

Estado da publicação: O preprint não foi publicado em outro meio.

# TURNING POINTS NA FORMAÇÃO DOCENTE: SABERES DA PRÁXIS E DA PROFISSÃO ENTRE UNIVERSIDADE E ESCOLA

Luísa Teixeira Andrade, Renata Garcia Campos Duarte

<https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.14505>

Submetido em: 2025-12-10

Postado em: 2025-12-12 (versão 1)

(AAAA-MM-DD)

## ARTIGO

# **TURNING POINTS NA FORMAÇÃO DOCENTE: SABERES DA PRÁXIS E DA PROFISSÃO ENTRE UNIVERSIDADE E ESCOLA**

**LUÍSA TEIXEIRA ANDRADE<sup>1</sup>**

ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-2233-3144>

<luisa.andrade@uemg.br>

**RENATA GARCIA CAMPOS DUARTE<sup>2</sup>**

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3647-8204>

<renatagcd@yahoo.com.br>

<sup>1</sup> Universidade do Estado de Minas Gerais. Ibirité, Minas Gerais (MG), Brasil.

<sup>2</sup> Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, Minas Gerais (MG), Brasil.

**RESUMO:** O artigo analisa *turning points* que despontam na formação inicial de professores de História, entendidos como episódios de ruptura que desestabilizam expectativas, normas e modos habituais de agir, produzindo deslocamentos interpretativos e aprendizagens profissionais. Tem como objetivo compreender como saberes da práxis e da profissão se constituem na experiência, especialmente quando tais episódios tornam visíveis elementos da cultura escolar e convocam licenciandos, professores da educação básica e docentes universitários a reorganizar interpretações e práticas. Fundamenta-se na Etnografia Interacional e mobiliza depoimentos, memoriais reflexivos e registros institucionais produzidos pelos participantes do projeto. Os resultados evidenciam que o desenvolvimento profissional se intensifica quando os licenciandos reconhecem os estudantes como sujeitos do processo formativo, ativando mediação, escuta e tomada de decisão em situações reais de ensino. Indicam também que os supervisores acionam saberes da experiência e saberes da profissão que, ao serem tematizados coletivamente, ampliam a compreensão sobre a complexidade da docência. O estudo conclui que tais *turning points* configuram um espaço de formação compartilhada, no qual a articulação entre universidade e escola e a interação entre diferentes sujeitos favorecem a construção de identidades docentes crítico-reflexivas.

**Palavras-chave:** formação de professores, saberes docentes, etnografia interacional, turning points, identidade profissional.

## **TURNING POINTS IN TEACHER EDUCATION: PRAXIS AND PROFESSIONAL KNOWLEDGE BETWEEN UNIVERSITY AND SCHOOL**

**ABSTRACT:** This article analyzes *turning points* that surface in the initial education of History teachers, understood as episodes of rupture that unsettle expectations, norms, and habitual modes of acting, generating interpretive shifts and professional learning. The study aims to understand how praxis-based and professional knowledge are constituted through experience, particularly when such episodes make elements of school culture visible and prompt preservice teachers, elementary school teachers and professors to reorganize interpretations and practices. The research is grounded in Interactional Ethnography and draws on testimonies, reflective memos, and institutional records produced by project participants. The results demonstrate that professional development intensifies when preservice teachers recognize students as subjects of the learning process, activating mediation, attentive listening, and decision-making in real teaching situations. They also indicate that supervisors mobilize experiential and professional knowledge which, when collectively examined, broaden the understanding of the complexity

of teaching. The study concludes that such *turning points* configure a space of shared teacher education, in which the articulation between university and school, and the interaction among diverse participants, foster the construction of critical and reflexive teacher identities.

**Keywords:** teacher education, teacher knowledge, interactional ethnography, turning points, professional identity.

### **TURNING POINTS EN LA FORMACIÓN DOCENTE: SABERES DE LA PRAXIS Y DE LA PROFESIÓN ENTRE LA UNIVERSIDAD Y LA ESCUELA**

**RESUMEN:** El artículo analiza *turning points* que despuntan en la formación inicial de profesores de Historia, entendidos como episodios de ruptura que desestabilizan expectativas, normas y modos habituales de actuar, produciendo desplazamientos interpretativos y aprendizajes profesionales. Tiene como objetivo comprender cómo los saberes de la praxis y de la profesión se constituyen en la experiencia, especialmente cuando tales episodios hacen visibles elementos de la cultura escolar y convocan a los estudiantes de licenciatura, a los docentes de la educación básica y a los docentes universitarios a reorganizar interpretaciones y prácticas. Se fundamenta en la Etnografía Interaccional y moviliza testimonios, memoriales reflexivos y registros institucionales producidos por los participantes del proyecto. Los resultados evidencian que el desarrollo profesional se intensifica cuando los futuros docentes reconocen a los estudiantes como sujetos del proceso formativo, activando mediación, escucha y toma de decisiones en situaciones reales de enseñanza. Indican también que los supervisores activan saberes de la experiencia y saberes de la profesión que, al ser tematizados colectivamente, amplían la comprensión sobre la complejidad de la docencia. El estudio concluye que tales *turning points* configuran un espacio de formación compartida, en el cual la articulación entre universidad y escuela y la interacción entre diferentes sujetos favorecen la construcción de identidades docentes crítico-reflexivas.

**Palabras clave:** formación docente, saberes profesionales, etnografía interaccional, turning points, identidad profesional.

## INTRODUÇÃO

A formação inicial de professores constitui um dos campos mais desafiadores e discutidos no âmbito das ciências da educação, especialmente quando se considera a necessidade de articular, de modo orgânico, os diferentes espaços, sujeitos e saberes envolvidos nesse processo. Nesse debate, ganha relevo a importância de dispositivos institucionais capazes de aproximar universidade e escola, criando condições para que futuros docentes mobilizem, interroguem e reelaborem saberes teóricos e experienciais em situações concretas de ensino e aprendizagem. É nesse horizonte que se insere a experiência analisada neste artigo, desenvolvida no campus Ibirité<sup>1</sup> da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG)<sup>2</sup>, instituição historicamente reconhecida por sua vocação formativa, bem como pela memória pedagógica associada às práticas de Helena Antipoff (1892-1974), cuja atuação se caracterizou pela atenção à diversidade dos sujeitos de aprendizagem e pela construção de alternativas pedagógicas inovadoras.

