municipal de Ensino de Vertentes-PE. Desta forma, elegeu-se por escolher os procedimentos metodológicos que pudessem atender aos questionamentos, tendo em vista compreender a dinâmica e os significados do fazer docente, já que a por finalidade de investigar um determinado problema “... envolve variáveis suscetíveis de observação” (Gil, 2002, p. 24). Conquanto, a pesquisa amparou-se na abordagem

qualitativa, um tipo de pesquisa que permite fazer investigações a partir da problematização, pois

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não se pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (Minayo, 2002, p. 21-22).

Por conseguinte, o estudo qualitativo oportuniza explorar a realidade com base nas vivências e experiências dos atores sociais, assim, essas experiências oriundas do exercício de pesquisa enriquecem o aprendizado por intermédio da correlação entre teoria e realidade, mais especificamente entre a realidade e transformação de recriação desse meio. Dessa maneira, a finalidade de investigar por meio de um estudo qualitativo oportuniza explorar a realidade com base nas vivências e experiências desse estudo, assim, entende-se que a potencialidade de construir uma pista sobre a compreensão do nosso objeto de estudo estabelece uma visão mais esclarecedora (Bogdan; Biklen, 1994).

Dessa forma, no que se refere a coleta de dados, e tendo em vista obter informações permeadas com os pontos elencados nos objetivos específicos e que vise evidenciar ainda mais o nosso objeto na tentativa de compreender a pesquisa, dialogasse metodologicamente com a análise de conteúdo para ir além do que está sendo comunicado, pois Minayo (2002, p. 84) argumenta que “em outras palavras, através da análise de conteúdo, podemos caminhar na descoberta do que está por trás dos conteúdos manifestados, indo além das aparências do que está sendo comunicado.” E por continuidade, dialogasse também novamente com Gil (2008) utilizando a entrevista semiestruturada como técnica para compor o diálogo com os sujeitos investigados, já que “a entrevista é, portanto, uma forma de interação social. Mais especificamente, é uma forma de diálogo assimétrico, em que uma das partes busca coletar dados e a outra se apresenta como fonte de informação” (Gil, 2008, p. 109).

Da mesma forma que, como primordial ponto de registro utilizou os diários de campos, ao qual obtêm a construção feita pelos diálogos e pelos elementos apontados nos momentos das entrevistas tanto do comportamento do pesquisador como das atividades disposta nos desenvolvimentos dos acontecimentos na observação realizadas, pois como descreve Ludke e André (1986, p. 47) “procure registrar também suas observações,

sentimentos e especulações ao longo de todo processo de coleta.” Fazendo assim, necessário registrar o campo de estudo das observações realizadas.

Para tanto, a recolha de dados foi realizada por meios de observações e das entrevistas feitas aos diversos atores pertencentes ao ambiente escolar, visto que Teixeira (2015) argumenta que “... de acordo com Patton (1997 apud Vianna, 2003, p. 15), o observador vai além do simples olhar. Ele deve saber ver, identificar e descrever as variadas interações e os processos humanos”. Assim, situando-se o estudo num paradigma com características de investigação qualitativa, a análise interpretativa das situações e dos contextos de investigação parte de um quadro de entrevista e observações. Nesse caminho, esses instrumentos possibilitou a coleta das informações necessárias para conduzir os objetivos desta pesquisa que aqui será analisado no próximo tópico.

A partir dessa aproximação com o campo, buscou-se almejar e compreender as experiências vivenciadas pelos licenciandos professores, os sujeitos desta pesquisa, ao qual tomou-se como foco principal os professores licenciandos do curso de Pedagogia UFPE-CAA. Por meio desses sujeitos de pesquisa, buscou-se compreender quais os sentidos da formação inicial e seus significantes, e como estes se materializam na prática a partir das experiências dos referidos licenciandos. Destarte, são discentes que já atuam na Educação Básica e que fazem parte da realidade social ao qual pertencem, acompanho e vivencio o percurso formativo de futura professora.

Em vista disso, o percurso investigativo se dá pelo lócus da pesquisa que foi a Rede Municipal de Ensino das Vertentes-PE, ao qual buscou-se investigar a compreensão dos professores que ainda são licenciandos e lecionam em turmas na rede municipal. Para tal, tomamos diante da escolha do nosso objeto de estudos 3 professores licenciandos da rede municipal de ensino que desenvolvem seu trabalho e são licenciados de Pedagogia da UFPE-CAA, para que analisássemos como a inventividade emergiu nas práticas educativas dos referidos licenciandos-professores e qual a relevância da formação inicial para as práticas educativas inventivas.

