



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E
CONTEMPORANEIDADE**

VALCINEIDE SANTOS DE ALMEIDA

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO COTIDIANO
ESCOLAR: REINVENÇÕES E APRENDIZAGEM**

**SALVADOR
2016**

VALCINEIDE SANTOS DE ALMEIDA

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO COTIDIANO
ESCOLAR: REINVENÇÕES E APRENDIZAGEM**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa Pós Graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, no âmbito da Linha de Pesquisa II – Educação, Práxis Pedagógica e Formação do Educador, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, sob orientação da Profa. Dra. Tânia Regina Dantas.

SALVADOR
2016

FICHA CATALOGRÁFICA
Sistema de Bibliotecas da UNEB
Bibliotecária: Ivonilda Brito Silva Peixoto – CRB: 5/626

Almeida, Valcineide Santos de
Formação continuada de professores no cotidiano escolar: reinvenções e aprendizagem /
Valcineide Santos de Almeida. – Salvador, 2016.
156f.

Orientadora: Tânia Regina Dantas
Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação.
Campus I. Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade - PPGEduc, 2016.

Contém referências e apêndices

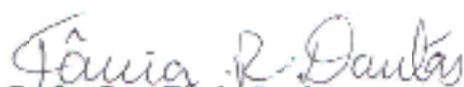
1. Professores - Formação. 2. Educação permanente. 3. Aprendizagem. I.
Dantas, Tânia Regina. II. Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação.
Campus I.
CDD :370.71

FOLHA DE APROVAÇÃO

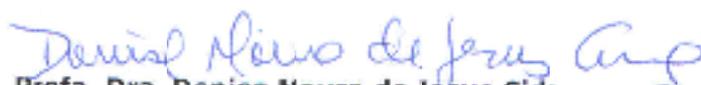
FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO COTIDIANO ESCOLAR: REINVENÇÕES E APRENDIZAGEM

VALCINEIDE SANTOS DE ALMEIDA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, em 14 de julho de 2016, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia, composta pela Banca Examinadora:



Profa. Dra. Tânia Regina Dantas
Universidade do Estado da Bahia - UNEB
Doutorado em Educação
Universitat Autònoma de Barcelona - UAB, UAB, Espanha



Profa. Dra. Denise Moura de Jesus Cida
Universidade Federal da Bahia - UFBA
Doutorado em Educação
Universidade Federal da Bahia - UFBA



Profa. Dra. Jane Adriana Vasconcelos Pacheco Rios
Universidade do Estado da Bahia - Uneb
Doutorado em Educação
Universidade Federal da Bahia, UFBA, Brasil

A todos os professores da Rede Municipal de Ensino de Salvador em especial, aos professores da Escola Municipal de Parque São Cristóvão Professor João Fernandes da Cunha os quais, na sua cotidianidade, aprendem, reinventam e lutam por uma educação de qualidade.

À professora Marinalva Vale.

AGRADECIMENTOS

Que bom existir nessa dissertação um espaço para agradecer às pessoas que direta e indiretamente contribuíram para a realização desta pesquisa. Devo dizer que a lista não será pequena, tendo em vista que muitas foram as pessoas que durante a minha trajetória pessoal, profissional e acadêmica, estiveram do meu lado e que agora tenho a oportunidade de demonstrar o quanto foram e continuam sendo importantes para mim.

As pessoas aqui homenageadas estiveram presentes em diferentes momentos da minha vida, desde o meu nascimento até a escrita da última linha desta dissertação. Portanto, os meus agradecimentos serão feitos seguindo um pouco da minha trajetória, onde cada uma delas começa a fazer parte dessa caminhada, ajudando-me a escrever a minha própria história de vida.

Preciso agradecer, em primeiro lugar, a Deus, por ter me concedido a vida e tantas bênçãos, dentre elas a de realizar este mestrado, algo que sempre sonhei e se tornou realidade.

Também preciso agradecer aos meus amados pais, José e Valdelice, por terem sido os meus primeiros mestres, ensinando-me a importância do respeito ao outro, a honestidade, a solidariedade e, acima de tudo, a humildade. Eles que sempre foram para mim exemplos de pessoas humildes e guerreiras.

Agradeço também aos meus queridos irmãos, Vanice, Joseval, Joilson e Jamile, os quais se alegram com as minhas alegrias e estão sempre por perto, nos momentos em que precisar.

Não poderia deixar de agradecer a todos os professores que tive, ao estudar nas escolas rurais de Maria Quitéria, base sólida da minha educação formal, e que me ensinaram as primeiras letras sem as quais não teria chegado até aqui.

Aos professores e queridos colegas da turma 99.2 do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), pois me ajudaram a pensar a educação de maneira crítica e apaixonante.

Agradeço ainda a todos os colegas e amigos que fiz na Rede Municipal de Ensino de Laje, por me acolherem tão bem, durante a minha estadia naquele município, com os quais aprendi muito sobre o que é ser professor.

Durante a caminhada, Deus colocou em minha vida o meu esposo Luiz, ao qual agradeço pela paciência e por estar sempre presente desde o início, dando-me força e

incentivando, acolhendo os meus choros e tomando, também para ele, um sonho que no início era apenas meu.

Expresso também os meus agradecimentos aos amigos professores dos diversos espaços da Rede Municipal de Ensino de Salvador, pelos quais passei: Escola Municipal Célia Nogueira, Central de Regulação, Secretaria Municipal de Educação, GRE Itapuã, GRE São Caetano e Escola Municipal da Engomadeira, colegas com os quais compartilho a dificuldade de educar os nossos alunos diante de tantas adversidades.

Agora é chegada a hora de agradecer ao meu amado filho Luis Arthur, ele que chegou na minha vida num momento tão esperado. Tenho que agradecer a você, filho, porque torna a minha vida mais iluminada e é o principal motivo da minha existência, da minha luta e da minha alegria.

Não poderia deixar de expressar os meus agradecimentos à professora orientadora Tânia Dantas, ela que confiou em estabelecer comigo esta parceria, e que partilhou comigo suas experiências e saberes, de forma muito sábia e afetuosa, provocando em mim questionamentos e o desejo de continuar a caminhada.

Obrigada aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade que me fizeram pensar na busca de uma saída civilizatória, para um tempo de possibilidades, e em novos paradigmas, para um futuro melhor. Meus agradecimentos também às funcionárias da Secretaria Acadêmica do PPGEduc, Sônia e Aline, pela atenção e paciência, em todos os momentos que as procurei para tirar dúvidas.

Aos colegas da turma de 2014 do mestrado. Pelas trocas, pelas alegrias compartilhadas e, principalmente, pela força transmitida uns aos outros. Especialmente a Enoilma, que, durante estes dois anos, estivemos nos apoiando e, entre um desabafo e outro, tentamos superar os vários desafios encontrados.

É chegada a hora de agradecer às professoras Denise Guerra e Jane Adriana, que aceitaram o convite para compartilhar comigo suas experiências e, desde o exame de qualificação, apontaram caminhos e possibilidades para que hoje eu tenha a sensação de que tais caminhos me conduziram, com segurança, ao final do estudo.

Devo dizer que, apesar das muitas pessoas citadas, estas não representam todas aquelas que me ajudaram a chegar até aqui, mas me tranquiliza a certeza de que sozinha eu não seria capaz e que, durante a próxima caminhada, terei mais tempo e maiores oportunidades de continuar agradecendo.

RESUMO

Este trabalho apresenta os resultados de uma pesquisa realizada na área de formação de professores, com o objetivo principal de investigar como o processo de formação continuada de professores concretiza-se no interior de uma escola da Rede Municipal de Ensino de Salvador, tendo em vista saber se este ambiente educativo funciona como um lócus de aprendizagem para os professores. O problema de pesquisa, no entanto, surge da inquietação em relação aos cursos e palestras para os quais os professores da rede municipal são convidados a participarem, os quais, muitas vezes, não respondem às exigências de uma reflexão coletiva sobre a prática docente, se distanciando, cada vez mais, da ideia de ver a escola como um lugar de formação e os professores como protagonistas ativos do processo de formação continuada. Assim, cabe questionar se o cotidiano escolar funciona como um espaço de aprendizagem para os professores. O estudo é ancorado nos referenciais teóricos desenvolvidos pelos seguintes autores: Candau (2011); Dantas (2012); Imbernón (2010; 2011); Garcia (1992; 1999); Nóvoa (1992; 1995; 1999; 2002); Josso (2006; 2014); Pais (2003); Certeau (2014); Ferrazo (2006; 2008) e Freire (1996), dentre outros. O estudo de caso foi adotado como metodologia, por melhor possibilitar a investigação do processo de formação continuada dos professores, em profundidade e no seu próprio contexto: a escola. Para a coleta de dados e informações, os principais dispositivos utilizados foram a entrevista semiestruturada e observações. Com o estudo, foi possível perceber que o cotidiano escolar caracteriza-se como espaços e tempos em que os professores aprendem e reinventam a sua profissão tornando-se sujeitos e protagonistas do seu próprio processo de formação. Mediante os resultados apresentados, nota-se que os professores reconhecem a formação continuada como um instrumento necessário para a renovação da sua prática pedagógica, e consideram importante estar a todo o momento passando por processos de formação e autoformação. Também atribuem maior importância às aprendizagens que acontecem no cotidiano da escola, tais como, a acolhida, o planejamento, as trocas diárias com os colegas, os encontros pedagógicos, as trocas no grupo do whatsapp. Nas conclusões destaca-se que os professores encontraram vários desafios os quais não os impedem de criar condições para realizar e fortalecer os momentos coletivos, no cotidiano da escola, e, com as suas artes de fazer, reinventaram outros tempos de formação.

Palavras-chave: Formação continuada. Cotidiano Escolar. Educação Básica

ABSTRACT

This paper presents the results of a survey conducted in teacher training area, with the main objective to investigate how the process of continuing education teachers materializes on the inside of a school of the Municipal Education in Salvador, in order to know if this educational environment functions as a locus of learning for teachers. The research problem, however, arises from the concern regarding the courses and lectures for which the municipal teachers are invited to participate, which often do not meet the requirements of a collective reflection on the teaching practice, distancing, increasingly, the idea of seeing the school as a place of training and teachers as active protagonists of the process of continuing education. Thus, one must question whether the school routine functions as a learning space for teachers. The study is anchored in the theoretical framework developed by the following authors: Candau (2011); Dantas (2012); Imbernon (2010; 2011); Garcia (1992; 1999); Nóvoa (1992; 1995; 1999; 2002); Josso (2006; 2014); Parents (2003); Certeau (2014); Ferrazo (2006; 2008) and Freire (1996), among others. The case study was adopted as a methodology for better enable investigation of the process of continuing education of teachers in depth and in its proper context: the school. To collect data and information, the main devices used were semistructured interviews and observations. With the study, it was revealed that the school routine is characterized as spaces and times in which teachers learn and reinvent their profession becoming subjects and protagonists of their training process. By the results presented, it is noted that teachers recognize the continuing education as a necessary instrument for the renewal of their practice and consider it important to be at all times through training and self-training processes. They also attach great importance to learning that take place daily at school, such as the reception, planning, daily exchanges with colleagues, educational meetings, exchanges in whatsapp group. The findings highlight that teachers found several challenges which do not prevent them from creating conditions to achieve and strengthen the collective times daily at school, and with their art making, reinvented other training times.

Keywords: Continuing education. School Daily Life. Basic education

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEB – Ciclo de Educação Básica

Consed – Conselho Nacional de Secretários de Educação

CNTE – Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação

CRE – Coordenadoria Regional de Ensino de Salvador

FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

HPV – *Papilomavirus humano*

IAB – Instituto Alfa e Beto

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MEC – Ministério da Educação

PARFOR – Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica

PDE – Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação

PNAIC – Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa

PNE – Plano Nacional de Educação

PPGEduC – Programa de Pós Graduação em Educação e Contemporaneidade

RME – Rede Municipal de Ensino

SESI – Serviço Social da Indústria)

Secadi – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

Undime – União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

UNEB – Universidade de Estado da Bahia

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO – Anunciando a novidade: a curiosidade que me move.....	13
---	-----------

Capítulo I

A HISTÓRIA EM QUE ME FAÇO: desvelando as minhas razões de ser.....	21
---	-----------

1.1 – A formação e a profissão: conhecimento de si.....	22
---	----

1.2 – Continua o percurso: profissão, formação e pessoa a todo tempo.....	27
---	----

Capítulo II

CAMINHO PARA A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO: o exercício da curiosidade.....	37
---	-----------

2.1 – Base metodológica da pesquisa.....	39
--	----

2.2 – Os dispositivos de recolha de informações.....	44
--	----

2.3 – A imersão no campo empírico.....	50
--	----

2.4 – A escola lócus da pesquisa: história, perfil e identidade.....	53
--	----

Capítulo III

A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO CONTEXTO CONTEMPORÂNEO: políticas e paradigmas.....	57
--	-----------

3.1 – A educação na contemporaneidade: alguns aportes teóricos.....	58
---	----

3.2 – Políticas de formação continuada de professores da Educação Básica no cenário atual.....	65
--	----

3.3 – Paradigmas de formação de professores: para além de um presente de intelectuais iluminados.....	81
---	----

Capítulo IV

COTIDIANO ESCOLAR: tempos e espaços da formação continuada de professores.....	96
---	-----------

4.1 – Mergulhos no cotidiano escolar.....	97
---	----

4.2 – A escola enquanto espaço de aprendizagem para os professores: experiências formativas.....	108
--	-----

4.3 – As experiências formativas no cotidiano escolar: desafios e possibilidades.....	119
---	-----

O PERMANENTE MOVIMENTO DE BUSCA: inconclusões.....	131
REFERÊNCIAS	139
ANEXO A – Termo de Consentimento Livre Esclarecido.....	147
ANEXO B – Parecer consubstanciado do CEP.....	150
APÊNDICE A – Roteiro da entrevista realizada com os professores.....	154
APÊNDICE B – Roteiro da entrevista realizada com gestão e coordenação pedagógica.....	155
APÊNDICE C – Roteiro das observações.....	156

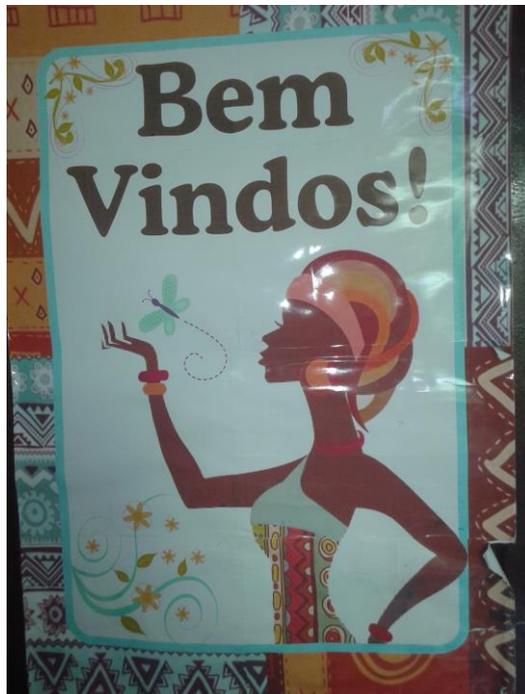


Imagem 1 – Cartaz exposto na porta de umas das salas de aula da Escola Municipal de Parque São Cristóvão Professor João Fernandes da Cunha.