Com nove licenciaturas em funcionamento, o campus configura-se como um ambiente fértil para experimentações pedagógicas e investigações sobre a cultura profissional docente. Foi nesse contexto que, no primeiro semestre de 2025, se iniciou uma proposta de pesquisa vinculada ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID)<sup>3</sup>, articulando estudantes do curso de História, professores da educação básica e docentes universitários<sup>4</sup>. O aprofundamento dessa proposta ocorreu, a partir de agosto de 2025, na Universidade de Lisboa, sob supervisão do professor António Nóvoa, cuja produção teórica enfatiza justamente a centralidade da experiência, da colaboração interinstitucional e da cultura profissional na formação de professores. A articulação entre UEMG e Universidade de Lisboa, logo, ultrapassa a dimensão administrativa, materializando a ideia de que a formação docente se fortalece pela circulação de saberes e práticas, afirmando-se como uma efetiva via de mão dupla entre universidade e escola.

O ponto de partida deste estudo é o reconhecimento de que formar professores significa mais do que oferecer um repertório teórico. Embora fundamentais, tais conhecimentos não são suficientes para que os licenciandos compreendam a complexidade do trabalho docente e os sentidos simbólicos, políticos e ético-profissionais que o constituem. Na formação inicial, coexistem e se tensionam diferentes categorias de saberes: saberes teóricos, sistematizados na universidade; saberes da prática, construídos no fazer pedagógico cotidiano; saberes da práxis, entendidos como práticas refletidas e problematizadas; saberes da profissão, de natureza contingencial, experiencial e contextual, próximos do que alguns autores definem como saber clínico da docência. Compreender como esses registros se articulam, e como se tornam significativos na experiência, é condição fundamental para pensar a constituição da identidade profissional docente.

---

<sup>1</sup> Ibirité é um município localizado na Região Metropolitana de Belo Horizonte (RMBH), no estado de Minas Gerais.

<sup>2</sup> A Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG) é uma instituição pública estadual, criada em 1989, com estrutura multicampi e unidades distribuídas em várias regiões do estado, entre elas Belo Horizonte, Barbacena, Frutal, Passos, Ubá e Ibirité.

<sup>3</sup> O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), promovido pela CAPES, busca fortalecer a formação inicial de professores por meio da inserção dos licenciandos no cotidiano das escolas públicas (BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/pibid>. Acesso em: 27 nov. 2025).

<sup>4</sup> As autoras atuaram como coordenadoras de área do PIBID do curso de História na Universidade do Estado de Minas Gerais, campus Ibirité, entre novembro de 2024 e agosto de 2025.

Entretanto, esses saberes frequentemente são apresentados de forma dicotomizada, como se universidade e escola fossem mundos apartados. Professores da educação básica, no entanto, desempenham papel privilegiado, pois carregam a historicidade da docência, o repertório simbólico e os modos de fazer que só a experiência situada produz. É justamente no entrelaçamento entre esses saberes, práticas e identidades profissionais que se localiza o objeto deste estudo.

Metodologicamente, a pesquisa fundamenta-se na visão contrastiva da Etnografia Interacional. Esta abordagem possui em suas raízes uma lógica de investigação que inclui tradições epistemológicas oriundas da Antropologia (Agar, 2006; Spradley, 1980), da sociolinguística interacional (Gumperz, 1992; 1982), da análise crítica do discurso (Fairclough, 1995; Ivanic, 1998) e da construção social do letramento (Street, 1984; 2003; Bloome et al., 2005; Soares, 2007). Ela é informada pelo entendimento do papel central do discurso nos processos de construção de conhecimentos (Bloome; Egan-Robertson, 1993; Collins; Green, 1992; Gee; Green, 1998; Santa Barbara Classroom Discourse Group, 1992); e pela compreensão das salas de aula como culturas em construção (*cultures-in-the-making*), orientadas por “papéis e relacionamentos, normas, expectativas, direitos e obrigações” compartilhados (Green; Dixon; Zaharlic, 2002, p. 206, tradução nossa). Essa perspectiva permite analisar como determinados eventos, especialmente aqueles que rompem expectativas previamente estabelecidas, tornam visíveis elementos culturais que, em condições de normalidade, permaneceriam implícitos. Nesse quadro, destacam-se as noções de *rich points* e *frame clashes*, entendidas como momentos de ruptura interpretativa que exigem reorganização de formas de agir e de atribuir sentido à docência.

Outra noção oriunda desse campo teórico traduz-se na expressão *triangulating perspective*, que consiste em justapor diferentes perspectivas, dados, métodos e teorias a fim de tornar visíveis os *princípios de práticas* culturais que direcionam as interações e práticas cotidianas dos membros do grupo estudado. Segundo Uwe Flick, não se trata apenas de uma combinação de métodos e técnicas, “o potencial da triangulação de diferentes abordagens metodológicas está na combinação de diferentes perspectivas de pesquisa e na possibilidade de focalizar diferentes aspectos do problema em estudo” (Flick, 1992, p. 47). Sua utilização visa à compreensão em profundidade e à maior segurança na análise interpretativa. Estabelecemos, portanto, uma triangulação de três conjuntos de materiais: depoimentos produzidos por licenciandos participantes do PIBID História – UEMG Ibirité; memoriais reflexivos elaborados pelos professores supervisores das escolas-campo; e registros institucionais e anotações que documentam o percurso formativo desenvolvido ao longo do projeto. Esse conjunto multifacetado de dados permite captar dimensões subjetivas, relacionais e organizacionais da experiência formativa, compondo um quadro analítico robusto.

A investigação, guiada pelas formulações do campo da Etnografia Internacional, permitiu identificar episódios em que “normas, expectativas, papéis e relacionamentos, direitos e obrigações” tornaram-se visíveis, desencadeando reelaborações cognitivas, afetivas e profissionais (Green; Dixon; Zaharlic, 2002). Esses episódios foram compreendidos como *turning points* da formação docente.

O processo analítico desenvolveu-se em três etapas integradas: 1) identificação dos episódios críticos nos depoimentos e memoriais; 2) descrição contrastiva das condições que produziram cada *turning point* no contexto das escolas-campo; e 3) interpretação dos sentidos atribuídos pelos participantes, articulando-os aos pilares teóricos e formativos que estruturam o PIBID História – UEMG Ibirité.