Primeiramente, consultamos a Secretaria Municipal da Educação para colhermos informações sobre quem eram os professores que atuavam e estavam em processo de conclusão da sua formação inicial. Assim, com base nessa informação fizemos a seleção de alguns sujeitos professores para que pudéssemos convidá-los a colaborar com a nossa pesquisa e encaminhamos para os espaços escolares em que eles atuam para

possibilitar os encontros e observações no campo. Por conseguinte, entrou-se em contato com esses sujeitos professores, bem como solicitando suas disponibilidades em colaborar como participantes do nosso estudo. Sujeitos esses discentes do curso de Pedagogia do CAA-UFPE, dos períodos 4º, 5º e 6º sendo dois homens e uma mulher, assim, em intuito de padronizar a denominação ao falar de professor, utilizamos a palavra professores para apontar os três colaboradores da presente pesquisa.

Dessa maneira, como modo de preservar a identidade dos nossos colaboradores trataremos estes pelas iniciais: P1, P2 e P3. Destarte, as entrevistas aconteceram através de encontros físicos no espaço escolar de atuação onde constituímos os nossos diálogos e observações, bem como tendo como base a entrevista semiestruturada realizadas pelos participantes, das quais tais perguntas estruturaram a entrevista que foram elaboradas, em articulação aos objetivos específicos do presente estudo, preservando a objetividade, a qual nos debruçamos a investigar e como meio fundamental para nos auxiliar na coleta dos dados. Assim, apresentaremos em seguida os resultados desse percurso, sistematizando extratos das entrevistas realizadas com os professores investigados, em diálogo com os teóricos da área de formação inventiva e prática educativa, com intuito de traçar um caminho com base nas diversas perspectivas e compreensões que conversem entre si no que diz respeito à relação estabelecida das temáticas supracitadas.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Sinto que, ainda nesse mundo, exista uma linguagem delicada ao ponto de se desmanchar no instante seguinte, caso não estejamos atentos para senti-la. (autoria própria, 2024)

Diante dos objetivos deste estudo, nessa seção evidenciamos alguns trechos de discursos dos professores fundamentados no movimento de reflexão da pertinência da formação inicial, inventiva e a prática educativa inventiva, entendendo ser o que Deleuze (2022, p. 27) pontua, “o signo implica em si heterogeneidade como relação. Nunca se aprende fazendo como alguém, mas fazendo com alguém, que não tem relação de semelhança com o que se aprende.” Neste caminho, o sentido formação inventiva está ancorado em uma produção discursiva por meio dos signos, pois como afirma Deleuze,

A unidade de todos os mundos é que eles formam sistemas de signos emitidos por pessoas, objetos, matérias; não se descobre nenhuma verdade, não se aprende nada, a não ser por decifração e interpretação.

Mas a pluralidade dos mundos consiste no fato de que esses signos não são do mesmo tipo, não aparecem da mesma maneira, não podem ser decifrados do mesmo modo, não mantêm com o seu sentido uma relação idêntica. (2022, p. 12)

Assim, segundo o autor, a partir desses operadores conceituais, foi possível interpretar a constituição da articulação de elementos diferentes dados pela entrevista e observações realizadas em campo. Dessa maneira, o diálogo compõe-se como ponto de partida para construção das diferentes narrativas em torno da formação inventiva e práticas educativas inventivas como base para estudarmos esse percurso analítico.

Destaca-se que os professores participantes da pesquisa ofereceram um vasto conjunto de sentidos, ao qual possibilitou um trajeto dialógico entre suas experiências de formação, prática inventiva no cotidiano e os diversos estudos teóricos que ligam essa relação. Nessa linha, em corroboração a compreensão da formação inventiva e a prática educativa na noção educante organizamos essa análise em dois subitens: no primeiro momento situamos a pertinência da formação inicial para possibilitar a constituição de uma formação-experiência. Assim, no segundo momento abarcou-se por facultando a desconstrução da ordem circunscrita: as práticas educativas na perspectiva do deslocamento, bem como diante dos resultados que emergiram a partir dos discursos dos professores apresentaremos no tópico seguinte nossa discussão analítica.