INTRODUÇÃO

ANUNCIANDO A NOVIDADE: a curiosidade que me move

Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade. (FREIRE, 1996, p. 29).

Iniciar a presente dissertação, com um chamado feito pelo mestre Paulo Freire (1996), significa dizer que aqui estão registrados os frutos de muitas indagações e questionamentos sobre uma realidade da qual faço parte, realidade em que busco intervir, sempre no sentido de transformá-la e me transformar. Durante esta escrita, procurei recorrer sempre aos termos utilizados por Paulo Freire (1996), para nomear e permear todos os capítulos da dissertação, pois acredito que suas ideias continuam vivas, estando no cerne das posturas e convicções aqui adotadas, tendo em vista que, como bem observa o autor, é a curiosidade que estimula a reflexão crítica sobre a realidade, afastando qualquer tipo de passividade. Optei também por recorrer à imagem de produções feitas pelos alunos da escola investigada, para ilustrar cada um dos capítulos.

O meu desejo está em “anunciar” questões, no campo da formação continuada de professores, questões então por mim desconhecidas, mas que, através da curiosidade, estiveram e continuam presentes em minha itinerância pessoal, profissional e acadêmica, o que me faz “perguntar, conhecer, atuar, mais perguntar, reconhecer”. (FREIRE, 1996, p. 86). Entretanto, isso não significa dizer que as questões sobre a formação de professores estejam resolvidas ou finalizadas neste estudo. Ao contrário, neste processo contínuo de inquietação, muitas outras questões surgiram, como um reflexo das minhas escolhas, crenças e concepções de mundo e de educação.

Diante da ideia de que pesquisamos para constatar e, conseqüentemente, intervir, minha opção é convidar os leitores a anunciarmos, juntos, de maneira corajosa, muitas outras inquietações, apresentando nossas curiosidades referentes à formação continuada de professores.

Nesse sentido, destaco que várias questões sobre a formação de professores surgiram e surgem durante a minha trajetória pessoal e profissional, fazendo brotar o sentido e o significado desta pesquisa. Foram feitas várias leituras prévias referentes à formação de professores, até porque esta é uma temática de grande relevância no cenário educacional, por isso mesmo, discutida e defendida por muitos teóricos, os quais me acompanharão durante a realização deste estudo, em função de suas ideias e pensamentos dos quais compartilho.

Estarão sendo defendidas concepções de formação continuada de professores, a partir de um cabedal teórico-metodológico que valoriza o complexo e dinâmico cotidiano escolar e os problemas reais dos professores, uma vez que, como afirma

Nóvoa (1992), ao falarmos sobre a formação de professores, conseqüentemente, estamos falando em mudanças e projetos das próprias escolas, pois tal disposição significa percebê-las como um ambiente educativo onde formar e trabalhar sejam consideradas atividades intimamente relacionadas.

Compartilho com Imbernón (2011) a ideia de que pensar em formação “implica reconhecer que os professores podem ser verdadeiros agentes sociais, capazes de planejar e gerir o ensino-aprendizagem, além de intervir nos complexos sistemas que constituem a estrutura social e profissional” (IMBERNÓN, 2011, p. 48). Zeichner (1992) também defende uma atenção privilegiada à escola, no processo de formação dos professores, pois este autor afirma que:

Esta ausência de preparação para participar nas tomadas de decisão, ao nível da escola e do desenvolvimento curricular, reforça o papel do professor como técnico, que é rejeitado abertamente pela maioria dos programas de formação de professores. (ZEICHNER, 1992, p. 130)

Neste sentido, os programas de formação de professores precisam possibilitar-lhes a tomada de decisão, seja na escola ou no currículo, pois, caso contrário, apenas se reforça a perspectiva do professor enquanto um mero técnico.

Nóvoa (2002) também se aproxima desta discussão, ao defender a necessidade de que os professores se tornem sujeitos do seu próprio processo de formação, pois, para o autor, estes “têm de abandonar uma atitude defensiva e ‘tomar a palavra’ na construção do futuro da escola e da sua profissão” (NÓVOA, 2002, p. 48), visto que toda e qualquer formação de professores precisa partir das escolas, dos professores e da sua realidade.

Sendo assim, a formação continuada de professores supõe envolvimento, responsabilização, iniciativa, engajamento, e implica que os professores trabalhem com seus colegas no próprio desenvolvimento profissional, em uma perspectiva de ação coletiva, ainda que, individualmente, cada um seja responsável por suas atividades docentes.

É uma perspectiva que ultrapassa, também, os limites dos conteúdos que se precisa ensinar. Por isso, mais uma vez recorro a Nóvoa (1992), para defender que “a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal” (NÓVOA, 1992, p. 25).

Os autores Fullan e Hargreaves (2000) também defendem a escola enquanto espaço privilegiado de troca e de crescimento profissional docente. Segundo os autores, atualmente, as escolas têm deixado de ser cada vez mais um espaço de desenvolvimento individual e coletivo dos professores e, conseqüentemente, dos alunos, pois, muitas vezes, os professores trabalham de maneira isolada, com poucas oportunidades de compartilhar experiências com seus colegas. Tais disposições podem ser reforçadas à medida que eles tenham receio de partilhar suas ideias e sucessos, ou de pedir ajuda, e acabem utilizando, em decorrência, as mesmas estratégias por muitos anos. Tudo isso limita a troca de ideias e práticas entre os professores, constituindo uma ruptura que, para Fullan e Hargreaves (2000), institucionaliza e fortalece o individualismo no interior do ambiente escolar.

A temática da formação de professores, também vem sendo largamente discutida nas reuniões anuais da ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação) que congrega professores e estudantes vinculados a programas de pós-graduação *stricto sensu* em educação, com vistas a fortalecer tais programas e estimular pesquisas em educação, pela participação ativa e o desenvolvimento da comunidade acadêmica e científica.

Especificamente o Grupo de Trabalho 8 (GT 8 – Formação de Professores) da ANPED, constituído por pesquisadores comprometidos com tal temática, tem como objetivo tratar das questões que afetam a formação de professores, tornando relevantes os aspectos inerentes à formação, identidade e condições do trabalho docente, que têm sido estudadas e/ou denunciadas por muitos pesquisadores.

A partir das leituras dos relatórios de atividades, locais e nacionais, e de propostas do GT 8 – Formação de professores da ANPED, apresentados no próprio site da Associação, percebo que existe uma preocupação, por parte dos seus membros, com a melhoria da formação docente, contribuindo, assim, para a divulgação das pesquisas sobre a temática e suas implicações na prática escolar.

A interlocução com os autores da área de formação continuada de professores, as leituras feitas dos relatórios e da produção do GT 8 da ANPED, a busca, em bancos de dissertações e teses das universidades brasileiras, e inclusive o entendimento da Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, que, em seu **Art. 2º**, inciso X, estabelece o reconhecimento das escolas de Educação Básica como um espaço necessário à formação inicial e continuada dos professores, todo este conjunto de dados me fez atentar, enquanto coordenadora pedagógica de uma Gerência Regional de Ensino

de Salvador (GRE\SMED), para o fato de que a profissão docente, frente aos desafios da contemporaneidade, necessita de uma nova perspectiva de formação. Neste sentido, é motivo de preocupação ver os professores sendo convidados a participar de cursos e palestras conduzidos por *especialistas* e, ao final, ouvir relatos, dos próprios professores, de que estes encontros não contribuíram para a alteração de suas práticas, caracterizando-se como momentos que não respondem às exigências de uma reflexão coletiva sobre a atividade docente, estando muito próximos da racionalidade técnica e distantes, cada vez mais, da perspectiva de uma escola como espaço de formação e dos professores como protagonistas ativos deste processo.

Inquieta-me, portanto, entender as perspectivas de formação continuada de professores vigentes na Rede Municipal de Ensino de Salvador, e de como se dá esse processo de formação no interior das escolas. Em decorrência, a procura e o desejo pessoal de ter este estudo conduzido por tais inquietações, meu percurso leva-me a analisar os processos de formação continuada na RME de Salvador, de forma a repensar a profissão docente e elencar propostas para a formação de professores, tendo a escola como lócus privilegiado dessa formação.

Ancorada em Paulo Freire (1996), creio que esta pesquisa não teria sentido, se não viesse a contribuir com a transformação da realidade e nela intervir, pois é nesta direção que destaco a sua relevância social, que consiste em repensar os programas de formação continuada de professores, que vêm sendo desenvolvidos na Rede Municipal de Ensino de Salvador, tendo em vista valorizar o cotidiano escolar, enquanto tempo e espaço significativo de formação profissional, e perceber que se tornam importantes momentos de troca e compartilhamento dos saberes da experiência, entre os professores, pois, como afirma Nóvoa (1992), “é esta perspectiva ecológica de mudança interativa dos profissionais e dos contextos que dá um novo sentido às práticas de formação centradas nas escolas” (NÓVOA, 1992, p. 28).

Esta pesquisa também busca contribuir para o meio acadêmico, desde o momento em que possibilita a aproximação entre a universidade e o cotidiano da Educação Básica, e suscita estudos, não apenas da formação inicial destes professores que ingressam na Rede Municipal de Ensino de Salvador, mas do processo de formação continuada necessária a estes professores, enquanto importante espaço de ruptura de padrões estabelecidos e de desenvolvimento profissional dos docentes, em busca de sua autonomia, portanto, a necessidade de que os resultados desta pesquisa retornem aos sujeitos pesquisados e às suas instituições de partida.

É nesse sentido que a pesquisa buscará, através do estudo de caso, compreender como se dá o processo de formação continuada no cotidiano de uma escola municipal de Salvador, possibilitando que esta análise nos leve a pensar em uma nova configuração da formação continuada de professores e em um novo cenário para a profissão docente. Este estudo está permeado por esse movimento dinâmico, que envolve leituras e reflexões.

A presente dissertação – **Formação continuada de professores no cotidiano escolar: reinvenções e aprendizagens** – é um estudo de caso que procura investigar situações práticas de formação de professores, que emergem no cotidiano de uma escola, ou seja, revelar um fenômeno que lhe é particular. Portanto, o estudo de caso é a forma de conhecimento que melhor se adequa ao objeto da pesquisa: formação continuada de professores no cotidiano escolar.

Nesse sentido, minha preocupação é entender o cotidiano escolar enquanto espaço e tempo de aprendizagem para os professores, sendo escolhida para a realização do estudo a escola Municipal do Parque São Cristóvão Professor João Fernandes da Cunha. No caminho, surge a seguinte questão norteadora:

- Como acontecem os processos de formação continuada de professores no cotidiano de uma escola da RME de Salvador?

Diante da identificação do problema, algumas questões foram levantadas para direcionar a pesquisa:

- 1) Quais são as concepções dos professores de uma escola da RME de Salvador sobre os processos de formação continuada?
- 2) Qual é a importância da formação continuada atribuída pelos professores para o desenvolvimento da sua prática pedagógica?
- 3) Quais são os espaços e tempos existentes no cotidiano da escola municipal que possibilitam, principalmente, reflexões sobre a prática?
- 4) De que maneira o cotidiano da escola municipal poderá se constituir em um espaço de formação continuada para os professores?

No intuito de responder às questões norteadoras, foram realizadas entrevistas com professores, coordenadores pedagógicos e equipe gestora, observações do cotidiano escolar e dos encontros de formação dos professores.

Diante das questões levantadas, torna-se imprescindível investigar o processo de formação continuada na RME de Salvador, informando o objetivo principal do estudo:

- Investigar as experiências formativas que acontecem no cotidiano de uma escola da Rede Municipal de Ensino, na perspectiva dos professores, para saber se este cotidiano funciona enquanto tempos e espaços de aprendizagem para os professores.

Foram definidos os seguintes objetivos específicos:

- Identificar as concepções dos professores sobre o papel da formação continuada no desenvolvimento do seu trabalho pedagógico;
- Analisar as experiências formativas que acontecem nos tempos e espaços do cotidiano escolar;
- Levantar os desafios e possibilidades encontradas pelos professores para realizar o processo de formação continuada no âmbito da escola.