Ao identificar esses episódios e explorar seus sentidos, procura-se compreender como saberes da práxis e saberes da profissão emergem da interação entre sujeitos, contextos e conflitos

pedagógicos. Em todos os relatos analisados, observa-se que a aprendizagem profissional se intensifica quando o licenciando consegue enxergar o estudante da educação básica como sujeito da aprendizagem, reconhecendo sua história e suas demandas concretas. Esse reconhecimento, amplamente discutido na literatura freiriana e socioconstrutivista, adquire novos contornos quando vivenciado na práxis, em situações que demandam negociação, tomada de decisão, sensibilidade e reflexão.

Assim, este estudo, de caráter exploratório, busca evidenciar como experiências de colaboração universidade-escola geram conhecimento profissional docente e como os *turning points* contribuem para a elaboração de uma identidade profissional crítico-reflexiva. Espera-se, com isso, mostrar processos de formação que não são automáticos, mas construídos por meio de experiências significativas, conflitos produtivos e reformulações contínuas; percurso que será detalhado nas seções subsequentes.

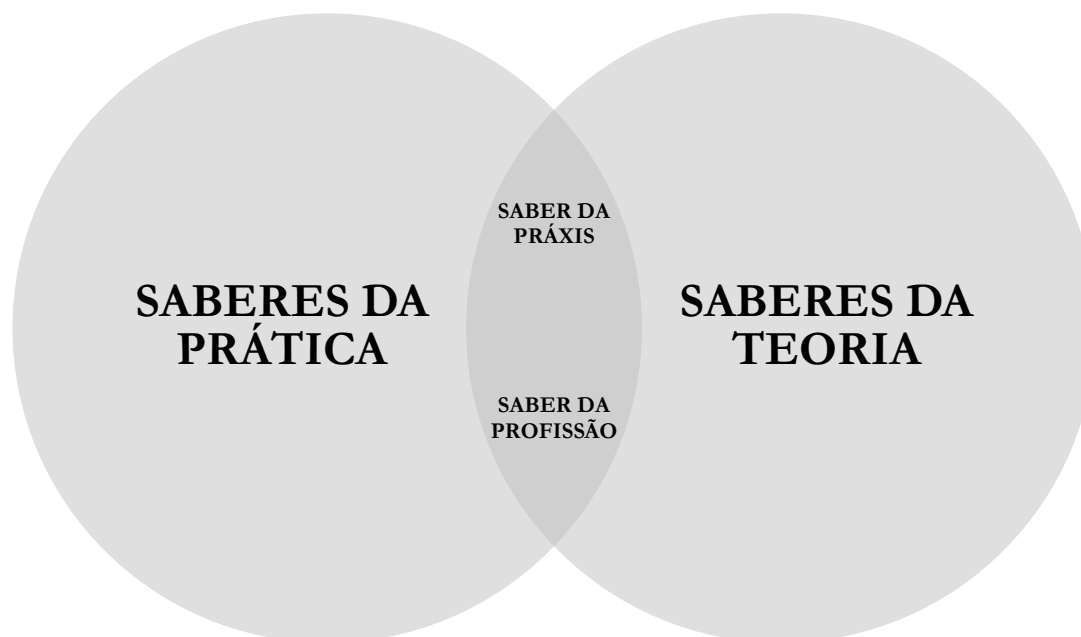
## **ETNOGRAFIA INTERACIONAL E COGNIÇÃO HISTÓRICA: APORTES TEÓRICOS DO ESTUDO**

A formação inicial de professores tem sido compreendida, nas últimas décadas, como um processo complexo e multidimensional, no qual se entrelaçam diferentes registros de saberes, experiências e práticas produzidas na universidade e na escola. As pesquisas do campo indicam que a docência não se constitui apenas por um repertório teórico, mas pela articulação viva entre conhecimentos, contextos e sujeitos, atravessada por histórias de vida, interações sociais e pelas condições concretas de trabalho docente. Pensar a formação docente exige reconhecer que licenciandos mobilizam e reelaboram conhecimentos oriundos de múltiplas fontes: saberes teóricos sistematizados pelo ensino superior; saberes da prática, construídos no cotidiano escolar; saberes da experiência, forjados nos encontros com sujeitos reais; e saberes da profissão, de caráter situado e contingencial, que surgem da práxis.

Autores como Maurice Tardif (2002) destacam que os saberes docentes são socialmente construídos, historicamente situados e continuamente reconstruídos nas interações com estudantes, colegas e instituições. Eles não são estáticos nem homogêneos; ao contrário, são plurais e dinâmicos, condicionados pelas condições materiais, culturais e institucionais do exercício profissional. Miguel Arroyo (2012), ao enfatizar os saberes da experiência, reforça que a docência é um território de produção de sentido, marcado por dimensões políticas, éticas e afetivas, e que não é possível compreender a ação docente sem considerar a historicidade dos professores, suas trajetórias e modos de ler o mundo, com suas marcas de classe, raça, gênero e território. Nóvoa (2023), por sua vez, ressalta que os saberes da profissão constituem um conhecimento produzido na ação e inseparável da reflexão sobre o fazer pedagógico. Esses saberes não se reduzem à aplicação de métodos ou teorias, mas decorrem de práticas interpretadas, problematizadas e ressignificadas coletivamente, dimensão que caracteriza a práxis docente.

São justamente esses saberes, situados, contingenciais e construídos na experiência refletida, que fundamentam este estudo, analisados a partir dos depoimentos dos licenciandos e dos memoriais produzidos pelos professores supervisores. Trata-se de evidenciar saberes que não são estritamente teóricos nem meramente práticos, mas saberes da práxis e da profissão, conforme pode ser observado no diagrama a seguir:

Diagrama 1 – Saberes docentes



Fonte: elaborado pelas autoras.