A EXPERIÊNCIA DA FORMAÇÃO INICIAL PARA POSSIBILITAR A CONSTITUIÇÃO DE UMA FORMAÇÃO-EXPERIÊNCIA

Conforme conceituamos no percurso desse estudo, a formação de professores circunscreve um amplo terreno de significados. Neste viés, entendemos a formação inventiva de professores como sendo,

Aposta da formação inventiva é fazer com o outro, e formar é criar outros modos de viver-trabalhar, aprender, desaprender e não apenas instrumentalizar o outro com novas tecnologias... Uma formação inventiva é exercício da potência de criação que constitui vivo... (Dias, 2012, p. 36).

Nessa linha, as narrativas dispostas dos encontros com os professores nos situam diante da relação da formação inventiva e a experiência dos professores licenciandos, assim, diante dos discursos apresentados nas entrevistas o professor P2 afirma que “

Um pensar de forma diferente, um pensar que nos possibilita diante dessas transformações, assim, ambos os contextos abarcam uma transformação de licenciando professor, uma experiência. Contudo,

todo o movimento que acontece a gente se reinventa, podendo as vezes pouco, quase nada, mas tudo nos leva a um pensar diferente. (P2)

Assim, a formação ao futuro professor caminha atrelado em meio ao seu contexto, sua subjetividade, meio e experiências, ou seja, são fontes diversas para construção de seu processo formativo. Compartilhamos assim, do que afirma Larrosa (2019),

Não se escreve sobre experiência, mas sim a partir dela. O mundo não é somente algo sobre o que falamos, mas algo a partir de que falamos. É a partir daí, a partir do nosso ser-no-mundo, que temos algo para aprender, algo para dizer, algo para contar, algo para escrever. Além disso, as palavras não apenas representam o mundo, mas também o abrem, não são apenas ferramenta, mas também um caminho ou uma força. Ou, ainda de outro modo, a linguagem como o tato mais fino (2019, p. 23).

Nesse entendimento, no exercício da docência tem-se que o ato de ensinar transforma quem está ensinando e ao mesmo tempo dá significado aos saberes entre o professor e educando, pois como já pontuamos da reflexão crítica sobre a prática em Freire (2009), o mesmo também ressalta a pertinência de aprender com as relações sociais. Dessa maneira, o professor em seu campo educacional constituirá sempre inúmeras produções de subjetividades, ao qual obtemos conhecimentos vividos, assim, Freire afirma que,

Não existe docência sem discência; é preciso que desde o começo do processo, vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos, nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. (...) ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção (2009, p. 25).

Assim, é no chão da escola que o professor irá desenvolver sua prática e estruturará a construção do seu processo de identidade de saberes docentes, ao qual diante do recorte apontado anteriormente pelo professor P2, os outros dois professores também evidenciam dos mesmos significados. Nesta perspectiva, refletir sobre a formação de professores necessita ser um exercício diário, pois por seu nível de afetação de intensidade do seu trabalho consiste em atravessamentos que evidenciem ação coletiva, assim, trazendo outras linhas para que de fato abarquem, como na narrativa do professor P1 sobre a constituição de uma formação inicial que ocorre de forma conjunta e proporciona a experiência,

As experiências das quais no meu dia a dia observo e nas aulas dos professores da universidade trazem como os arcabouços teóricos necessários, porém no chão da escola a gente reinventa muita coisa, algumas situações para que de fato a aprendizagem aconteça. Então, algumas transformações são muito pertinentes, porque essa formação experiência possibilitada pelos dois contextos traz justamente esse diferencial de significado outro desses dois processos acontecendo em conjunto. (P1)

Dessa forma, a formação inicial precisa ser um exercício diário para os professores, ao qual as suas bases teóricas que são estudadas enquanto licenciandos possibilitam suporte para as vivências de suas práticas, ou até mesmo invenção delas, como o modo educante, pois o P1 também argumenta que “Nunca estamos prontos. Existe algo que sempre devemos buscar, ou até mesmo inventar, pois há muitas mudanças no nosso campo de atuação, portanto, é muito pertinente esse processo de formação-experiência”.