Para alcançar os objetivos definidos para esta pesquisa, foram identificados e analisados os paradigmas de formação continuada que permeiam o processo formativo dos professores da escola municipal, a partir de entrevistas e observações realizadas na referida escola.

Este trabalho está estruturado em quatro capítulos que objetivam discutir temáticas referentes à formação continuada de professores, em especial, o paradigma desenvolvido pela escola, como locus privilegiado de formação, e os dispositivos teórico-metodológicos utilizados pelos professores, no processo de formação continuada realizado no cotidiano da escola; consta ainda uma seção de considerações finais.

No primeiro capítulo – *A história em que me faço: desvelando as minhas razões de ser* –, apresento aspectos da minha trajetória pessoal e profissional, justificando assim a escolha da minha profissão e as inquietações que emergem durante a construção do objeto de pesquisa. Apresento a minha história de vida-formação, articulando-a aos conhecimentos que foram construídos durante a minha trajetória de estudos sobre a formação continuada de professores, revendo o meu próprio processo de formação.

No capítulo II – *O caminho para a construção do conhecimento: o exercício da curiosidade* – justifico a escolha da abordagem qualitativa para a realização da pesquisa, bem como apresento as motivações que me levaram a adotar o estudo de caso como método da pesquisa, considerando o objeto investigado. Procuro resgatar também as etapas vivenciadas durante o processo de investigação. Apresento ainda, um pouco da história e perfil da escola investigada.

A intenção do Capítulo III – *A formação continuada de professores no contexto contemporâneo: políticas e paradigmas* – é situar a formação docente no cenário contemporâneo, e apresentar os diferentes paradigmas de formação de professores, que defendem diferentes concepções de professor e influenciam nos conteúdos, estratégias e métodos utilizados para formá-lo, ou formar-se. Este capítulo apresenta ainda um panorama da atual Política de Formação de Professores da Educação Básica, no cenário nacional. Organizado em três tópicos, o primeiro apresenta alguns aportes teóricos sobre a sociedade contemporânea, no sentido de situar a educação neste cenário. No segundo momento, faço algumas reflexões em torno das definições de programas e projetos e, nesse ínterim, apresento a leitura de documentos oficiais referentes à atual Política Nacional de Formação de Professores da Educação Básica, mapeando alguns dos programas de formação continuada que estão sendo implementados. No terceiro tópico, finalizo o capítulo, apresentando os diferentes paradigmas de formação docente, segundo o modelo de atuação que os fundamenta.

Apresento, no quarto capítulo – *Cotidiano escolar: tempos e espaços da formação continuada de professores* – uma reflexão sobre o cotidiano escolar, enquanto espaço privilegiado da formação continuada de professores. O capítulo está organizado em três tópicos: no primeiro, faço alguns registros de situações vividas em diferentes momentos do cotidiano da escola, a partir do conceito de cotidiano, defendido por Pais (2003), Certeau (2014) e Heller (2008), e de cotidiano escolar, apoiada, principalmente, nas ideias de Ferraço (2006; 2008), Alves (2008), Garcia (2003) e Oliveira (2013). No segundo momento, descrevo as experiências formativas que são desenvolvidas dentro da escola em estudo, a partir da fala das professoras. O terceiro tópico encerra o capítulo, apresentando o principal desafio encontrado pelos professores durante o processo de formação e autoformação, no interior da escola.

Na seção *O permanente movimento de busca: inconclusões* é feita uma reflexão sobre o processo de formação continuada, no contexto investigado, com o objetivo de apontar algumas questões consideradas importantes, no que se refere ao processo de formação continuada dos professores da Rede Municipal de Ensino de Salvador, abrindo possibilidades para se pensar que o cotidiano da escola municipal pode se constituir em importante tempo-espaço de reflexões coletivas dos professores.



Imagem 2 – Produção das alunas Thaiane, Leticia e Thafne da Escola Municipal de Parque São Cristóvão Professor João Fernandes da Cunha.

Capítulo I

A HISTÓRIA EM QUE ME FAÇO: desvelando as minhas razões de ser

É neste sentido que, para mulheres e homens, estar no mundo necessariamente significa estar com o mundo e com os outros. Estar no mundo sem fazer histórias, sem por ela ser feito, sem fazer cultura, sem ‘tratar’ sua própria presença no mundo, sem sonhar, sem cantar, sem musicar, sem pintar, sem cuidar da terra, das águas, sem usar as mãos, sem esculpir, sem filosofar, sem pontos de vista sobre o mundo, sem fazer ciência, ou teologia, sem assombro em face do mistério, sem aprender, sem ensinar, sem idéias de formação, sem politizar não é possível. (FREIRE, 1996, p. 57-58)

Neste capítulo que inicia esta dissertação, optei por narrar aspectos da minha trajetória pessoal e profissional, no sentido de justificar a escolha da minha profissão, assim como as minhas inquietações, que emergem durante a construção do objeto de pesquisa, expressando aquilo que me impulsionou e impulsiona a repensar o trabalho e a formação docente, elementos primordiais para a realização desta pesquisa.

É, portanto, intenção destes escritos, apresentar a minha história de vida-formação, articulando-a aos conhecimentos que foram construídos durante a minha trajetória sobre a formação continuada de professores, revendo o meu próprio processo de formação.

Ancorada em Moita (1995), quando esta autora afirma que “só uma história de vida permite captar o modo como cada pessoa, permanecendo ela própria, se transforma” (MOITA, 1995, p. 116), faço a opção por apresentar, nesta dissertação, o diálogo entre a minha história pessoal e profissional, para demonstrar o quanto minhas representações sobre a formação docente foram transformadas durante a minha itinerância, justificando assim a implicação ao objeto desta pesquisa.

1.1 – A formação e a profissão: conhecimento de si

Assim como Souza (2006), penso que o momento de escrita narrativa é também um momento de autoescuta, tendo em vista que é um conhecimento que me possibilita refletir sobre os meus próprios percursos de formação e desenvolvimento profissional, a partir de um diálogo entre as minhas vivências e as experiências formativas e autoformativas, que possibilitaram transformações em minha identidade e subjetividade.

Nesta perspectiva, o meu itinerário de formação e profissão tem início bem cedo na minha vida, talvez de maneira não intencional, desde que começo a cursar a segunda etapa do Ensino Fundamental, isto porque, aos onze anos de idade, recebi de presente do meu querido pai, José Vitório, uma pequena lousa, o que, articulado às atitudes das minhas professoras, começou a contribuir no desenho da minha escolha profissional e o desejo de me tornar professora. Foi quando optei por dar aulas de reforço escolar, na comunidade de Maria Quitéria, zona rural de Feira de Santana, a alunos que cursavam até a quarta série (atual 5º ano), pois entendia que, para ser professora, era necessário

apenas dominar os conteúdos curriculares da série anterior e repetir a prática das minhas professoras.

Em outras palavras, conforme Marcelo Garcia (1999), as experiências prévias que vivenciei enquanto aluna podem ter influenciado de modo inconsciente a minha prática docente, mesmo não sendo esta etapa sinônimo de formação, mas uma fase do aprender a ensinar. Esta etapa caracteriza-se como a fase do pré-treino, que, de acordo com o autor, “inclui as experiências prévias de ensino que os candidatos a professor viveram, geralmente como alunos, as quais podem ser assumidas de forma acrítica e influenciar de um modo inconsciente o professor” (MARCELO GARCIA, 1999, p. 25). Assim, o processo de formação de professores precisa levar em consideração também esta etapa, pois o aprender a ensinar começa nesta fase e deixa marcas na vida do sujeito, sendo que a falta de consciência de tais marcas pode não potencializar mudanças futuras.

Passando agora à fase de formação inicial, minha trajetória profissional continua. Foi a etapa em que a preparação formal aconteceu em uma instituição específica de formação de professores, onde realizei o curso de Magistério, a fim de adquirir conhecimentos pedagógicos e de disciplinas acadêmicas, para melhor desempenhar o meu papel enquanto docente. Embora entenda que a formação inicial, como afirma Marcelo Garcia (1999), “é a primeira fase de um longo e diferenciado processo de desenvolvimento profissional” (MARCELO GARCIA, 1999, p. 27), devo dizer que se tratava de uma orientação acadêmica, uma vez que predominou, durante o período, a transmissão de conhecimentos científicos e o domínio dos conteúdos curriculares, como essencial à formação docente, características de um paradigma de formação que considera o professor como um especialista do conteúdo que vai ensinar.

Por outro lado, as minhas professoras do Magistério instigavam em mim reflexões sobre o trabalho docente, além de que os estágios curriculares me possibilitavam refletir ainda mais sobre a temática, pois o que vivenciava no cotidiano de uma escola de Ensino Fundamental, na qual realizei o estágio, era socializado durante as aulas, para ser refletido à luz das diferentes teorias. Neste sentido, teóricos da educação começavam a fazer parte do meu pensar docente, e não apenas a atitude dos meus professores, embora a minha prática se apresentasse com reflexos marcantes das experiências vivenciadas enquanto aluna, na fase do pré-treino.

Durante o Magistério, tive contato com uma professora-pedagoga muito querida, Professora Magnólia¹ e comecei a admirá-la, ainda que nem me lembre das disciplinas que ela lecionava a cada ano da formação, mas me recordo perfeitamente das estratégias utilizadas por ela para nos ajudar a pensar as questões que envolviam o processo de aprendizagem, e que perpassavam o cotidiano de uma sala de aula: estudos de caso, utilização de diferentes metodologias para atender à diversidade da turma, a afetividade presente na relação professor-aluno. Assim, crescia em mim o desejo de me aprofundar em questões referentes à formação e ao trabalho dos professores.

Continuando a vida-formação, considerei oportuno desenvolver o meu projeto de formação, por isto optei por cursar Licenciatura em Pedagogia, pela Universidade Estadual de Feira de Santana, e nesta etapa da minha formação, refletir sobre a prática prosseguia como uma constante, até porque vivenciava a experiência de ser professora, em uma escola particular de Educação Infantil, e passava por um processo de formação inicial, que me possibilitava adquirir conhecimentos pedagógicos e acadêmicos, a fim de refletir sobre o fenômeno complexo que é a educação e o repensar sobre o fazer docente. Academicamente falando, iniciava minha implicação à formação continuada de professores.

Durante este processo de formação, entendia que era necessário articular, a todo momento, teoria e prática, portanto, comecei a fazer estágio no SESI (Serviço Social da Indústria), para trabalhar com adolescentes em situação de vulnerabilidade social, através do Programa Largada 2000. Os encontros com estes adolescentes eram realizados diariamente, em concomitância com a reflexão sobre questões de cidadania e autoestima, para contribuir enfim com a formação integral desses sujeitos. Logo depois, esta parceria se estendeu às escolas municipais de Feira de Santana, onde passei a trabalhar como orientadora do mesmo programa, auxiliando os professores na elaboração de atividades que fossem além dos conteúdos curriculares.

Trago comigo lembranças muito positivas deste período de dois anos: os alunos elaboravam e participavam de ações sociais; promoviam campanhas de solidariedade; visitavam orfanatos, para fazer atividades recreativas e entregar brinquedos que conseguiam em campanhas; eram monitores de atividades culturais, como capoeira e dança, em busca de melhorias para o seu entorno social.

Eu trabalhava diretamente com os professores, mas os reflexos eram percebidos nas ações e atitudes dos alunos. Estar em um momento, porque não dizer em um turno,

¹ Nome real, autorizado pela respectiva professora.

realizando estas atividades e contribuindo com a formação destes professores, e, no outro turno, passar por um processo de formação, ajudava-me a compreender melhor o cotidiano da sala de aula, no sentido de produzir outra realidade.

Neste mesmo período, eu realizava, em paralelo, outras experiências profissionais, as quais me possibilitaram ainda mais refletir sobre questões que envolvem a educação, tais como dificuldades de aprendizagem, avaliação, relação professor-aluno, afetividade, políticas educacionais, trabalho e formação docente, enfim, não só os aspectos curriculares contemplados no curso de Pedagogia.

Conforme afirma Marcelo Garcia (1999), “ao se falar do currículo de formação inicial de professores, é necessário ter em conta qual o modelo de escola, de ensino e de professor se aceita como válido” (MARCELO GARCIA, 1999, p. 77). Por isso, considero que esta etapa transcorreu entre descobertas e emoções, transformações em minhas representações, e olhares atentos ao meu cotidiano, na busca de melhor compreendê-lo.

Trabalhar enquanto estudava e estudar enquanto trabalhava não foi tarefa fácil, pois o curso de Pedagogia não atende às especificidades de “estudantes-trabalhadoras”, uma vez que, de acordo com o currículo do referido curso, a articulação entre teoria e prática é indispensável, tendo a realização do Estágio Curricular como componente obrigatório, sendo que durante o curso realizei dois destes estágios os quais me possibilitaram, mais uma vez, refletir, no espaço escolar, sobre a formação necessária aos professores.

Um dos estágios realizados caracterizava-se como encontros de formação, com professores da Rede Municipal de Feira de Santana e com carga horária de 20 horas, nos quais refletíamos sobre avaliação escolar. O segundo, com a mesma carga horária foi realizado para atender aos professores que atuavam em escolas particulares para professores da rede privada e era um dos instrumentos de avaliação da disciplina Psicologia, que abordou a questão da afetividade.

Nesta perspectiva, o estágio era o *grande* momento de colocar em prática tudo o que havia apreendido durante o curso, embora as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, no seu Art. 13, § 3º, determinem que o estágio curricular supervisionado deve ser realizado em escolas de Educação Básica, a partir do início da segunda metade do curso, e ser avaliado pelas escolas e pelas instituições formadoras.