Essa concepção dialoga com as contribuições da Etnografia Interacional, que entende a sala de aula como uma cultura em permanente construção, estruturada por “papéis e relacionamentos, direitos e obrigações” que se tornam especialmente visíveis nos momentos de ruptura: os *rich points* ou *frame clashes*. Nesses episódios de descontinuidade surgem aprendizagens significativas, pois os sujeitos são convocados a reavaliar pressupostos, reorganizar categorias interpretativas e reconfigurar suas ações. A aprendizagem docente, portanto, é compreendida como um processo relacional e interpretativo, que se dá pela observação, pela participação e pela reflexão crítica diante das situações concretas vividas.

Esse referencial também se ancora na pedagogia freiriana, segundo a qual o processo educativo se realiza no reconhecimento mútuo entre educadores e educandos como sujeitos da aprendizagem. A docência implica abertura ao outro, capacidade de escuta e leitura sensível da realidade. Os saberes prévios dos estudantes (suas experiências, imaginários e modos de pensar) são elementos centrais na construção do conhecimento e exigem do professor uma postura dialógica, crítica e mediadora. Como enfatiza Paulo Freire (1987), ensinar não é transmitir conteúdos, mas produzir sentidos no encontro entre sujeitos mediatizados pelo mundo.

É nesse conjunto de debates que se insere a proposta formativa do PIBID História – UEMG Ibirité. O projeto parte do pressuposto de que a formação docente se fortalece quando universidade e escola constroem uma relação colaborativa, superando dicotomias entre teoria e prática e reconhecendo ambos os espaços como produtores de saberes legítimos. Essa perspectiva sustenta a valorização de múltiplas escalas históricas, o enfrentamento ao eurocentrismo, a incorporação de historiografias plurais e o compromisso com o desenvolvimento do letramento histórico. Esses eixos ultrapassam uma dimensão curricular: configuram fundamentos epistemológicos e éticos para compreender sujeitos, interpretar contextos, problematizar práticas e fomentar processos reflexivos.

Nesse sentido, os *turning points* identificados nos depoimentos dos licenciandos e nos memoriais dos professores supervisores não são episódios isolados, mas expressões de processos formativos amplos, que revelam como os sujeitos reelaboram saberes na interseção entre experiência,

reflexão e prática; como o encontro com o outro desencadeia deslocamentos interpretativos; e como a docência se faz na tensão criativa entre universidade e escola. É nessa articulação entre sujeitos, saberes e práticas que despontam os conhecimentos profissionais analisados neste trabalho.

A proposta formativa do PIBID História – UEMG Ibirité se ancorou, assim, em quatro pilares centrais: (1) promover a fertilização mútua entre universidade e escolas de educação básica, reforçando a presença da profissão nos espaços de formação; (2) superar dicotomias entre prática pedagógica e fazer historiográfico; (3) qualificar a intervenção docente em campos diversos, como memória, patrimônio, políticas culturais e cidadania; e (4) adotar princípios da educação histórica, valorizando múltiplas escalas temporais, perspectivas não eurocêntricas, tendências historiográficas plurais e práticas de problematização que desenvolvam o letramento histórico, em oposição à mera transmissão de conteúdos factuais. Esses pilares funcionam como diretrizes analíticas para interpretar os dados produzidos no âmbito do projeto.

Por fim, este estudo explora especificamente os saberes da práxis e os saberes da profissão, mobilizados e produzidos nos depoimentos dos licenciandos e nos memoriais dos professores supervisores. Esses saberes, nem puramente teóricos, nem exclusivamente práticos, representam um conhecimento vivido, refletido e situado, fundamental para compreender os processos de desenvolvimento profissional docente destacados ao longo deste artigo.

## **CONTEXTO EMPÍRICO DA PESQUISA**

O PIBID História – UEMG Ibirité teve início em meados de novembro de 2024. Nesse primeiro momento, correspondente ao período de férias escolares, os bolsistas foram orientados a realizar leituras e fichamentos sobre formação de professores de História, enquanto aos professores supervisores das escolas-campo solicitou-se a elaboração de memoriais de trajetória, com ênfase em experiências refletidas que marcaram seu desenvolvimento profissional. Esses materiais inauguraram o movimento de aproximação entre universidade e escola, eixo estruturante da proposta formativa.

Após o recesso, os encontros passaram a ocorrer quinzenalmente, alternando formatos presenciais e on-line, com a participação de estudantes, professores supervisores e coordenadoras de área. Paralelamente, os licenciandos deveriam cumprir 10 horas semanais nas escolas de educação básica, conforme organização definida pelos supervisores. O grupo era composto por duas coordenadoras de área, três professores supervisores atuando em duas escolas – uma localizada na região do Barreiro, em Belo Horizonte, e outra no município de Sarzedo – e 24 estudantes, distribuídos em três grupos de oito. De modo geral, os encontros seguiam uma dinâmica estável: um deles dedicado à discussão teórica, mediada pelos próprios licenciandos, e o outro voltado à articulação entre teoria e prática a partir de situações observadas nas escolas.

Em fevereiro, os licenciandos iniciaram suas atividades nas escolas-campo. Optou-se por conduzir a formação teórica e metodológica por meio de uma abordagem de “ajuste de lentes”, alternando entre perspectivas macro e micro da instituição escolar e da sala de aula. Assim, o trabalho começou com o estudo do espaço institucional, permitindo aos estudantes realizar um reconhecimento inicial da escola que passariam a frequentar. Esse exercício foi fundamentado no texto “A escola como espaço sociocultural”, de Juarez Dayrell (2001), que orientou a leitura da escola como ambiente plural, marcado por relações, histórias e práticas culturais específicas. A proposta favoreceu a compreensão da

escola não apenas como espaço físico, mas como território social e simbólico, atravessado por disputas, rotinas e normas compartilhadas.

Em março, a ênfase deslocou-se para os processos de ensino e aprendizagem na sala de aula, à luz da Etnografia Interacional, que compreende esses espaços como *cultures-in-the-making* (Collins; Green, 1992). O trabalho clássico das autoras, que examina a entrada de nove professores substitutos em uma turma organizada segundo uma pedagogia investigativa, foi central nesse debate. A análise contrastiva realizada por Elaine Collins e Judith Green, distinguindo situações em que os substitutos preservaram as normas culturais estabelecidas pelo professor titular daquelas em que introduziram novas normas, evidenciou como rupturas nas expectativas compartilhadas reconfiguram o envolvimento e engajamento dos estudantes. Esses achados reforçam a premissa de que toda sala de aula constitui uma cultura própria, composta por “normas e expectativas, direitos e obrigações, papéis e relacionamentos” (Collins; Green, 1992, p. 63), continuamente construída pelos sujeitos ao longo do ano letivo. Com base nessas formulações, os licenciandos foram direcionados a observar as salas de aula como espaços culturais singulares, identificando padrões normativos, modos de participação e relações interacionais que estruturam o cotidiano escolar.