Ainda referindo ao pensamento do professor P1, sobre a formação docente, o processo de construção e ressignificação do conhecimento entre aprender a desaprender emerge as transformações para enfrentar as incertezas e “... afirmar o lugar da formação como um lugar de aprendizagem que não seja somente aquisição de habilidades e competências para ensinar, mas um território que forje um aprender e uma formação inventiva buscando as ressonâncias entre educação, filosofia da diferença, políticas de cognição e arte.” (Dias, 2012, p. 26) Dessa maneira, a construção de consciência crítica possibilita refletir e interferir nos seus processos sociais, podendo desarranjar a ordem que está posta, dado que “É preciso aprender o processo de formação no interior da vida social.” (Dias, 2012, p. 29) Nesta direção, entendemos um pensar a formação em um percurso de múltiplas forças e também como uma (re)constituição de encontros no campo da problematização crítica e de intervenção, bem como remeter escolhas sobre a melhor forma de reflexão das práticas sobre nossos atos, assim, um campo que investe na experiência compartilhada de maneira ética, estética e política, dado que

... o tema da invenção na formação de professores, longe de ser um problema estritamente educacional, envolve vetores sociais, históricos, políticos, filosóficos, psicológicos, artísticos e culturais que compõem sua produção. Tal tema é analisado no atravessamento entre educação, filosofia... buscando pensar a formação de professores como uma experiência complexa (Dias, 2012, p. 30).

Realçando a visão de Dias sobre formação inventiva é no “conhecer é praticar, conhecer é agir.” (2012, p. 54), assim, a autora pertinentemente pontua também que

Nessa tradição, o que sobra além dos parâmetros enrijecidos em nós e fora de nós? Sobra o conhecimento informal e o impróprio para um exercício profissional competente, sobra um “jeitinho” que o professor dá para ir em frente, construindo arranjos entre programas oficiais e circunstâncias existenciais que não têm visibilidade e nem consistência frente a “incapacidade em fazer cumprir as regras em tempo e espaço específicos. São estes fatores, traduzidos em faltas (falta de formação de professor, falta de interesse da família, falta de atenção do aluno, ou vice-versa) e transformados em dados e escores que servem para contabilizar o fracasso escolar ora centrado na criança, ora na equipe educadora, incluindo aí os especialistas (Dias, 2012, p. 44).

Bem como, essas vibrações de forças moventes constituem outras linhas para a formação, linhas outras de formação de professores, uma formação-experiência que perpassem essa tradição enrijecida e supracitada em relação a essa tradição, dado que

A aposta de uma formação inventiva é fazer com o outro, e formar é criar outros modos de viver-trabalhar, aprender, desaprender e não apenas instrumentalizar o outro com novas tecnologias ou ainda, dar consciência crítica ao outro. Uma formação inventiva é exercício da potência de criação que constitui o vivo, é invenção de si e do mundo, se forja nas redes de saberes e fazeres produzidas histórica e coletivamente (Dias, 2012, p. 36).

Assim, em linhas de enunciação, forças, visibilidade e de subjetivação, ou seja, linhas que se movimentam e forjem saberes coletivos na potência da criação. Contudo, “...uma formação inventiva expressa a participação de um coletivo que busca colocar em análise as instituições e os modos de existências que constroem seu cotidiano, suas políticas cognitivas e suas estéticas constitutivas.” (Dias, 2012, p. 36). E diante do exposto, sublinhamos o discurso do professor P3 que em sua narrativa dar significado que

Assim, a importância traz justamente na reflexão e na tentativa de principalmente do que a gente coloca em prática, do que está posto pela Universidade. Por exemplo, o professor coloca tal metodologia onde grande parte da minha turma consiga desenvolver e absorver com mais facilidade e reflexão, aquele conhecimento sobre as nossas possíveis práticas na atuação, então, pego e tento adaptar e até mesmo recriar para Educação Básica. Já que trabalho e lido com a formação inicial de maneira conjunta.

O professor P3 traz justamente considerações sobre as operações que se relacionam com a transformação do contexto licenciando professor, bem como a formação-experiência galgada aos três entrevistados da pesquisa. Sendo assim, considerando os aspectos apresentados diante dos discursos dos professores há inúmeras desconstruções e atravessamentos, mas há também a manutenção de formas fixadas como a exemplo, a narrativa do professor P1, que demonstra os parâmetros enrijecidos,

Para mim, a profissionalização, pois é muito importante. É o meu fator principal, porque a graduação possibilita justamente ser professor, então, a formação inicial contribui justamente para essa

profissionalização. Assim, na minha prática educativa isso é muito importante porque traz mobilização de saberes dos quais necessito para pôr em prática na sala de aula. São aprendizagens muito significativas porque eu consigo envolver na sala de aula as experiências das quais no meu dia a dia eu vejo E observa os professores fazendo. (P1)