Quanto à relação teórico-prática, Sacristán (1999) nos alerta que deve ser entendida não como uma “relação direta entre o conhecimento e a investigação propriamente pedagógica, mas como um tráfico de influências dispersas”. (SACRISTÁN, 1999, p. 76). E mais, de acordo com o autor, por ser uma prática histórica e social, a prática educativa não significa a aplicação de um determinado conhecimento científico. Com isso, ele quer dizer que a formação de professores, sem articular teoria e prática, sem considerar as experiências e representações de professores, sempre deixará lacunas na tríade ensino, pesquisa e extensão.

Mesmo que o Estágio Curricular, de acordo com o currículo do curso de Pedagogia, ocorresse somente nos últimos semestres, eu procurei, durante o meu processo de formação, estabelecer a articulação entre conhecimento e ação, compreendendo-os como elementos integrados, por isso, eu estava sempre em busca dos “famosos” estágios remunerados. Estes aconteceram em duas escolas municipais de Feira de Santana, em uma delas substituí uma professora de Educação Infantil (no Grupo 4) e, na outra, estava na condição de substituta da professora de uma turma de Jovens e Adultos.

Estas duas experiências foram, para mim, “formadoras e/ou transformadoras de idéias, representações, teorias, teorias de referência, saber-fazer, atitudes, processos de escolha e decisão” (JOSSO, 2006, p. 23). Minha prática docente passava por transformações, pois as representações sobre o trabalho docente começavam a sofrer mudanças: o professor não era mais para mim o detentor do saber; inicia-se a percepção de que os conhecimentos são construídos através das interações que o sujeito faz com o seu meio social e os seus pares; e, finalmente, que, para favorecer a aprendizagem dos alunos, é preciso perpassar pelo campo da subjetividade, da afetividade

Ao fazer atualmente a releitura da minha formação inicial, percebo o quanto esta provocou mudanças em mim e, por que não dizer, tornou-me uma pessoa melhor, uma professora melhor, mesmo com as lacunas deixadas, pois estou falando aqui de formação, conforme Josso (2006), no sentido de ser tocada, afetada, perturbada, uma vez que a partir desse processo pude me formar e transformar. E este deve ser o papel primordial de qualquer projeto de formação: provocar mudanças.

1.2 – Continua o percurso: profissão, formação e pessoa a todo tempo

Procurava a todo momento orientar a minha formação e gerir cada vez mais o meu próprio processo educativo, como afirma Pineau (2014). De acordo com o autor, seria este processo uma terceira força de formação, a do “eu” (autoformação), que se encontra entre a ação dos outros (heteroformação) e a do meio ambiente (ecoformação). Esse processo significa:

dupla apropriação do poder de formação; é tomar em mãos esse poder – tornar-se sujeito –, mas é também aplicá-lo a si mesmo: tornar-se objeto de formação para si mesmo. Essa dupla operação desdobra o indivíduo num sujeito e num objeto de um tipo muito particular, que podemos denominar de autorreferencial. (PINEAU, 2014, p. 95)

É nesta perspectiva de mudanças e reconstrução da minha história pessoal que eu continuava em busca de novas experiências e oportunidades, foi assim que, em 2005, fui convidada para trabalhar na Secretaria Municipal de Educação do Município de Laje-Bahia, como formadora de professores do Ensino Fundamental. Tive a oportunidade de refletir com estes professores sobre o trabalho docente, tendo em vista modificar suas práticas.

A maioria dos professores da Rede participava do Programa de Formação Rede UNEB, o que me ajudou a compreender o processo de formação de professores em exercício, entendendo que é preciso respeitá-los, enquanto sujeitos que, a partir de uma formação contextualizada, buscam se transformar, entendendo o grupo no qual estão inseridos e ressignificando as suas práticas pedagógicas. Por isso, a formação precisa possibilitar o desenvolvimento do professor como pessoa, como profissional e como cidadão, no sentido de permitir “aos professores apropriar-se dos seus processos de formação e dar-lhes um sentido no quadro das suas histórias de vida” (NÓVOA, 1992, p. 25).

Estas transformações passam principalmente pela necessidade de interpretar as próprias práticas educativas e o trajeto de formação. Pineau (2014) defende que a mudança na vida adulta é uma constante, sendo assim, a minha vida pessoal e profissional, ambas passaram e continuam passando por várias transformações.

Um destas transformações aconteceu no ano de 2005, quando fui aprovada no concurso da Prefeitura de Salvador. Uma experiência que me apresentou muitos

desafios, questionamentos, dúvidas e angústias. Era um recomeço, pois, nesse momento, precisei deixar a minha cidade natal, Feira de Santana, para morar em uma “cidade grande”, que pouco conhecia. Significava afastar-me fisicamente da minha família, em busca de uma realização pessoal e profissional. Destaco as dificuldades pessoais enfrentadas, pois se tratava de uma construção progressiva, que também faz parte da minha história de vida e, conseqüentemente, afeta o processo de construção desta pesquisa.

Minha trajetória na Rede Municipal de Ensino de Salvador teve início na Escola Municipal Célia Nogueira, localizada no bairro de Mussurunga. Enquanto coordenadora pedagógica dessa escola, tive a oportunidade de estabelecer vínculos com pessoas muito especiais. Devo dizer que os três anos em que atuei nesta escola municipal foram de muito aprendizado e de grandes desafios. Principalmente por este concurso ter sido o primeiro na Rede Municipal de Salvador, para a contratação de coordenadores pedagógicos, o que instituiu um novo cargo na rede, existindo, assim, equívocos em relação a suas atribuições.

Durante os primeiros anos de atuação na rede municipal, que hoje intenciono investigar, procurava conhecer melhor a sua dinâmica e legislação, ao tempo em que, cotidianamente, tentava ganhar a confiança dos professores, no sentido de demonstrar que estava ali para contribuir e não para fiscalizar ou apontar defeitos em suas práticas.

O primeiro desafio foi tentar desfazer a imagem que muitos tinham da figura do Coordenador Pedagógico, enquanto um intruso que estava ali para fiscalizar os professores. Este desafio, com o tempo, foi sendo superado, os professores perceberam que a minha intenção, enquanto Coordenadora Pedagógica, era possibilitar momentos de troca e partilha, no sentido de refletirmos coletivamente sobre as nossas práticas.

Outro desafio foi realizar as atribuições que legalmente eram imputadas ao Coordenador Pedagógico, pois o cotidiano da escola era muito dinâmico, e as atividades desenvolvidas iam além daquelas estabelecidas nos documentos institucionais. Assim, muitas vezes, precisava receber os alunos na sala, para conversar, tentando resolver problemas de indisciplina; substituía professores que, por um motivo ou outro, precisavam faltar; atendia os pais, que eram convidados pela escola (ou não), para conversar sobre a aprendizagem ou o comportamento dos alunos.

A cada dia ia compreendendo melhor o dinâmico cotidiano escolar e considerava que estes espaços e tempos deveriam ser privilegiados, no processo de formação dos professores. Durante esta experiência pedagógica, priorizava as reuniões de atividade

complementar, pois era um momento valioso, que tínhamos, para ouvir uns aos outros, refletirmos sobre as questões que nos angustiavam, trocar experiências e problematizar o cotidiano da escola e da sala de aula. Assim, à medida que tentava compreender o cotidiano escolar e a formação continuada, desenvolvida nesses tempos e espaços, iam surgindo inquietações.

Na trajetória em construção, busco a articulação da experiência acadêmica com a prática profissional e, motivada pelas palavras do nosso grande mestre, Paulo Freire (1996), acreditei ser necessário, com muita curiosidade, investigar o meu cotidiano, pois ele nos ensina que:

Como professor devo saber que sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo, nem ensino. Exercer a minha curiosidade de forma correta é um direito que tenho como gente e a que corresponde o dever de lutar por ele, o direito à curiosidade. (FREIRE, 1996, p. 85)

Desse modo, a curiosidade que me inquietava no momento era compreender o processo de formação continuada pelo qual passavam os professores do I Ciclo de Educação Básica da Escola Municipal Célia Nogueira, bem como o desejo de gerir a minha formação e promover mudanças em minhas próprias práticas educativas. Assim, optei por realizar, no ano de 2005, a pós-graduação em Política do Planejamento Pedagógico: Currículo, Didática e Avaliação, pela Universidade do Estado da Bahia.

Esta pós-graduação foi muito importante para mim, pois durante o período realizei o estudo “Formação Continuada de Professores: uma reflexão em torno da melhoria da qualidade de ensino na Escola Municipal Célia Nogueira/Salvador-Ba”, que consistiu na observação direta e indireta das alterações na postura do professor do Ciclo I, antigo CEB (Ciclo de Educação Básica), mediante a formação continuada promovida pela Secretaria Municipal de Educação de Salvador.

O estudo procurou verificar quais eram os reflexos que a formação continuada, promovida pela Secretaria Municipal de Educação de Salvador, provocava na prática pedagógica dos professores do CEB da Escola Municipal Célia Nogueira e cujos objetivos estavam em observar a prática pedagógica dos professores do CEB desta escola; estudar a relevância da problemática da formação continuada dos professores, no momento atual; e levantar dados referentes às Diretrizes propostas pelo Programa de Formação Continuada para professores do CEB.

Mas existia ainda em mim uma sensação de que este não era o caminho que gostaria de seguir, tendo em vista que percebia uma grande lacuna entre o programa de formação continuada dos professores e a sua prática pedagógica, pois, compartilhando com Nóvoa (1992), percebo que:

É preciso reconhecer as deficiências científicas e a pobreza conceptual dos programas actuais de formação de professores. É situar a nossa reflexão para além das clivagens tradicionais (componente científica *versus* componente pedagógica, disciplinas teóricas *versus* disciplinas metodológicas, etc.), sugerindo novas maneiras de pensar a problemática da formação de professores. (NÓVOA, 1992, p. 23)

Com Nóvoa (1992) depreendo que a formação de professores deve possibilitá-los a criar e recriar sua prática, apropriando-se de teorias, métodos e recursos didáticos desenvolvidos por outros educadores, sem a submissão a uma mera repetição de teorias, mas, de maneira autônoma, criar formas de intervir na prática educativa.

Nesta análise, retomo mais uma vez Nóvoa (1992), ao defender que educar, nesta perspectiva, é considerar os professores a partir de três eixos estratégicos: a pessoa do professor e sua experiência, ou seja, valorizar as experiências de vida desses professores; a profissão e seus saberes, o que significa valorizar os saberes profissionais destes professores; além de valorizar sua autonomia e os projetos da escola em que trabalham.

Dessa forma, comecei a fazer parte de um grupo de coordenadores pedagógicos da Coordenadoria Regional de Educação (CRE Itapuã), que participava de uma formação desenvolvida na Escola Municipal Barbosa Romeo, cujo objetivo era pensarmos coletivamente em atividades que pudessem ser desenvolvidas, nas respectivas unidades escolares, com os professores em momentos de formação.

Comecei a perceber a importância do cotidiano escolar no processo de formação dos professores, e não mais como um espaço e tempo de aplicação de técnicas e conhecimentos desenvolvidos fora deles, pois “a transformação dos professores só tem sentido no âmbito das escolas e das práticas pedagógicas” (SACRISTÁN, 1999, p. 76).

Marcelo Garcia (1999) também reitera que “é a formação que adota como problema e referência o contexto próximo dos professores, aquela que tem maiores possibilidades de transformação da escola” (MARCELO GARCIA, 1999, p. 28). Por compartilhar com estes teóricos a importância do cotidiano escolar no processo de formação dos professores, procurava, enquanto Coordenadora Pedagógica da Escola

Municipal Célia Nogueira, encontrar tempos e espaços para as experiências formativas, mas encontrava dificuldades, tais como tempo, espaço, apoio da gestão, enfim os vários desafios que nos eram impostos.

Depois de quase três anos como Coordenadora Pedagógica na Escola Municipal Célia Nogueira, aceitei o desafio de ampliar o meu olhar em relação às escolas municipais e seus respectivos atores escolares, agora na Central de Regulação do Ensino na Rede Municipal de Salvador.

A Central Regulação foi um setor implantado pela Secretaria Municipal de Educação, no ano de 2008, e tinha como objetivo acompanhar as ações e desempenho das escolas através de um sistema de monitoramento virtual e presencial, e propor, tanto à Secretaria quanto às próprias escolas, intervenções de acordo com a realidade de cada uma delas. A Central de Regulação funcionava também como uma via de comunicação entre as escolas e as coordenadorias através de ferramentas de informática como Web e Skype.

Pela primeira vez estava tendo a oportunidade de ter um olhar mais amplo sobre a Rede Municipal, tendo em vista que nós, Coordenadoras Pedagógicas da Central de Regulação, acompanhávamos, tanto virtual quanto presencialmente, as atividades que eram desenvolvidas nas escolas. Também fazíamos o levantamento das demandas escolares, no sentido de encaminhá-las para as Coordenadorias responsáveis, de acordo com as especificidades.

Durante estes dois anos (2008-2009), adquiri conhecimentos sobre as políticas de educação do município, os variados setores existentes na Secretaria Municipal de Educação, com suas respectivas atribuições, além de manter contato com diversos professores da Rede Municipal.

Nesse período da minha vida pessoal e profissional, reorganizo as minhas ideias e potencializo, de maneira mais reflexiva, a necessidade de continuar investigando as escolas municipais nesta Rede, que é tão grande, tão diversa e, por isso mesmo, tão complexa, sem desviar do caminho que até aqui vinha sendo trilhado por mim, no que se refere à formação dos professores.