Nos meses de abril e maio, o grupo voltou-se para a linguagem e a cognição histórica. A formação articulou a perspectiva sociocultural de Vygotsky à teoria da enunciação de Bakhtin, assumindo que a aprendizagem histórica se constrói no diálogo, na mediação discursiva e na interação coletiva. Essa escolha apoiou-se na hipótese de que a configuração da experiência verbal dos estudantes se engendra em práticas alicerçadas em interações coletivas, nas quais o diálogo em sala de aula desempenha papel basilar na construção compartilhada do conhecimento (Siman, 2003). Partindo do pressuposto de que grande parte das atividades escolares é conduzida pelo professor e realizada de forma conjunta, o trabalho formativo buscou identificar de que maneira docentes sustentam os processos pelos quais os estudantes constroem significados e raciocínios históricos, como organizam interações discursivas e como diferentes tipos de fala podem favorecer a aprendizagem. Nessa perspectiva, o discurso docente foi compreendido como eixo estruturante da prática pedagógica, visto que é por meio dele que conteúdos emergem, são negociados e ganham forma científica na sala de aula.

Finalmente, em junho, os bolsistas foram convidados a identificar seus *rich points* e *frame clashes* (Green; Dixon; Zaharlic, 2002), isto é, episódios de ruptura que provocaram estranhamento e levaram à reflexão sobre suas aprendizagens profissionais. O reconhecimento desses episódios – tanto nos relatos dos licenciandos quanto nos memoriais dos professores supervisores – integra o núcleo analítico central deste estudo, uma vez que permite compreender como saberes da práxis e saberes da profissão manifestam-se de situações concretas de ensino e convivência escolar. Ao sistematizarem esses episódios, os participantes foram levados a refletir não apenas sobre práticas específicas, mas sobre pressupostos, expectativas e concepções de docência que orientavam suas ações.

O quadro a seguir sintetiza os principais aspectos trabalhados ao longo do primeiro semestre do PIBID História – UEMG Ibirité 2025, articulando formação teórica, observação, análise da prática e identificação dos *turning points* que guiaram a presente investigação.

Quadro 1 – Temáticas trabalhadas no primeiro semestre do PIBID História – UEMG Ibirité

| Janeiro  | Fevereiro                       | Março                   | Abril                          | Maió                           | Junho                              |
|--|---------------------------------|-------------------------|--------------------------------|--------------------------------|------------------------------------|
| Memorial dos professores sobre suas trajetórias docentes | Análise de espaço institucional | Cultura da sala de aula | Linguagem e cognição histórica | Linguagem e cognição histórica | <i>Rich points / Frame clashes</i> |

Fonte: elaborado pelas autoras.

A participação dos professores supervisores constituiu um eixo fundamental do processo formativo, pela orientação direta aos licenciandos e pela mediação entre as práticas da escola básica e os referenciais discutidos na universidade. Ao elaborarem seus memoriais de trajetória e compartilharem episódios significativos de suas experiências docentes, esses profissionais tornaram visíveis saberes situados e modos de fazer que dificilmente emergiriam apenas através de análises externas. Seus relatos, permeados por tensões e reelaborações, revelaram a densidade dos saberes da profissão e a complexidade dos contextos escolares reais. Além disso, sua presença contínua no projeto permitiu que o diálogo entre universidade e escola fosse sendo construído de maneira processual, ainda que não isento de conflitos, expressando a necessidade de integrar escutas e perspectivas diversas na formação inicial.

Os estudantes licenciandos desempenharam papel ativo em todas as etapas do projeto, tanto nas discussões teóricas quanto nas observações e intervenções realizadas nas escolas-campo. Seus depoimentos mostraram que a vivência cotidiana da sala de aula provocou deslocamentos significativos na compreensão da docência, rompendo expectativas idealizadas e ativando processos de reflexão sobre práticas, linguagens e modos de relação com os estudantes da educação básica. Ao articularem suas experiências às leituras realizadas, os licenciandos passaram a reconhecer a docência como uma prática relacional, interpretativa e situada, na qual se entrecruzam saberes teóricos e saberes da experiência. Esses movimentos foram decisivos para a constituição de *turning points* que, ao aflorarem das tensões vividas, converteram-se em oportunidades de aprendizagem profissional e de construção da identidade docente.

## RESULTADOS E ANÁLISE

A partir da análise contrastiva orientada pelos referenciais da Etnografia Interacional, foram identificados diversos episódios de ruptura nas experiências de formação vividas por bolsistas e professores supervisores. Embora vários *turning points* tenham emergido ao longo do processo, optou-se por destacar quatro deles devido à sua maior densidade formativa, por evidenciarem com nitidez os movimentos de redefinição profissional produzidos no encontro entre universidade e escola. Esses episódios condensam tensões, deslocamentos, resistências e aprendizagens decisivas, permitindo interpretar processos mais amplos observados no conjunto do grupo. Foram selecionados, portanto, *turning points* vivenciados por dois licenciandos, aqui denominados Lua e Estrela, por um professor supervisor, denominado Sol, e por uma professora supervisora, denominada Terra, cuja fala sintetiza um movimento coletivo de reflexão crítica e reticência diante da mudança.

Além disso, a pesquisa revelou indícios consistentes de resistência de alguns professores supervisores à transformação de suas práticas, a qual foi percebida pelas pesquisadoras tanto nos memoriais quanto nas interações formativas. Essa resistência não se manifestou como oposição explícita, mas como permanência de formas habituais de fazer, frequentemente justificados pela rotina escolar, pela falta de tempo ou pelas condições concretas de trabalho. Em determinados momentos, porém, essa dificuldade de mudança foi verbalizada, como se observa no depoimento da professora supervisora incluído no quarto *turning point*.