Parecendo assim, que tais considerações ainda pairam uma lógica reducionista e reprodutivista, que poderia circunscrever veredas para outras inúmeras multiplicidades que perpassassem a lógica da reprodução, ou seja, considerando o máximo da multiplicidade, embora tem-se esse ideal que regula e controla, qualifica e desqualifica os indivíduos nas suas coletividades. Assim, que a lógica dos saberes como objetos específicos e concretos de serem supridos por especialistas e educador de material didático possa habitar uma desconstrução que construa a possibilidade de uma formação-experiência na perspectiva inventiva, embora enfrentem essas múltiplas forças de ordem enrijecidas e capacitadora.

FACULTANDO A DESCONSTRUÇÃO DA ORDEM CIRCUNSCRITA: AS PRÁTICAS EDUCATIVAS NA PERSPECTIVA DO DESLOCAMENTO

Discutir a importância da prática educativa nos direciona para a necessidade de compreender a reflexão da ação em torno do ato de ensinar, assim, suas ações são intrinsicamente ancoradas ao que está aprendendo. Dessa maneira, segundo Dias (2011, p. 233) tem-se prática educativa na noção educante, pois “O modo educante não é apenas um espaço de repetição, mas traça configurações variadas e produz diferentes movimentos.” Nessa direção, entendemos que diante da ordem circunscrita das práticas educativas existem sentidos e signos em outras linhas, linhas que na noção educante o professor P1 ressalta que,

Assim, em minhas práticas educativas, tento sempre trazer essa criar de invenção, essa necessidade de criar e reinventar, porque muitas das vezes não usamos esses momentos significativos da sala de aula para trazer novas formas de trazer possibilidades outras dentro da sala de aula. Por estar nesse viés, essa possibilidade que a gente tem nas nossas ações educativas na nossa prática de poder inventar ultrapassa a lógica que já temos, ou seja, a gente fica tentando se encaixar, se enquadrar para poder estar certo, para poder ser a verdade que esquecemos de nos reinventar diante do nosso dia a dia do cotidiano da sala de aula e nos proporcionar experiências de um saber vivo. (P1)

Por isso, elucidamos a prática educativa alinhada a essa formação-experiência, dado que “O modo educante também não representa o fim, mas movimentos de “bilhas que rolam”; o modo educante é capturado, tomado e lançado novamente nas práticas

cotidianas... expressando o que se experiencia nos encontros emergentes do campo”. (Dias, 2011, p. 219) Seguimos elencando os discursos dos professores fundamentados nessa desconstrução da ordem circunscrita e alavancando as práticas na perspectiva do deslocamento, em que a experiência venha ser aquilo que ultrapassa, afeta e transforma.

Assim, facultando essa desconstrução da ordem circunscrita ao elucidar essas narrativas dos professores pontua-se os sentidos e significados abordados por Deleuze, em que o aprender e ter essa experiência perpassa o fazer com alguém, onde os signos demonstra que o aprender fazendo como alguém, mas fazendo com alguém, reverbera o que o professor P2 aponta como outro deslocamento,

São válvulas de escape, sabe. Essa situação para a gente de se reinventar, onde no nosso processo de formação a gente vê essas transformações de atravessamento entre a teoria e a prática, onde no chão da sala de aula é que dá aquele estalo. Assim, tudo que aconteça no chão da escola faz com que a gente se reinvente, mas não na mesma maneira sempre, Só que não há possibilidade de ficar parado, de ficar naquela aula totalmente expositiva e tradicional, mas em uma maneira grandiosa de sempre acrescido em alguma forma, ou seja, não é a mesma proporção sempre, mas que de fato aconteça dia a dia aos pouquinhos. (P2)

E diante do exposto, evidencia as práticas educativas na noção educante, pois o professor P3 argumenta que “essa invenção, essa mobilização de quando traz um questionamento, traz também uma atenção para sala de aula. Vejo como algo que venha a possibilitar momentos outros e experiências novas.” Por este viés, compreendemos o potencial das práticas educativas e que elas se tornem inventivas na perspectiva do deslocamento, pois Dias (2011, p. 211) explana que “Pensar nas diferentes possibilidades de formar e na abertura constitutiva do modo educante é o desafio neste deslocamento. O que move essa análise é uma implicação... que possa intervir e, ao mesmo tempo criar.”, já que no discurso do professor P3 há essa desconstrução dessa ordem circunscrita