Lembrando Dantas (2009), mais uma vez a minha história pessoal se entrecruza com a minha história profissional, como em vários momentos da minha carreira, o que me levou a constatar que “é impossível separar o eu profissional do eu pessoal.” (NÓVOA, 1995, p. 17). Em paralelo à minha experiência na Central de Regulação, comecei a vivenciar o momento mais lindo e prazeroso da minha vida, que foi a

gravidez do meu filho Luis Arthur, que já era há muito tempo esperado, por mim, por Luiz (meu esposo) e por toda a nossa família. É como muita emoção e alegria que durante esta escrita reforça em mim a certeza de que as dimensões – pessoal, acadêmica e profissional – estiveram e continuarão inter-relacionadas na construção do meu processo identitário.

Penso que fazer este resgate é muito importante, pois faz parte do meu processo de formação e autoformação. Para tanto, recorro às palavras de Souza (2004), ao defender que a formação deve ser considerada “como um movimento constante e contínuo de construção e reconstrução da aprendizagem pessoal e profissional, envolvendo saberes, experiências e práticas” (SOUZA, 2004, p. 55).

É nesse momento ímpar da minha vida, no ano de 2009, que começa também a ser reafirmado o sonho e o desejo de realizar o mestrado, pois gravidíssima, decido participar pela primeira vez da Seleção para Aluno Especial do Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da UNEB (PPGEduC). Fui aprovada na disciplina Formação do Educador, ministrada pela professora Sandra Soares e o professor Jacques Jules Sonnevile, o que contribuiu bastante para a ampliação do referencial teórico referente à formação do educador, considerando que, ao se falar em formação de professores, se faz necessário refletirmos também sobre a nossa própria formação e pensar por onde passa o nosso desejo de mudança. E foi aí que se fortaleceu em mim o entendimento de que o educador tem que se assumir enquanto agente de mudança.

Durante a disciplina, tive a oportunidade de ser orientada pelos mencionados professores, para a realização de um estudo sobre profissionalização docente, que resultou na elaboração do artigo “Formação Continuada: Componente da Profissionalização Docente”, pautado na ideia de que a profissionalização leva o profissional à busca pessoal de sua formação e pode ajudar os professores a: refletirem sobre sua própria prática, responsabilizarem-se pelo seu desenvolvimento profissional e contribuírem com a elaboração de políticas públicas de educação, o que se caracteriza, portanto, como a busca de um caminho profissional.

Foi a partir deste artigo que elaborei o anteprojeto de pesquisa a ser submetido à seleção do Mestrado, como aluna regular do referido programa. Por isso, afirmei anteriormente, que, junto com a minha gravidez, estava sendo gerado também o Mestrado.

Após o período de dois anos (2008-2009), a Central de Regulação foi desativada, então, mais um capítulo da minha história, na Rede Municipal de Salvador, começa a ser escrito, pois passo a trabalhar na Secretaria Municipal de Educação, fazendo parte da equipe que acompanhava o programa do Governo Federal Mais Educação.

Foi um período curto, pois estava no finalzinho da gravidez e logo teria que tirar licença maternidade. Todavia, muitos vínculos foram construídos e muitas experiências compartilhadas, principalmente com a minha querida Coordenadora, Lourdinha,² uma professora de muito valor na Rede Municipal e que, com sua sabedoria e experiência, contribuiu também para que eu pudesse estar aqui, neste momento, redigindo esta dissertação, pois ela é uma das professoras\pessoas que mais admiro e que por isso merece meus sinceros agradecimentos e respeito.

A licença maternidade permitiu-me estar, a cada minutinho, perto do meu filho, amamentando, dando banho, comidinha, enfim, dando todo o amor que uma mãe é capaz de dar. Mas possibilitou-me também me dedicar aos estudos, realizando diversas leituras sobre a formação de professores. Também aproveitei a oportunidade para escrever e reescrever o anteprojeto de pesquisa que submeteria posteriormente à seleção do Mestrado. Foi mais uma etapa do meu projeto de formação e autoformação, momentos que aproveitei para organizar e reorganizar minhas ideias a respeito da formação e do trabalho docente na Rede Municipal de Ensino de Salvador.

Após retornar da licença maternidade, continuar na Secretaria de Educação seria um imenso desafio, tendo em vista que era muito distante da minha casa e, com filho pequeno, seria ainda muito mais difícil.

Foi assim que mais uma vez retorno à minha CRE de origem, Itapuã, agora na condição de Coordenadora Pedagógica, atuando na própria CRE. Tive a oportunidade ímpar de conviver e aprender com a Coordenadora Regional do período, Professora Enaide,³ que, com muita firmeza e ao mesmo tempo docilidade, nos fazia refletir sobre as questões da Rede Municipal, acreditando que era possível, com muito esforço e dedicação, pensar em uma educação de qualidade no município.

Durante a minha experiência na CRE Itapuã tive a oportunidade de realizar vários encontros com professores, analisar o desempenho acadêmico dessas escolas, levantar as demandas e necessidades que preocupavam os referidos professores. Foi

² Nome real, autorizado pela respectiva professora.

³ Nome real, autorizado pela respectiva professora.

mais uma oportunidade de conhecer um pouco mais a Rede Municipal de Ensino de Salvador.

Foi também um período de muitas dúvidas e inquietações, que me levaram a acreditar que eu pouco sabia sobre a Rede da qual fazia parte, e, mais que nunca, o processo de formação pelo qual passavam os professores continuava a me inquietar.

Próxima a muitos professores, tinha a sensação de que eles ansiavam por momentos de formação que levassem em conta suas especificidades e se aproximassem da realidade que eles vivenciavam em suas escolas. Assim, a minha passagem pela CRE Itapuã foi mais um momento importante na minha vida profissional, sendo primordial para realização desta pesquisa, pois eu me aproximava cada vez mais do objeto a ser investigado, tendo em vista que a escola, lócus desta pesquisa integra esta GRE. Portanto, considero importante dedicar uma parte destes escritos a narrar esta experiência profissional que muito contribuiu na realização desta pesquisa.

Em mais uma etapa da minha vida, o profissional e o pessoal se entrecruzam. Isto porque, após um ano atuando na CRE Itapuã, precisei pedir remoção, pois adquiri a minha casa própria, em um bairro distante, dificultando o meu acesso. Era, então, uma oportunidade para conhecer ainda mais a Rede Municipal. Sendo assim, passei a atuar na GRE São Caetano, na qual estou lotada até hoje.

Este foi e continua sendo um período de muita aprendizagem. Procurava sempre ouvir os professores e percebia que muitos deles questionavam os programas de formação que eram desenvolvidos pela Rede. Neste mesmo período, estavam sendo implantados dois Programas de Formação, o PNAIC (Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa) e o IAB (Instituto Alfa e Beto). Ambos os programas estavam sendo implementados nas escolas municipais e questionamentos eram feitos pelos próprios professores sobre a real contribuição destes programas de formação na prática docente, e em que medida levavam em consideração as suas reais necessidades.

Falar sobre a minha trajetória na Rede Municipal de Ensino de Salvador significa refletir sobre os espaços e tempos tão diversos que a compõem. Permite-me perceber que a minha passagem por estes diversos espaços me aproxima cada vez mais do meu objeto de estudo, no sentido de reafirmar que, a partir desta trajetória, entendo que a formação continuada de professores precisa ser repensada e que as falas dos professores precisam ser valorizadas. Também declaro que as aprendizagens construídas pelos professores, no cotidiano das escolas municipais, precisam ser levadas em conta

na implementação de todo e qualquer programa de formação que venha a ser desenvolvido.

Objetivei com estes relatos demonstrar como foi sendo construída a minha história na Rede Municipal de Ensino de Salvador, por um período de dez anos, tempo suficiente para dizer que pouco sei sobre esta realidade da qual faço parte e que muitas inquietações ainda surgem durante a caminhada. O objeto de investigação desta pesquisa, portanto, é delineado a partir da história de vida que se entrecruza, a todo momento, com a história profissional, tendo em vista que, conforme Souza (2004), “não há indissociabilidade entre o eu pessoal e o eu profissional; eles se entrecruzam e se interrelacionam mutuamente” (SOUZA, 2004, p. 53).

Nesta perspectiva, também comungo com Dantas (2009), quando esta autora defende a formação enquanto,

um processo contextualizado que se constrói nas trajetórias da escolarização, nas vivências, nas trocas de experiências ao longo da vida que nos torna um constante aprendiz, em permanente transformação e em construção de nossa identidade e subjetividade. (DANTAS, 2009, p. 48)

Posso afirmar, portanto, que minha formação e meu desenvolvimento profissional, em especial na Rede Municipal de Salvador, ambos foram, e continuam sendo pautados em muitas dúvidas, questionamentos, incertezas, mas também descobertas, desafios e subjetividades. Por tal motivo, valorizo este momento de escrita em que penso, me sensibilizo, imagino, me emociono, aprecio e amo (JOSSO, 2010).

Assim, tencionei apresentar aqui meu interesse pessoal e minha implicação à pesquisa, tendo em vista que,

ter acesso ao modo como cada pessoa se forma é ter em conta a singularidade da sua história e, sobretudo o modo singular como age, reage e interage com os seus contextos. Um percurso de vida é assim um *percurso* de formação, no sentido em que é um *processo* de formação. (MOITA, 1995, p. 115)

Foi parte desse percurso de vida e formação que procurei narrar e que representou para mim ir além da composição do primeiro capítulo desta dissertação, mas, acima de tudo, contar para mim mesma e compreender a minha própria história, como pessoa e profissional, apropriando-me do meu processo de formação, reconhecendo a minha incompletude, meus erros e meus desejos.

Estas são, portanto, as minhas vivências, as formas como tenho me relacionado com o contexto, em especial com as pessoas que dele fazem parte e me ajudam a inventar a mim mesma (JOSSO, 2006) e a construir a minha história de VIDA.

Paulo Freire (1996) nos deixa como legado que,

“a capacidade de aprender, não apenas para nos adaptar, mas sobretudo para transformar a realidade, para nela intervir, recriando-a, fala de nossa educabilidade a um nível distinto do nível do adestramento dos outros animais ou do cultivo das plantas.” (FREIRE, 1996, p. 68-69).

Esta é a boniteza de toda pesquisa acadêmica, apreender o objeto e modificar o que está posto, e nisto consiste a construção do meu conhecimento que sustenta esta pesquisa.

Assim, o próximo capítulo encarrega-se de descrever os caminhos trilhados na construção deste conhecimento, resgatando as etapas vivenciadas durante o processo investigativo, bem como os princípios que contribuíram para delinear o percurso metodológico desta pesquisa.



Imagem 3 – Produção das alunas Keylla e Mariana da Escola Municipal de Parque São Cristóvão Professor João Fernandes da Cunha.

Capítulo II

CAMINHO PARA A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO: o exercício da curiosidade

A construção ou a produção do conhecimento do objeto implica o exercício da curiosidade, sua capacidade crítica de ‘tomar distância’ do objeto, de observá-lo, de delimitá-lo, de cindi-lo, de ‘cercar’ o objeto ou fazer sua aproximação metódica, sua capacidade de comparar, de perguntar. (FREIRE, 1996, p. 85)

Neste capítulo, pretendo justificar a escolha da abordagem qualitativa para a realização desta pesquisa, bem como apresentar as motivações que me levaram a adotar o estudo de caso, como método, considerando o objeto investigado. Procuo resgatar também as etapas vivenciadas durante o processo de investigação.

Vencer estes momentos não foi tarefa fácil, mas percebo que cada um deles aconteceu de maneira gradativa, tendo em vista que em certas ocasiões surgiam demandas e necessidades as quais conduziam o percurso da pesquisa. As etapas não aconteceram de maneira isolada ou com uma sequência ordenada, até porque precisei ir e vir, muitas vezes, e revisitar incansavelmente os registros feitos durante a caminhada.

Foi nestas idas e vindas teórico-metodológicas que percebi que “pesquisa só se aprende fazendo” (GATTI, 2012, p. 71). E por compartilhar com Gatti (2012) a ideia de que só aprendemos a pesquisar pesquisando é que descrevo, neste capítulo, minha experiência enquanto pesquisadora, a fim de demonstrar estes fazeres. E devo dizer que continuo aprendendo. Sempre!

Aprendendo com Lüdke e André (2014) que o pesquisador deve dispor,

nessa construção toda sua inteligência, habilidade técnica e uma dose de paixão para temperar (e manter a têmpera!). Mas que cerque o seu trabalho com o maior cuidado e exigência, para merecer a confiança dos que necessitam dos seus resultados. (LÜDKE; ANDRÉ, 2014, p. 10)

Todavia, a construção desta pesquisa não se deu de maneira segura. É sempre apaixonante investigarmos um fenômeno, em meio a dúvidas e inquietações, explorando, com todos os sentidos, o campo de coleta e refletir sobre o sentido da pesquisa, vencendo cada degrau em busca de novos conhecimentos e contribuindo para o processo de formação de professores da rede municipal e da minha própria formação. Isso porque, nesse processo, estamos sempre a “capturar o sentido dos gestos... das cores, dos sons...” (ANDRÉ, 2008, p. 40). Sem perder de vista a necessidade de definir o foco do estudo, sendo que, conforme André (2008), “a seleção de aspectos mais relevantes e a determinação do recorte é, pois, crucial para atingir os propósitos do estudo e uma compreensão da situação investigada” (ANDRÉ, 2008, p. 51).

Neste sentido, compartilho com Gatti (2012), a ideia de “pesquisar é avançar fronteiras, é transformar conhecimentos e não fabricar análises segundo determinados formatos” (GATTI, 2012, p. 62).

Eis aqui os princípios que contribuíram para delinear o percurso metodológico desta pesquisa.