O primeiro *turning point* aparece da experiência da licencianda Lua na Educação de Jovens e Adultos. Seu relato indica um deslocamento de uma lógica centrada em si para uma postura de escuta pedagógica, caracterizada pelo reconhecimento da singularidade do estudante:

O ponto chave para mim foi a turma do EJA e um aluno, especificamente. [...] Às vezes eu percebia que a minha interpretação do texto estava muito boa para mim, mas não era suficiente para ele entender a questão. Foi aí que eu percebi que eu precisava entender a realidade dele [...]. Eu precisava ser o mais clara possível para que ele entendesse o texto (Licencianda Lua, 2025).

Esse trecho denota a tomada de consciência de que a compreensão por parte do estudante exige mediação sensível, intencional e situada. A licencianda reconhece que ensinar pressupõe conhecer o outro, sua trajetória, linguagem, tempo de aprendizagem e expectativas. Saberes discutidos teoricamente, como mediação, dialogicidade e valorização dos saberes prévios, ganham concretude na experiência e se convertem em saberes da práxis.

O segundo *turning point*, vivenciado pela licencianda Estrela, diz respeito à compreensão da docência como prática relacional e dialógica. Sua fala expressa um deslocamento epistemológico significativo:

A forma com a qual os alunos me enxergavam e eu comecei a enxergar os alunos [...] fez quebrar essa barreira invisível entre professor e aluno. [...] Hoje eu não enxergo mais a docência como um palco, mas como um lugar verdadeiramente de troca tanto afetiva quanto intelectual (Licencianda Estrela, 2025).

A metáfora do “palco” resume seu modelo anterior de docência, centrado na performance e na visibilidade e na “passividade” dos alunos. O *turning point* marca a suspensão desse modelo e a compreensão da docência como relação, construída na troca, na presença e no diálogo. A interação mediada passa a operar como categoria estruturante de sua identidade docente, apontando a importância dos vínculos afetivos e cognitivos no processo formativo.

O terceiro *turning point*, narrado pelo professor supervisor Sol, evidencia a emergência dos saberes da profissão, entendidos como conhecimentos situados, contingenciais e construídos no cotidiano. Seu relato demonstra a consciência de que suas aulas, no início da carreira, eram preparadas para si mesmo e não para os estudantes:

Eu comecei a entender melhor a sala de aula logo nos meus primeiros meses de docência. Fui reger uma turma de jovens e adultos, quase trinta alunos. Eu não tinha nenhuma experiência com turma, só aulas particulares e estágio. Preparei aulas, dava aulas expositivas, usava livros didáticos. Todos ficavam em silêncio, copiavam a matéria, faziam atividades. Dois meses depois fiz uma avaliação escrita. A turma inteira afundou, não teve nota nem mais ou menos. Fui conversar com eles para entender o motivo das notas tão baixas na prova. Uma aluna quebrou o gelo e disse: ‘ô professor, sabe o que é? ninguém entendeu nada do que você falou até agora.’ Foi aí que eu parei para pensar e entender que, no final das contas, eu estava dando aula era para

mim. Aquilo que eu achava que era importante que fosse dito era tudo para mim. Eu não estava preocupado com para quem eu estava dando aula. Eu não pensei em para quem eu estava dando aula. Isso me fez mudar completamente minha visão sobre a sala de aula. Entendi que precisava preocupar com quem é o estudante, de onde ele vem, o que ele já sabe. Preciso olhar para o aluno antes de preparar a aula. Preciso que o conhecimento chegue de uma forma inteligível. Então isso me fez mudar para sempre a minha relação com a sala de aula. Olhar para o outro, olhar para meu estudante, preparar aula para o meu estudante e não para mim (Professor supervisor Sol, 2025).

Esse reconhecimento exemplifica o que Nóvoa (2023) denomina saberes da profissão: conhecimentos que decorrem da experiência refletida e da percepção de que ensinar exige compreender quem é o estudante, o que sabe, o que precisa e como acessa o conhecimento. O *turning point* desponta na escuta: os estudantes, ao revelarem não ter compreendido as aulas, produziram uma ruptura nas expectativas do professor, desencadeando sua reelaboração prática e conceitual.

O quarto *turning point* desvela a dimensão coletiva e institucional da formação docente, explicitando, simultaneamente, o reconhecimento e a resistência às mudanças. A professora supervisora Terra afirma:

O mais bacana é que vocês dão muitos nomes do que a gente vivencia muito em sala de aula. Aqui não temos a pesquisa que vocês trazem, mas tudo que vivemos vocês vão nominando. E pra gente aqui é um dia atrás do outro e a gente não para pra pensar. A gente desenvolve o trabalho usando o bom senso, usando os valores morais que a gente traz e todo o conhecimento. Sem dar nomes sem análises (Professora supervisora Terra, 2025).

Sua fala expõe que a aproximação entre universidade e escola gera deslocamentos, mas também explicita limites estruturais: falta de tempo, ausência de espaços de estudo e naturalização das práticas. Trata-se de um *turning point* que opera não no âmbito individual, mas coletivo, indicando que a reflexão compartilhada produz cultura profissional, ainda que de modo lento e tenso e, por vezes, desigual. A manutenção de práticas não corresponde a uma recusa; é sintoma das condições concretas de trabalho docente.

Os quatro *turning points* analisados, entre muitos outros identificados ao longo da pesquisa, não constituem episódios isolados, mas expressões de processos formativos contínuos, permeados por tensões, reticências, aberturas e reformulações. Em conjunto, expõe que a docência se constitui no encontro com o outro e que a aprendizagem profissional se intensifica quando experiências vividas se tornam objeto de reflexão crítica.

Do ponto de vista dos licenciandos, os *turning points* denotam que saberes teóricos (como mediação, protagonismo discente e diálogo com saberes prévios) somente se convertem em saberes da práxis quando tensionados pela experiência, em situações reais de ensino. Da visão dos professores supervisores, os episódios sugerem a emergência dos saberes da profissão, construídos no cotidiano e ativados quando rupturas desestabilizam concepções naturalizadas.

É especialmente o quarto *turning point* que amplia a interpretação dos resultados, ao mostrar que o processo formativo não impacta apenas licenciandos e supervisores, mas também as coordenadoras de área. A fala da professora supervisora – ao expressar a importância de “dar nomes” às práticas cotidianas e, simultaneamente, a dificuldade de analisá-las – funcionou como um *frame clash* para as coordenadoras, tornando visível a necessidade de incorporar, sistematicamente, a escuta dos professores da escola básica como parte constitutiva da formação no PIBID.