Onde a gente vê que no dia a dia na nossa prática a gente inventa, a gente inventa sim. A gente mobiliza esse saber de forma diferente, porque tem situações acontecendo de forma diferente todos os dias enquanto profissional, quanto ser humano. Devemos ter essa responsabilidade social, onde somos responsáveis para aquelas pessoas que estão ali e que tudo acontece de forma diferente a todo tempo. (P3)

Nesse sentido, os professores desnaturalizam esses lugares de formação por uma dimensão capacitadora ao ir para além de uma formação assumida no modo de produção, pois “... o modo educante de se formar acontece como processo num agenciamento coletivo de enunciação, porque há sempre de se criar relações e geri-las.” (Dias, 2011, p.

211) Desse modo, estar atento ao desconhecido inspira possibilidades de diferentes linhas e que ao mesmo tempo marca a capacidade de se transformar e de narrar essa transformação. Assim, refletir sobre os processos formativos e suas práticas educativas promove o que segundo Dias (2011, p. 215) “...o modo educante investe na diferença potencial, em que é preciso dissolver as formas fixas dualistas de ensinar e aprender e produzir outra política das práticas de formação, agora não mais presas ao modo sujeitos, mas abertas aos devires.”

Assim, nessa tessitura o modo educante nessas ordens circunscritas promovem o agenciar de múltiplas vozes de pensar e fazer novas formas que potencializam a construção coletiva de uma formação-experiência. Dessa maneira, trilhar o caminho da experiência na formação e pensar nessas diferentes possibilidades traz abertura constitutiva do modo educante, onde possa intervir a ao mesmo tempo criar.

Para tanto, a compreensão da perspectiva do deslocamento na formação inventiva de professores possibilita enxergar a noção de educante dos professores licenciados sujeitos dessa pesquisa, pois Dias (2011) argumenta

... o professor por seu nível de afetação com o que ele trabalha e com os alunos, forja intensidade na propagação dos conhecimentos, criando um plano de consistência que arrasta formas-sujeito e funções-saber para deles extrair e promover um nível de afetação que se propaga nos estudos individuais dos alunos, fora das formas dadas pelo professor, que reverbera na aula seguinte em questões poentes que forçam o pensamento a derivar e produzir novas formas, sempre provisórias (Dias, 2011, p. 215) .

Contudo, a aposta na desconstrução da ordem circunscrita caminha nas práticas e formação inventivas no modo educante na luta de evidenciar os gestos pequenos do cotidiano que se expressam nas formações-experiências, pois segundo Larrosa (2019, p. 27) “A escola é para o professor o que a padaria é para o padeiro, a cozinha é para o cozinheiro ou o sapato é para o sapateiro: sua oficina, seu laboratório... onde mostra suas habilidades e onde estão suas matérias-primas quanto suas ferramentas ou seus artefatos.” E nesse sentido o ofício de ser professor é inseparável do lugar onde é exercido e entendemos que pensar a formação de professores e práticas educativas pela experiência permite um deslocamento que se atenta mais para os movimentos em diversos aminhos, ou seja, linhas outras para reflexões sobre a formação inicial de professores e as práticas educativas na perspectiva do deslocamento.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho buscou analisar os sentidos que permeiam a formação de professores na perspectiva do deslocamento constituinte de uma formação inventiva acerca da prática educativa inventiva. Para tanto, compreendemos ser a prática constituinte na noção educante decorre das experiências cotidianas e reais vivenciadas em sala de aula e nos significados que emergem das relações de transformações que constitui as narrativas abordados durante o artigo. Ora, que com base no movimento discursivo aqui apresentado acerca da relação de formação inventiva entendemos que a produção de sentidos sobre as práticas educativas inventivas dos licenciandos professores após mapear e observar como desenvolveram se estabelece através de diversos elementos que resultam no ato de ensinar que parte da prática da criação e problematização do pensamento.

Assim, tomamos a inventividade como mobilização da atividade educacional, do território de disputas que se fundamenta como plano sistemático para desenvolvimento do trabalho docente para fomentar de modo pertinente a formação-experiência, pois “por meio de uma luta cotidiana gerida por estudos, gestos, experiências, encontros (bons, interessantes e maus) é que o modo educantes de operar engendra-se como um fenômeno de dupla captura, um devir, pontuando o tempo de uma ralação...” (Dias, 2011, p. 223-224) é um constante movimento de criação e recriação dos sentidos que potencializam a inventividade na noção educante e na formação-experiência.