2.1 – Base Metodológica da pesquisa

De acordo com Lüdke e André (2014), durante muito tempo as pesquisas educacionais eram desenvolvidas a partir da compreensão de que esses fenômenos poderiam se dar a partir de variáveis quantitativas, e que o pesquisador deveria se manter afastado do seu objeto de investigação, para que não houvesse influência das suas ideias e valores, garantindo assim a objetividade na pesquisa.

Importa ressaltar que Lüdke e André (2014) deixam claro que, em sua concepção, os estudos pautados apenas em variáveis quantitativas contribuíram e contribuem para a investigação na área da educação, no entanto, eles não possibilitam compreender mais profundamente a realidade investigada.

Todavia, conforme as autoras, com a evolução dos estudos na área da educação, surgem insatisfações em relação a estes tipos de pesquisa que vinham sendo realizadas, por perceberem que tal abordagem não dava conta de compreender os problemas que se apresentavam na educação, tendo em vista a sua complexidade e as diferentes variáveis que os compõem. Além de que não existe, no processo investigativo, uma neutralidade científica (LÜDKE; ANDRÉ, 2014), ou uma imparcialidade do investigador, uma vez que este não consegue se desvincular dos valores, crenças, preconceitos e ideias, quando investiga, pois é na sua relação com o mundo, a partir de suas experiências, que surge o interesse e a implicação ao objeto investigado.

A partir desse cenário, as pesquisas passaram a ser pautadas em outras abordagens, diferentes daquelas, quantitativas, com vistas a superar algumas lacunas deixadas pelas pesquisas educacionais até então desenvolvidas.

Lüdke e André (2014) recorrem a Bogdan e Biklen (1982), para apresentar cinco características básicas da pesquisa qualitativa: na pesquisa qualitativa, os dados são obtidos no ambiente natural, a partir do contato direto do pesquisador com o ambiente a ser investigado; o material coletado no processo de investigação descreve tanto as pessoas quanto as situações e os acontecimentos.

Neste tipo de pesquisa, a preocupação maior está no processo e não no produto; além de que deve haver uma atenção especial ao significado que os participantes atribuem às coisas, valorizando-os enquanto sujeitos do conhecimento.

Outra característica importante da abordagem qualitativa refere-se à análise dos dados, pois, mesmo havendo a definição de um quadro teórico que orienta a coleta e a análise dos dados, não existem hipóteses levantadas a priori, ao contrário, as evidências são levantadas no decorrer da investigação.

Assim, para Gamboa (2013), ao realizar a pesquisa qualitativa, é possível vivenciar as experiências que estão sendo analisadas pelo pesquisador, a partir do contato com os sujeitos da pesquisa.

Foi pautada em tais discussões e características que envolvem a pesquisa qualitativa que adotei esta abordagem para a realização desta investigação, por acreditar que melhor se adaptaria ao objeto de estudo, possibilitaria alcançar os objetivos traçados e ajudaria a pensar em soluções para o problema proposto.

Essa escolha não se deu de maneira imediata, pois o percurso metodológico teve início com a elaboração de um projeto que tinha como pretensão investigar várias questões referentes à formação continuada de professores da Rede Municipal de Ensino de Salvador. Enquanto pesquisadora iniciante, apresentava muitas dúvidas sobre pesquisa qualitativa e suas correntes metodológicas. As disciplinas cursadas durante o primeiro semestre ajudaram-me a repensar o projeto de pesquisa, aproximando-me mais das questões referentes às pesquisas educacionais.

Os encontros de orientação com a professora Tânia Dantas também foram momentos importantes de discussão, troca e tensões, principalmente a respeito da minha autonomia no processo de construção do conhecimento, por parte da orientadora.

Por falar em desequilíbrio, destaco o processo de entendimento sobre a base epistemológica da pesquisa, isso porque, tinha a ideia de que precisava escolher *a priori* uma dentre as abordagens epistemológicas, para, assim, desenvolver a pesquisa. Como se fosse uma fôrma na qual eu tivesse que ajustar a minha pesquisa, de acordo com as características da abordagem escolhida.

Em diálogos com a professora Tânia Dantas, ela tentava me mostrar que o caminho não seria esse, que não poderíamos escolher uma base metodológica *a priori* para desenvolver a pesquisa, sem antes realizar um estudo exploratório. No estágio em que me encontrava eu não entendia o que ela queria dizer. Ainda assim, confiei nas suas recomendações, e segui a pesquisa sem me preocupar muito com essa ideia de

caracterizá-la como sendo dessa ou daquela base metodológica, mas sem perder de vista esta discussão epistemológica.

No decorrer da pesquisa, fui me apropriando da concepção de mundo, a minha relação como o objeto, e que tudo isto estava implícito na pesquisa e tinha a ver com o modo como eu compreendia a realidade e a interrogava.

Esse modo de interrogar a realidade, as minhas vivências, meu contexto social e histórico, me levaram a buscar determinados teóricos, cujo pensamento se aproximava das minhas concepções, e também pensar na metodologia que melhor daria conta de compreender o objeto a ser investigado, ou seja, definir os pressupostos teórico-metodológicos da pesquisa. Pois, como bem afirma Macedo (2012) “o que inicia o método é a escolha, a opção”. (MACEDO, 2012, p. 178).

Neste sentido, o final da pesquisa, cronologicamente falando, passou a ser, para mim, o início. Foi como se eu tivesse encontrado a peça de um quebra cabeça que teria deixado para trás, em algum momento, e que agora fazia toda a diferença. Portanto, hoje, posso afirmar que não escolhi por antecipação a base metodológica para realizar a pesquisa, mas que o modo como penso a realidade, e como a pesquisa foi desenvolvida, é que deixa transparecer quais são os princípios epistemológicos que a fundamentam, que, neste caso, me dou conta que são os princípios da epistemologia crítico-dialética.

Para tal definição, anoro em Gamboa (2008), quando ele afirma que as pesquisas que têm como princípios epistemológicos crítico-dialéticos, “manifestam um ‘interesse transformador’ das situações ou fenômenos estudados, resgatando sua dimensão sempre histórica e desvendando suas possibilidades de mudança” (GAMBOA, 2008, p. 97).

Também recorro a Lakatos e Marconi (2003), quando elas expressam que, na dialética, analisamos as coisas em movimento, pois nada está acabado, e, por isso mesmo, estão sempre em transformação. As autoras alertam ainda que, na dialética, as coisas não existem de maneira isolada e independente, mas como um todo, sendo que tanto a natureza quanto a sociedade são compostas de fenômenos interligados, que dependem uns dos outros, condicionando-se reciprocamente.

Konder (1992), em seu livro *O que é dialética*, explica que para Marx só podemos analisar a realidade a partir de uma totalidade e isso significa não reduzir toda a riqueza da realidade ao conhecimento, sendo que, para o autor, no momento em que agimos sobre a natureza exterior, estamos modificando também a nossa própria natureza. Nesta perspectiva, o movimento transformador da natureza humana abrange

tanto as formas de trabalho e de organização prática da vida quanto os próprios órgãos dos sentidos, pois, segundo ele, “o olho humano passou a ver coisa que não enxergava antes, o ouvido humano foi educado para ouvir coisas que não escutava antes, etc.” (KONDER, 1992, p. 52-53).

Konder (1992) também nos esclarece que umas das características principais da dialética é o espírito crítico e autocrítico, pois, à medida que examinamos a nossa realidade, estamos sempre dispostos a rever as nossas interpretações, nas quais nos baseamos para atuar em tal realidade. Além disso, defende que o método dialético nos ajuda a rever o passado, com base no que está acontecendo no presente, sendo que questionamos o presente pensando no futuro.

De acordo com Konder, “o método dialético não se presta para criar cachorrinhos amestrados” (KONDER, 1992, p. 87), mas pessoas que sejam capazes de interpretar e questionar o mundo, de maneira crítica, com vistas a transformá-lo.

Em relação à Dialética, Freire (1996) destaca que nunca abandonou a preocupação com a natureza humana, pois nos diz que, já usava as suas palavras para lutar pelos interesses humanos, considerando que fazemos e somos feitos pela História, a partir das nossas decisões, rupturas e opções.

Neste sentido, a ancoragem da pesquisa na perspectiva crítico-dialética está posta, na medida em que pretendo investigar a formação continuada que acontece no cotidiano da escola, com o interesse de repensar a maneira como os programas de formação vêm sendo implementados na Rede Municipal, no sentido de valorizar cada vez mais o cotidiano das escolas, enquanto espaços valiosos para o processo de formação continuada dos professores, e a participação ativa desses sujeitos no processo de construção de todo e qualquer programa de formação que a ele se destine. Nesta perspectiva,

Nas pesquisas dialéticas, o homem é tido como ser social e histórico; embora determinado por contextos econômicos, políticos e culturais, é o criador da realidade social e o transformador desses contextos. A educação é vista como uma prática nas formações sociais e resulta de suas determinações econômicas, sociais e políticas; faz parte da superestrutura e, junto com outras instâncias culturais, atua na reprodução da ideologia dominante. Numa outra versão, a educação também é espaço da reprodução das contradições que dinamizam as mudanças e possibilitam a gestação de novas formações sociais. (GAMBOA, 2008, p. 103)

A partir dessas tessituras, percebi durante o processo, que a base metodológica da pesquisa não seria uma escolha antecipada, mas seria definida pelas concepções e embasamentos teórico-metodológicos adotados.

Eu poderia apresentar logo de início a base metodológica da pesquisa, no entanto, os pressupostos teórico-metodológicos, as minhas questões, o quadro teórico, o problema da pesquisa, bem como os instrumentos utilizados para o levantamento das informações poderiam não dialogar com a base epistemológica “escolhida”, sendo que esta falta de interlocução na pesquisa é, de acordo com Gamboa (2008), um dos equívocos mais cometidos nas pesquisas em educação.

Então, penso na perspectiva crítico-dialética, não como escolha antecipada, mas como consequência de pressupostos gnosiológicos (concepções de objeto e de sujeito e sua relação no processo de conhecimento) e ontológicos (concepções de história, de homem, de sujeito, de objeto, de ciência), que permeiam toda a pesquisa, desde a escolha do objeto até a análise das informações levantadas.

A partir das considerações tecidas sobre a perspectiva dialética, entendo que investigar como o processo de formação continuada acontece no cotidiano de uma escola da Rede Municipal de Salvador é algo dinâmico e complexo, tendo em vista a riqueza deste espaço e os sujeitos envolvidos. E é isto que justifica a utilização do estudo de caso para a realização da pesquisa, tendo em vista que “o estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo em profundidade e em seu contexto de vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não são claramente evidentes” (YIN, 2010, p. 39).

A opção pelo estudo de caso deu-se durante o processo de investigação, pois à medida que eu pensava no problema da pesquisa e nos objetivos, fundamentada no referencial teórico, adquiria mais segurança para tomar decisões metodológicas (LUNA, 2008) e direcionar o olhar para a referida perspectiva dialética.

Confesso que, de início, pensei em realizar uma pesquisa etnográfica, mas, ao conhecer melhor as características do estudo de caso, em diálogo com a orientadora e pensando no objeto de estudo, vi que este método me possibilitaria perceber elementos importantes para melhor compreender o fenômeno investigado. Claro que, a partir das minhas crenças e valores, e sem perder de vista a “lucidez quanto às limitações dos conhecimentos trazidos à luz, quaisquer que sejam aos procedimentos metodológicos utilizados” (GATTI, 2012, p. 61).

Outro fator que me fez adotar o estudo de caso é que, desde o início, não tive a pretensão de apontar os erros e acertos dos participantes em relação à formação continuada desenvolvida na escola. Ao contrário, tinha a visão de que iria analisar a formação de professores no cotidiano da escola, como ela realmente acontece.

Desta forma, permito-me afirmar que o estudo me possibilitou descobrir novos conceitos sobre o fenômeno estudado, e isso se deu durante o processo, tendo em vista que o meu quadro teórico inicial foi flexível, o que me permitiu acrescentar elementos considerados importantes para o desenvolvimento da pesquisa. (LÜDKE; ANDRÉ, 2014).

Ressalto que o resultado alcançado neste estudo de caso não poderá ser generalizado, aos leitores cabe, então, a partir da leitura dessa experiência, expandir a sua própria experiência e pensar no que podem ou não utilizar deste caso em sua realidade. Isso é o que Lüdke e André (2014) chamam de generalização naturalística.

As informações para analisar a formação de professores desenvolvida na escola foram coletadas, em diferentes fases do estudo de caso, com a utilização de observações e entrevistas. Utilizarei o próximo tópico do capítulo para descrever os dispositivos de pesquisa utilizados e justificar a escolha dos mesmos.

2.2 – Os dispositivos de recolha de informações

Conforme Gamboa (2013), as técnicas não podem ser entendidas separadamente e distantes de todo o processo da pesquisa, tendo em vista que a opção por determinadas estratégias metodológicas dependem da trajetória a ser percorrida e dos procedimentos a serem desenvolvidos durante a investigação, o que está diretamente relacionado com o objeto, o problema e a intenção da pesquisa.

Gostaria de ressaltar que o que Gamboa (2013) define como técnica, eu opto por chamar, amparada em Macedo (2009), de dispositivos de pesquisa, os quais, segundo o referido teórico, estão imbricados com as nossas escolhas políticas e epistemológicas as quais nos ajudam a apreender a realidade, para além da idéia de pesquisa apenas para coletar dados, e objeto investigado como algo naturalizado.

Para Gamboa (2013), é importante pensar nos dispositivos e articulá-los a outros elementos da pesquisa, pois os mesmos não se explicam por si só, e apenas têm sentido se estiverem amparados pelo enfoque epistemológico que embasa a pesquisa. Por este

motivo, procurei apresentar anteriormente a abordagem e o método da pesquisa, para poder pensar nos dispositivos a serem utilizados, a partir desses pressupostos. Sem perder de vista também as minhas concepções de sujeito, de objeto, de mundo, de homem, de sociedade, de história etc., como ensina Gamboa (2013).