Esse deslocamento exigiu das coordenadoras uma ressignificação de suas próprias práticas formativas, ampliando o espaço de diálogo, ajustando expectativas de planejamento e reconhecendo que o trabalho colaborativo não se efetiva sem considerar as condições reais, limitações e resistências presentes nas escolas.

Assim, o quarto *turning point* evidencia que o diálogo entre universidade e escola não ocorre sem tensões e conflitos; pelo contrário, é justamente nesses momentos de desestabilização que emergem aprendizagens significativas tanto para licenciandos quanto para supervisores e coordenadoras, instaurando um espaço de formação compartilhada, no qual todos são convocados a rever pressupostos e modos de compreender a docência.

Desse modo, os *turning points* analisados indicam que a identidade docente se faz na tensão criativa entre teoria e prática e na interlocução permanente entre universidade e escola, desvelando que a formação inicial se fortalece quando reconhece a complexidade desses encontros e as múltiplas vozes que os atravessam. Nessa direção, aproximamo-nos do que Nóvoa (2024), inspirado no conto “A terceira margem do rio”, de Guimarães Rosa, denominou “terceiro espaço” da formação docente. Para o autor, esse espaço formativo aparece precisamente no encontro entre diferentes saberes (teóricos, experienciados, contingenciais, próprios do cotidiano escolar e continuamente reelaborados), entre espaços institucionais distintos, universidade e escola, e entre sujeitos diversos, como professores da educação básica, docentes universitários e estudantes em formação. Trata-se de um movimento que configura um outro lugar institucional, um entre-lugar em que a formação docente encontra condições para se reinventar e ganhar densidade. O diagrama a seguir apresenta uma representação gráfica desse entre-lugar formativo.

Diagrama 2 – Entrelugar da formação docente



Fonte: elaborado pelas autoras.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

*No combate entre você e o mundo, prefira o mundo.*

Franz Kafka

A epígrafe do escritor tcheco Franz de Kafka oferece uma chave interpretativa sensível para compreender os movimentos formativos evidenciados neste estudo. Os *turning points* analisados revelam que a docência se tece, de forma decisiva, no encontro com o outro, seja ele o estudante da educação básica, o colega da escola-campo ou o professor supervisor. É nesse gesto de abertura ao mundo, e não no fechamento sobre si, que se produz a aprendizagem profissional mais potente.

As análises mostraram que os saberes da práxis e da profissão emergem precisamente quando normas, expectativas e rotinas são desestabilizadas. As rupturas vividas pelos licenciandos e pelos professores supervisores, tomadas como *rich points* e *frame clashes*, funcionaram como experiências formativas privilegiadas, tornando visíveis aspectos da cultura escolar que, em condições de estabilidade, permaneceriam opacos. Nesse processo, os sujeitos foram levados a repensar concepções, revisar maneiras de agir e reorganizar interpretações sobre o ensino, a aprendizagem e os estudantes.

Os resultados confirmam pilares centrais da literatura crítica e socioconstrutivista: o conhecimento histórico e pedagógico não se constrói linearmente nem se produz no encontro direto entre sujeito e objeto, mas na mediação docente, no diálogo e na mobilização dos saberes prévios dos estudantes. Ideias amplamente discutidas na formação teórica (protagonismo discente, mediação, diálogo, leitura sensível da realidade) foram efetivamente internalizadas apenas quando vividas na prática, em situações reais que desafiaram os licenciandos a agir, compreender e refletir.

Igualmente, os resultados reafirmam os pilares formativos do PIBID História – UEMG Ibirité: a necessidade de estreitar relações entre universidade e escola; a valorização de múltiplas perspectivas historiográficas; a recusa de dicotomias entre teoria e prática; e a importância de formar professores capazes de interpretar contextos e produzir conhecimentos situados. Os *turning points* analisados denotam que esses princípios não permaneceram no plano discursivo, mas foram materializados nas experiências concretas dos participantes.

Destaca-se também o papel dos professores supervisores, cuja experiência, muitas vezes naturalizada e pouco tematizada, foi ressignificada no diálogo com os licenciandos. A fala de uma das professoras, “você dão nomes ao que fazemos na prática”, aponta o início de um movimento de reflexão conjunta que aproxima os dois espaços formativos. A construção do conhecimento profissional docente exige exatamente isso: tempo, diálogo, abertura, escuta e interrogação das próprias práticas.

Assim, os *turning points* identificados não constituem eventos isolados, mas processos formativos contínuos, que ilustram como a identidade docente se delineia na tensão entre universidade e escola, entre teoria e prática, entre estabilidade e ruptura. Ao tornar visíveis esses movimentos, este trabalho buscou contribuir para a compreensão de como os saberes da profissão são produzidos e de que modo a formação inicial pode favorecer práticas pedagógicas mais críticas e contextualizadas.

Encerramos retomando Kafka e articulando-o com Freire: preferir o mundo, como sugere o escritor, não significa submeter-se a ele, mas reconhecê-lo como espaço de aprendizado, diálogo e transformação. É no encontro com o mundo, e com os outros que o habitam, que “os homens se educam entre si mediatizados pelo mundo” (Freire, 1987, p. 68).

Recorrendo uma vez mais ao conto de Guimarães Rosa, acreditamos que a formação docente situa-se nessa terceira margem do rio que, para o literato, não é uma margem física, mas o próprio fluxo das águas: movimento, travessia, viagem. No contexto deste estudo, essa terceira margem manifesta-se no encontro entre teoria e prática, entre universidade e escola e entre os diversos sujeitos da formação. É nesse espaço-movimento, sempre inacabado, que a docência se realiza e que a identidade profissional ganha densidade.

Essa é, em última instância, a lição que Sol, Lua, Estrela e Terra nos oferecem: a docência nasce quando o professor se abre ao mundo, ao outro e às experiências que o desafiam a reinventar-se.

## REFERÊNCIAS

AGAR, Michael. An ethnography by any other name... *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, v. 7, n. 4, art. 36, 2006. Disponível em: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0604367>. Acesso em: 3 out. 2025.