Dessa forma, diante da compreensão refletida no artigo é possível problematizar as diversas compreensões que foram forjadas durante a discussão sobre o objetivo geral, visto que trazer as inquietações e mobilizações do que os professores entendem por inventividade em suas práticas educativas abarca o espaço para uma formação-experiência, ao qual atividade se fundamenta como plano das relações de forças complexas no desenvolvimento do trabalho docente dos professores licenciandos.

Por conseguinte, somos chamados como professores a refletir sobre nossa prática educativa, como lidamos com o inesperado, pois diante do contexto aqui partilhado a velocidade com que nós cumprimos múltiplas tarefas elimina a possibilidade de construir experiência. A vivência é composição dos nossos atos rápidos, ou não rápido, mas no dia a dia nosso dia é composto de vivência, e que, de vez em quando acontece um fato extraordinário, uma invenção que nos faz ter vontade de contar aquilo. Ademais, quando a gente quer contar algo transformamos aquilo em experiência, conquanto, quando você

consegue narrar a sua vivência ela se torna uma experiência, bem como sendo aquilo que ultrapassa afeta e transforma.

Contudo, temos a necessidade de que cada vez mais devemos aprender de novo a pensar e escrever, assim como afirma Larrosa (2017) e que nesta pesquisa diante dos objetivos e por razões de ordem cronológica não foi possível realizar mobilizações mais profundas, entretanto em linhas futuras é possível um espaço para cartografar a possibilidade da inventividade na formação-experiência ao modo de que “ainda que para isso tenhamos de nos separar da segurança dos saberes, dos métodos e das linguagens que já possuímos (e que nos possuem)” Larrosa (2017, p. 11), assim, somos chamados como professores a refletir sobre o nosso papel, provocados a reforçar o nosso repertório de conhecimentos acerca da nossa formação e desconstruir modelos padronizados que não tomam como base as demandas da realidade social da educação escolar.

REFERÊNCIAS

- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994.
- DELEUZE, G. **Poust e os signos**. São Paulo: Editora 34, 2022. (1ª Edição) ISBN 978-65-5525-109-8
- DIAS, R.O. **Deslocamentos na Formação de Professores: aprendizagens de adultos, experiência e políticas cognitivas**. 2011. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008, Rio de Janeiro, BR-RJ
- DIAS, R.O. **Formação inventiva de professores**- Rio de Janeiro, Lamparina, 2012.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2009.
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 72ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2008.

LARROSA, J. **Esperando não se sabe o quê: sobre o ofício de ser professor/** Jorge Larrosa; Tradução Cristina Antunes. —1. Ed., 1 reimp. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

LARROSA, J. **Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas** / Jorge Larrosa. —6. ed. rev. amp, -- Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

LINS, C. P. A. "**Professor não dá aula, professor desenvolve aula**": mudança nas atividades docentes e o processo de profissionalização - o caso de professores do ensino médio. Recife: O autor, 2011. 296 p.. Tese (Doutorado) – Orientador: Profa. Dra. Silke Weber. Universidade Federal de Pernambuco, CFCH. Programa de Pós Graduação em Sociologia. Doutorado em Sociologia, 2011.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** Editora Pedagógica e universitária LTDA. São Paulo. 1986.

MINAYO, M. C. de S. (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade.** Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** 17.ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. Bibliografia. 9ª reimpressão, 2022.

TEIXEIRA, N. F. **Metodologias de pesquisa em educação: possibilidades e adequações.** Caderno pedagógico, Lajeado, v. 12, n. 2, p. 7-17, 2015. ISSN 1983-0882

KÉLVIA KIONE DE LIMA

FORMAÇÃO DE PROFESSORES: A invenção como possibilidade entre licenciandos, educantes e professores da rede municipal de ensino de Vertentes-PE

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Coordenação do Curso de Licenciatura em Pedagogia do Campus Agreste da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, na modalidade de artigo científico, como requisito parcial para a obtenção do grau de licenciada em Pedagogia.

Aprovado em: 13/03/2024

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Carla Patrícia Acioli Lins Guaraná (Orientadora)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof. Dr. Marcelo Henrique Gonçalves Miranda (Examinador Interno)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof. Ms. Joselha Ferreira da Silva (Examinador Externo)
Universidade Federal de Pernambuco