Assim, minha intenção neste momento é descrever o desenvolvimento das estratégias de coleta de informações (Sandin Esteban, 2010), que foram observações e entrevistas, justificando as minhas escolhas metodológicas.

A opção pela observação, como um dos instrumentos para coletar informações importantes à compreensão do fenômeno, deu-se porque, assim como Lüdke e André (2014), acreditei que esta estratégia me permitiria acompanhar as experiências cotidianas dos participantes da pesquisa e, assim, chegar mais perto dos sujeitos, tentando entender o sentido que eles atribuem à sua realidade.

Foi preciso planejar o que eu pretendia observar, qual seria o meu foco de interesse nas observações. Tinha a ideia de que precisaria investir muito tempo nas observações, o que se deu, entre os meses de novembro de 2015 a março de 2016, três vezes por semana, além dos encontros formativos.

As observações foram realizadas a partir de um roteiro sugerido por Lüdke e André (2014), pelo qual registrei elementos referentes às partes descritiva e reflexiva das observações. Em relação à parte descritiva, procurei fazer um registro detalhado do que ocorreu no campo, no momento das observações, tais como: a descrição dos sujeitos e do ambiente, as atividades desenvolvidas, e as minhas atitudes durante o estudo.

No que diz respeito à parte reflexiva, dei ênfase às estratégias metodológicas utilizadas, aos problemas encontrados, às minhas expectativas e às questões que precisavam ser esclarecidas durante o estudo.

Com base nesse roteiro, comecei, efetivamente, em 25 de novembro de 2015, as observações no cotidiano da Escola Municipal de Parque São Cristóvão Professor João Fernandes da Cunha. Foi um momento muito importante, pois comecei a articular as questões teóricas levantadas às questões vivenciadas *in loco* pelos sujeitos do cotidiano, tendo em vista que “teoria e empiria se informam e se formam incessantemente.” (MACEDO, 2009, p. 91).

Destaco que fui muito bem-acolhida pela equipe gestora, a Coordenação Pedagógica e pelos professores. Senti muito prazer em estar vivenciando este cotidiano, neste primeiro momento.

Neste dia, também aproveitei para dar uma caminhada pelas dependências da escola e o que vi foi vida (mesmo nos seres *sem vida*), como as paredes e as portas. Eram muitos cartazes relacionados às questões afro-indígenas, que demonstravam a temática adotada pela escola.

A vontade era de fotografar tudo que eu via: os cartazes, os espaços da escola, enfim, tudo que me tocava. Mas optei por fazer isto, após um tempo maior de contato com a escola e após autorização da equipe gestora. A primeira impressão que tive era que, se eu colocasse apenas as fotografias do ambiente escolar na dissertação, muitas coisas sobre a escola já seriam ditas, a partir daí, dispensando inclusive meus comentários.

Passado o primeiro momento, o encantamento, é hora de articular as observações ao objeto da pesquisa, retomando o meu foco de interesse, pois como defendem Lüdke e André (2014):

Os focos de observações nas abordagens qualitativas de pesquisa são determinados basicamente pelos propósitos específicos do estudo, que por sua vez derivam de um quadro teórico geral, traçado pelo pesquisador. Com esses propósitos em mente, o observador inicia a coleta de dados buscando sempre manter uma perspectiva de totalidade, sem desviar demasiado de seus focos de interesse. (LÜDKE; ANDRÉ, 2014, p. 35)

Nesta perspectiva, senti a necessidade de realizar visitas sistemáticas à escola. E procurava sempre realizar as observações, em diversos espaços, no pátio e na sala dos professores, e em diferentes momentos, durante o lanche, na acolhida e saída dos alunos. Também observei encontros pedagógicos realizados na escola e compostos pelos professores dos três turnos, o Coordenador Pedagógico e a Vice-Diretora.

Em um destes encontros, apresentei aos professores um pouco da minha história de vida e formação, em especial, a minha trajetória pela Rede Municipal de Salvador, para situar de onde partiu o interesse pela pesquisa e de que espaço eu falava.

Durante momentos de observações na escola, transitava entre a teoria e a empiria, pois buscava apoio teórico, a fim de articular com o que eu ali vivenciava. Em um desses momentos, por exemplo, considerei importante reelaborar o roteiro de entrevistas, com vistas a complementar as informações que foram levantadas durante as observações.

Uma dificuldade encontrada durante a realização das observações foi algumas vezes, por não ser professor da unidade escolar, me sentir como alguém que não fazia parte daquele espaço e o sentimento de que poderia ser vista pelos atores escolares como uma intrusa. Mas por outro lado, pude vivenciar aquela realidade com um olhar de estranheza, o que possibilitou inclusive reflexões mais aprofundadas e mais complexas sobre o campo empírico.

Não quero dizer, com isso, que houve a pretensão de esgotamento das questões da pesquisa, pois, ainda que eu vivenciasse por muito mais tempo o cotidiano da escola, as dúvidas, as incertezas e as inquietações seriam inesgotáveis.

A entrevista, por sua vez, foi uma das estratégias de levantamento das informações, desde o início da pesquisa, porque, ancorada em Lüdke e André (2014), entendia que este momento me possibilitaria uma relação de interação mais aprimorada com participantes da pesquisa. Isso porque, como prezam as referidas autoras, “na medida em que houver um clima de estímulo e aceitação mútua, as informações fluirão de maneira natural e autêntica” (LÜDKE; ANDRÉ, 2014, p. 39).

E foi nesse clima de autenticidade que transcorreram as entrevistas. Foram momentos elucidativos, nos quais procurei demonstrar atenção às falas dos sujeitos e as informações foram aparecendo, de maneira a complementar àquelas levantadas pela utilização dos demais instrumentos.

A importância da entrevista para o levantamento de informações necessárias à compreensão do fenômeno investigado dá-se devido ao seu potencial, tendo em vista que muitas questões puderam ser levantadas e suscitadas a partir destes momentos. Além disso, as entrevistas “são fontes essenciais de informações para o estudo de caso” (YIN, 2010, p. 133).

A escolha das pessoas a serem entrevistadas deu-se, em parte, de maneira intencional, é o caso da Coordenação Pedagógica, da gestão e de uma professora, indicada pela coordenação, por ter mais tempo de serviço na escola. A escolha dos outros dois professores deu-se de maneira espontânea, pois o convite foi lançado a todos, mas diante daqueles que percebi se mostrarem interessados, fiz o convite mais diretamente, e eles aceitaram.

Embora eu optasse por entrevistar também o coordenador pedagógico e a diretora, não houve distinção entre a fala destes sujeitos durante a análise das entrevistas, tendo em vista que o objetivo era analisar na perspectiva de professores, não havendo diferenciação a partir das funções exercidas dentro da escola. A pesquisa

contou com a colaboração de cinco sujeitos, os quais, para preservar sua identidade, serão identificados por nomes fictícios, conforme prevê o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Antes do início das entrevistas, solicitei que os entrevistados lessem e assinassem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, no qual constam informações importantes quanto às questões éticas da pesquisa, tais como os dados da pesquisa, a autorização para gravação, a preservação do anonimato dos informantes, a participação voluntária, a possibilidade de desistir da participação na pesquisa a qualquer momento, enfim, questões importantes, para que o entrevistado se sentisse mais seguro. Os entrevistados receberam uma cópia do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, com o contato da pesquisadora, para que eles pudessem tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, a qualquer momento.

Este foi um ponto positivo, que deu credibilidade à pesquisa, e, ao entrevistado, a possibilidade de estar bem informado quanto aos objetivos da entrevista e à confiança de que as informações fornecidas seriam mantidas em sigilo, sendo utilizadas exclusivamente na pesquisa.

Importa ressaltar que todas as entrevistas foram gravadas em áudio, com a autorização dos entrevistados, e cada uma teve a duração aproximada de 20 minutos, exceto a do Coordenador Pedagógico, que durou 90 minutos.

Com base nas questões e objetivos da pesquisa, para realização da entrevista foi elaborado um roteiro com perguntas que guiariam, de maneira flexível, a conversa. As entrevistas com os professores aconteceram em meio às atividades finais do ano letivo, sendo assim, em respeito às suas demandas, agendamos previamente o horário.

Em um dia, realizei a entrevista com uma das professoras, no turno da tarde. O local escolhido por ela foi a sala dos professores, por este motivo, houve algumas interrupções, o que não prejudicou o andamento da pesquisa. Neste dia, um ponto positivo da realização da entrevista foi a acústica da sala, a gravação ficou nítida, e isso facilitou a transcrição das falas, posteriormente.

Passados quatro dias, entrevistei outras duas professoras. Como neste dia não houve aula na escola, pois os professores estavam planejando as atividades finais, elas escolheram uma sala de aula, para a realização da entrevista.

Durante a entrevista da primeira professora, o ventilador estava ligado, ocasionando um barulho no áudio da gravação, o que dificultou a transcrição da fala dessa professora, pois alguns termos ficavam incompreensíveis, no primeiro momento,

necessitando ouvir o trecho, várias vezes, o que demandou bastante tempo de transcrição. Com a segunda professora, que foi entrevistada neste mesmo dia e local, desligamos o ventilador, e a captação de áudio favoreceu a transcrição.

Seguindo as orientações de Lüdke e André (2014), procurei estabelecer um clima de confiança, durante as entrevistas, a fim de que os professores se sentissem à vontade para responder às perguntas livremente e com tranquilidade. Na verdade, o que aconteceu foram conversas guiadas, fluidas e não rígidas (YIN, 2010), sobre assuntos que eles conhecem muito bem: a sua própria formação.

Após a entrevista com os professores, realizei a entrevista com a Coordenação e a Direção da escola, não que eu estivesse seguindo uma ordem cronológica, mas devido às demandas desses sujeitos. Foi um desafio conseguir realizar a entrevista com eles, pois sempre que agendávamos uma data, havia uma situação que eles precisavam atender. Mas o que prevalece é o respeito a esses profissionais e ao seu cotidiano. E, assim, foram realizadas as entrevistas com a Coordenação e a Direção.

A entrevista com o Coordenador aconteceu no turno matutino, em um local reservado, escolhido por ele, e precisou ser interrompida, em alguns momentos, para que ele pudesse atender professores e funcionários, que o procuravam para resolver situações específicas, também por este motivo o tempo da entrevista se estendeu mais, em relação às outras.

Após a realização das entrevistas foi feita a transcrição das falas dos entrevistados para o papel, o que demandou bastante tempo, em função, com já mencionei, da qualidade de alguns áudios e também porque precisava registrar fielmente a fala de cada um deles.

Pinho (2012), em sua tese “O tempo escolar e o encontro com o outro: do ritmo à simultaneidade”, destaca que “o momento da transcrição das entrevistas assume um lugar importante no processo de pesquisa, pois, nesta etapa é produzido o material bruto” (PINHO, 2012, p. 32).

Após o levantamento desse material, comparei a transcrição das falas com o áudio da gravação, por várias vezes, para então identificar o que era recorrente nas falas dos sujeitos e estabelecer, a partir daí, as categorias de análise, pautadas nos objetivos e questões da pesquisa.

2.3 – A imersão no campo empírico

A pesquisa empírica teve início no ano de 2015, mais precisamente em fevereiro de 2015, quando estive pela primeira vez na Escola Municipal do Parque São Cristóvão Professor João Fernandes da Cunha, na condição de pesquisadora, e tive contato com a direção da escola, para apresentar a intenção de realizar a pesquisa na escola e seus objetivos.

A Diretora, de maneira acolhedora, mostrou-se interessada pela temática, tendo em vista que é algo bastante discutido na escola. Assim, combinei de retornar, em outro momento, para falar um pouco da pesquisa para os professores e convidá-los a participar.

Então, no segundo momento, conforme combinado, retornei à escola. Na verdade, os professores estavam em período de jornada pedagógica, reunidos no centro paroquial do bairro, pois o prédio da escola passava por reforma. Neste dia, os professores participavam de um momento com um pesquisador, para falar sobre questões afro-indígenas. Os professores trouxeram dúvidas e questionamentos sobre a temática. Neste dia, não houve tempo para que eu falasse da pesquisa, mas pude perceber, por exemplo, o número de professores, e ainda tive a oportunidade de aprender mais sobre a temática abordada.

No dia seguinte, retornei a este mesmo local, onde os professores estavam reunidos. O Coordenador Pedagógico da escola conduzia as atividades referentes ao planejamento do ano letivo.

Até o momento, não me sentia à vontade para fazer os registros da observação, tendo em vista que não atuava na escola e ainda não havia conversado com os professores sobre a pesquisa e nem pedido sua autorização para realizar as observações dos encontros de formação.

Ao final da manhã, o Coordenador Pedagógico apresentou-me aos professores, enquanto colega da Rede, e informou que eu estava realizando um estudo sobre a formação de professores. Falei que desde que ingressei na Rede Municipal de Salvador sabia que a escola desenvolvia um projeto de formação centrado na escola.

Como era uma perspectiva de formação em que eu acreditava, sentia-me impulsionada a entender como se dava esse processo. Assim, lancei a proposta e o convite aos professores, para fazerem parte da pesquisa, no sentido de refletirmos sobre a formação continuada que acontece no cotidiano da escola.

A partir dos olhares, percebi que os professores compartilhavam a ideia de valorizar a realidade das escolas e as vozes dos professores nos programas de formação. Combinei em voltar outras vezes e detalhar melhor o processo investigativo, e, caso alguém desejasse colaborar com a pesquisa, poderíamos dialogar posteriormente, embora ainda não tivesse definido a quantidade de sujeitos participantes.