ARROYO, Miguel. *Imagens quebradas: trajetórias e tempos de professores*. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

BLOOME, David; CARTER, Stephanie Power; OTTO, Sheila; SHUART-FARIS, Nora. *Discourse analysis and the study of classroom language and literacy events: a microethnographic perspective*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2005.

BLOOME, David; EGAN-ROBERTSON, Ann. The social construction of intertextuality in classroom reading and writing lessons. *Reading Research Quarterly*, v. 28, n. 4, p. 305-333, 1993.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. *Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID*. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/pibid>. Acesso em: 27 nov. 2025.

COLLINS, Elizabeth; GREEN, Judith. Learning in classroom settings: making or breaking a culture. In: MARSHALL, Hermine (org.). *Redefining students learning*. Norwood, NJ: Ablex, 1992. p. 59-85.

DAYRELL, Juarez. A escola como espaço sociocultural. In: DAYRELL, Juarez Tarcísio (org.). *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*. Belo Horizonte: UFMG, 2001. p. 136-161.

FAIRCLOUGH, Norman. *Critical discourse analysis*. New York: Longman, 1995.

FLICK, Uwe. Triangulation revisited – Strategy of or alternative to validation of qualitative data. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, v. 22, p. 175-197, 1992. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1468-5914.1992.tb00215.x>. Acesso em: 22 out. 2025.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GEE, James Paul; GREEN, Judith. Discourse analysis, learning, and social practice: a methodological study. *Review of Research in Education*, v. 23, p. 119-169, 1998.

GREEN, Judith L.; DIXON, Carol N.; ZAHARLICK, Amy. Ethnography as a logic of inquiry. In: FLOOD, James; LAPP, Diane; SQUIRE, James R.; JENSEN, Julie M. (org.). *Handbook of research on the teaching of the English language arts*. 2. ed. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2002. p. 201-224.

GUMPERZ, John J. *Discourse strategies*. Cambridge: Cambridge University Press, 1982.

GUMPERZ, John J. Contextualization and understanding. In: DURANTI, Alessandro; GOODWIN, Charles (org.). *Rethinking context*. Cambridge: Cambridge University Press, 1992. p. 229-252.

IVANIČ, Roz. *Writing and identity: the discursive construction of identity in academic writing*. New York: Benjamins, 1998.

NÓVOA, António. Formação de professores: uma terceira revolução? *Educação, Sociedade & Culturas*, v. 67, p. 1-14, 2024. DOI: <https://doi.org/10.24840/esc.vi67.777>.

NÓVOA, António. *Professores: libertar o futuro*. São Paulo: Diálogos Embalados, 2023.

SANTA BARBARA DISCOURSE GROUP. Constructing literacy in classrooms: literate action as social accomplishment. In: MARSHALL, Hermine (org.). *Redefining student learning: roots of educational change*. Norwood, NJ: Ablex, 1992. p. 119-150.

SIMAN, Lana Mara de Castro. *Projeto de pesquisa: o papel das interações discursivas e dos mediadores culturais no processo de construção de conhecimentos e raciocínios históricos*. Belo Horizonte: Faculdade de Educação/UFMG, 2003. (Texto mimeografado).

SOARES, Magda Becker. *Letramento: um tema em três gêneros*. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica; Ceale, 2007.

SPRADLEY, James P. *Participant observation*. New York: Holt, Rinehart & Winston, 1980.

STREET, Brian V. *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

STREET, Brian V. What's "new" in new literacy studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. *Current Issues in Comparative Education*, v. 5, n. 2, p. 77-91, 2003. Disponível em: <https://journals.library.columbia.edu/index.php/cice/article/view/11369>. Acesso em: 8 out. 2025.

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

**Submetido:** XX/XX/XXXX

**Aprovado:** XX/XX/XXXX

**Editor(a) de seção:**

## **DECLARAÇÃO DE DISPONIBILIDADE DE DADOS DE PESQUISA**

Os dados de pesquisa estão contidos no próprio manuscrito.

## **CONTRIBUIÇÃO DE AUTORIA**

Autora 1 – Coordenadora do projeto, conceituação, coleta e análise de dados, escrita e revisão do texto.

Autora 2 – Coordenadora do projeto, coleta e análise de dados, escrita e revisão do texto.

## **DECLARAÇÃO DE CONFLITO DE INTERESSE**

Os autores declaram que não há conflito de interesse com o presente artigo.

## Este preprint foi submetido sob as seguintes condições:

- Os autores declaram que os necessários Termos de Consentimento Livre e Esclarecido de participantes ou pacientes na pesquisa foram obtidos e estão descritos no manuscrito, quando aplicável.
- Os autores declaram que a elaboração do manuscrito seguiu as normas éticas de comunicação científica.
- Os autores declaram que estão cientes que são os únicos responsáveis pelo conteúdo do preprint e que o depósito no SciELO Preprints não significa nenhum compromisso de parte do SciELO, exceto sua preservação e disseminação.
- Os autores declaram que os dados, aplicativos e outros conteúdos subjacentes ao manuscrito estão referenciados.
- O manuscrito depositado está no formato PDF.
- Os autores declaram que a pesquisa que deu origem ao manuscrito seguiu as boas práticas éticas e que as necessárias aprovações de comitês de ética de pesquisa, quando aplicável, estão descritas no manuscrito.
- Os autores declaram que uma vez que um manuscrito é postado no servidor SciELO Preprints, o mesmo só poderá ser retirado mediante pedido à Secretaria Editorial do SciELO Preprints, que afixará um aviso de retratação no seu lugar.
- Os autores concordam que o manuscrito aprovado será disponibilizado sob licença [Creative Commons CC-BY](#).
- O autor submissor declara que as contribuições de todos os autores e declaração de conflito de interesses estão incluídas de maneira explícita e em seções específicas do manuscrito.
- Os autores declaram que o manuscrito não foi depositado e/ou disponibilizado previamente em outro servidor de preprints ou publicado em um periódico.
- Caso o manuscrito esteja em processo de avaliação ou sendo preparado para publicação mas ainda não publicado por um periódico, os autores declaram que receberam autorização do periódico para realizar este depósito.
- O autor submissor declara que todos os autores do manuscrito concordam com a submissão ao SciELO Preprints.