Saí dali com alegria no meu coração, pois confirmava o lócus da investigação, tendo em vista que os professores poderiam dizer que não gostariam de participar. Seria desafiador ter que procurar outra escola, pelo fato desta escolha não ter se dado de maneira aleatória. Conforme descrevi no primeiro capítulo desta dissertação, tem um sentido e importância a pesquisa ser desenvolvida na Escola Municipal de Parque São Cristóvão Professor João Fernandes da Cunha.

Confirmado o lócus de investigação, houve um intervalo grande para que eu retornasse à escola. Isto porque houve paralisações, tanto na rede municipal quanto na UNEB, e também porque, durante os inquietantes e preciosos encontros de orientação, senti a necessidade de melhor definir o objeto de investigação e repensar os objetivos, de maneira que os mesmos pudessem ser alcançados ao final da pesquisa.

Também nesse período houve uma preparação para um dos momentos mais difíceis desse percurso metodológico, que eu não poderia deixar de registrar: o exame de qualificação.

Após a análise do material até aqui produzido, percebi, durante o processo de orientação, que eu poderia avançar mais, e reelaborar o texto, no sentido de contemplar questões básicas e necessárias ao referido exame. Assim, foi preciso agendar, pela segunda vez, uma nova data para a qualificação, tendo em vista que demandaria mais tempo e muito esforço da minha parte, para a reescrita do material. Realizamos objeto de pesquisa, objetivos e questões, e fui em busca de maior arcabouço teórico que fundamentasse a investigação.

O momento da qualificação me despertou para alguns pontos, tais como singularizar o objeto, rever os objetivos, incluir outros teóricos na discussão sobre formação de professores, a exemplo de Pineau (2014), Dominicé (2014) e Josso (2010), aprofundar mais a questão do cotidiano escolar, com a leitura de Ferraço (2006). Houve uma ampliação significativa do campo teórico-metodológico que fundamentava a pesquisa.

Outro ponto interessante, levantado pelas integrantes da Banca, foi pensar sobre a vertente de formação continuada que a pesquisa iria tomar, se estaria relacionada

apenas aos encontros formativos desenvolvidos na escola, ou às práticas cotidianas desses professores.

As integrantes da Banca também apontaram a necessidade de enfatizar, na minha história de vida e formação, a itinerância pela Rede Municipal de Salvador, enquanto Coordenadora Pedagógica, isso porque a implicação ao objeto parte deste lugar, caracterizando-o como um momento relevante da pesquisa.

Trouxe alguns exemplos para demonstrar que o exame de qualificação foi uma etapa importante e necessária no processo investigativo, tendo em vista que me possibilitou repensar o caminho trilhado até aquele momento, e estabelecer outros parâmetros, com mais segurança, no sentido de redefinir o objeto desejado.

Sendo assim, Lüdke e André (2014) associam o desenvolvimento do processo investigativo a um funil, pois, segundo elas, as questões aparecem de maneira muito ampla e, no decorrer de sua investigação, vão se tornando mais específicas. Assim também aconteceu no decorrer desta pesquisa.

Eis aqui um marco em minha experiência de pesquisadora, pois, entre diálogos e inquietações, pude entender que a situação específica que tinha interesse de investigar era o processo de formação continuada que acontecia no cotidiano de uma escola da Rede Municipal de Ensino de Salvador.

As contribuições trazidas pelas professoras Denise Guerra, Jane Adriana e Tânia Dantas, durante o exame de qualificação, foram muito significativas, e, a partir daí, a pesquisa tomou um novo rumo. Fizemos questão de atender a todas as sugestões, ou quase todas, por que realmente eram coerentes e, com certeza, contribuiriam para o avanço e a qualidade da pesquisa.

Agora, a tarefa passa a ser: redirecionar a pesquisa e reescrever o texto, que, no futuro, se tornaria esta dissertação, conforme as sugestões apresentadas. Mesmo sabendo que elementos novos também apareceriam depois da ida ao campo de investigação.

Lüdke e André (2014) caracterizam esta etapa como a fase da primeira entrada no campo empírico. Segundo as autoras:

a fase exploratória se coloca como um momento fundamental para a definição mais precisa do objeto de estudo. É o momento de especificar as questões ou pontos críticos, de estabelecer os contatos iniciais para a entrada em campo, de localizar os informantes e as fontes de dados necessárias para o estudo. (LÜDKE; ANDRÉ, 2014, p. 25)

Após o período de reescrita, reformulações e reconstruções, em função de questões que foram consideradas relevantes ou não para a pesquisa, senti a necessidade de conhecer mais profundamente o campo empírico. É chegado o momento de intensificar o diálogo entre os quadros teóricos estudados até aqui e o campo de investigação.

Precisava manter um contato direto com os participantes da pesquisa, conversar com essas pessoas, observar o seu cotidiano, os encontros de formação, ou seja, iniciar o levantamento de informações necessárias à compreensão do fenômeno investigado. Apoiei-me em Sandin Esteban (2010), para a escolha das estratégias de coleta de informações, pois, para a autora, esta escolha precisa ser feita a partir dos pressupostos epistemológicos que orientam a pesquisa.

2.4 – A escola lócus da pesquisa: história, perfil e identidade

Na tentativa de melhor conhecer o lócus de investigação, faz-se necessário perpassar por sua história, caracterizá-la e identificar seu perfil e identidade, com vistas a possibilitar a posterior apreensão do processo de formação continuada desenvolvido no seu cotidiano; por este motivo, apresento a seguir aspectos desta história.

O lócus da pesquisa é a Escola Municipal do Parque São Cristóvão Professor João Fernandes da Cunha, localizada em um bairro periférico de Salvador, Parque São Cristóvão, atendendo a esta comunidade e bairros vizinhos.

Consta no Blog da escola que a sua história teve início em uma escolinha particular, que ficava à beira de um rio onde muitas crianças da comunidade não podiam estar. Sendo que, mesmo com a demanda de crianças que precisavam estudar, a escola foi fechada, por um longo período. Esse fato começou a preocupar os moradores do Parque São Cristóvão, que, incomodados, começaram a lutar pelo direito de ter seus filhos estudando numa escola pública perto de suas casas.

A partir dessa organização, a prefeitura alugou o prédio onde anteriormente funcionava a escola, para então transformá-la em uma escola municipal, em 2001, tornando realidade o sonho da comunidade, que era ter uma escola municipal, onde todas as crianças em idade escolar pudessem ter acesso. No entanto, a estrutura do

prédio onde funcionava a escola ainda era inadequada, com salas pequenas, sendo difícil a quantidade de alunos por sala, conforme exigência da Secretaria de Educação.⁴

Entre os anos de 2001 e 2003, a escola passou por muitas dificuldades, pois, durante o período de chuvas, não podia funcionar, tendo em vista que o rio enchia, e invadia a escola, dificultando o acesso.

Mas a comunidade não parou de continuar reivindicando uma escola, mais que isso, lutando por uma educação de qualidade, digna de seus filhos, enfrentando assim muitos obstáculos. Conseguiram que fosse construída uma nova escola, em prédio amplo, arejado, confortável, com estrutura física adequada para atender bem a todos os seus alunos, funcionários, professores e comunidade. A inauguração dessa escola tão sonhada (Escola Municipal do Parque São Cristóvão) aconteceu em 27 de julho de 2005.

A partir daí, a escola não parou de se desenvolver e prestar um grande trabalho à comunidade, e o reflexo disso foram os prêmios conquistados, a exemplo do prêmio nacional de gestão escolar. Por adotar um modelo de gestão participativa e desenvolver políticas voltadas para a integração da comunidade, a gestora foi a primeira classificada para representar a Bahia no Prêmio Nacional de Referência em Gestão Escolar, tendo como ano-base 2006. O concurso, realizado pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed); a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime); a UNESCO e a Fundação Roberto Marinho, trata de um estímulo à melhoria do desempenho escolar, que avalia o aprendizado dos alunos e reconhece exemplos de gestão participativa.

Dentre os projetos desenvolvidos pela escola, está a inserção de alunos com deficiência auditiva, com vistas à realização de cursos de informática, educação artística e teatro, utilizando metodologias específicas, que atendam as necessidades desses alunos. As mães de alunos também participam do curso de Libras, que, de maneira muito implicada, é ministrado por uma mãe e professora que já participara de uma formação sobre a linguagem de sinais.

Outra parceria que a escola estabeleceu, conforme consta no seu Blog, foi com o SESI (Serviço Social da Indústria), com o objetivo de ajudar as mães a se inserirem no mercado de trabalho, através da promoção de cursos profissionalizantes, de pintura em tecido, tranças e penteados afros e tapeçaria. Para possibilitar aos pais refletirem sobre o

⁴ Informações retiradas do Blog da escola. Disponível em: < <http://escolapqscristovao.blogspot.com.br/>>. Acesso em: 29\06\2015.

seu papel social, enquanto cidadãos, e sua importância na aprendizagem dos seus filhos, também são realizadas palestras com representantes do Ministério Público.

Outro exemplo de ação bem-sucedida da Escola Municipal Parque São Cristóvão Professor João Fernandes da Cunha é a implementação da Lei 10.639/03, que torna obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-brasileira e africana, em todas as escolas, públicas e particulares, do Ensino Fundamental e Médio, e a escola já ganhou três prêmios de gestão e qualidade de ensino, entre 2007 e 2011, por elaborar projetos que trabalham a identidade afro-brasileira. A identidade afro-brasileira é trabalhada, ainda, no currículo e na proposta pedagógica da escola, com o envolvimento de todos os atores escolares.

Em 2010, a escola foi eleita como a primeira do Nordeste e a segunda do Brasil em qualidade da educação, pelo Serviço Social da Indústria (SESI). Foram destacados os projetos Baobá, Os Mitos Africanos na Intervenção Prática Educativa, Letramento, Leitura e Teatro na Escola. Em 2011, a unidade foi destaque estadual no Prêmio Gestão Escolar – ano base 2010, em concurso também realizado pelo Consed.

Em relação ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), a escola também apresenta resultados considerados positivos, pois, aumentando seus indicadores de 3.6 em 2005 para 5.3 em 2011, reflete as atividades desenvolvidas pela escola, em parceria com a comunidade, e o envolvimento de todos em uma educação de qualidade. O índice é calculado a partir dos dados de aprovação escolar e da média de desempenho nas avaliações do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) e da Prova Brasil.

Em relação à implementação na escola da aprendizagem da cultura afro-brasileira, não havia material suficiente que abordasse o tema. Por isso, os próprios professores elaboraram os próprios materiais didáticos para a implementação da Lei 10.639/03, que, de acordo com a equipe, não significa apenas resgatar festas ou falar das comidas e da religiosidade, como em uma visão estereotipada do negro, mas mostrar sua historicidade e as contribuições culturais afro-brasileiras.

Este resgate histórico nos faz entender um pouco o perfil desta escola municipal, tendo em vista que é uma escola que surge da necessidade e luta de uma comunidade, e que tem identidade própria, construída em parceria com a comunidade, buscando o desenvolvimento de uma educação de qualidade.

Os dois capítulos até aqui apresentados trouxeram um panorama da pesquisa, tendo em vista que objetivei apresentar, desde a minha história de vida, quanto à implicação pelo objeto, e os passos para o desenvolvimento da pesquisa.

Nos próximos capítulos, por sua vez, serão apresentados os resultados da pesquisa, pois a empiria permeará toda a escrita. O capítulo seguinte, mais especificamente, traz reflexões sobre a formação docente, no cenário contemporâneo, e os diferentes paradigmas de formação, além de um panorama da atual da Política de Formação de Professores da Educação Básica, no cenário nacional.

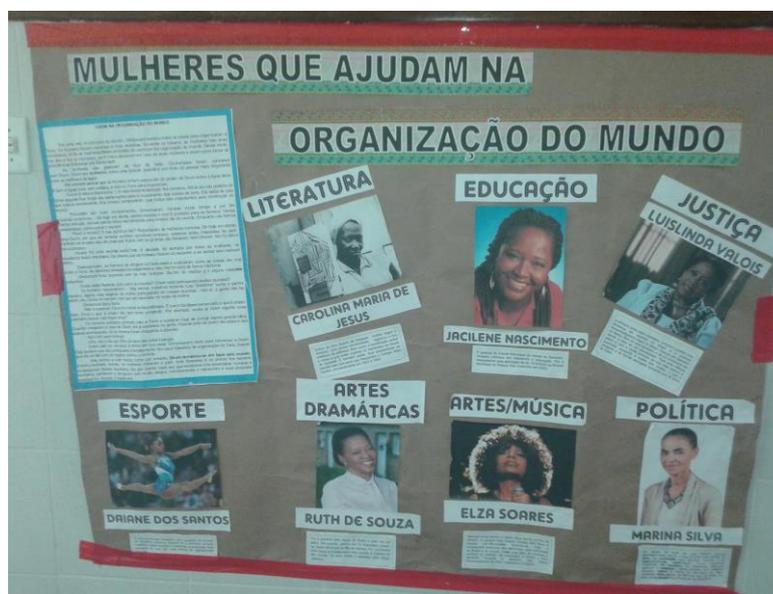


Imagem 4 – Produção de alunos da Escola Municipal de Parque São Cristóvão Professor João Fernandes da Cunha.

Capítulo III

A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO CONTEXTO CONTEMPORÂNEO: políticas e paradigmas

O que importa, na formação docente, não é a repetição mecânica do gesto, este ou aquele, mas a compreensão do valor dos sentimentos, das emoções, da insegurança a ser superada pela segurança, do medo que, ao ser ‘educado’, vai gerando a coragem. (FREIRE, 1996, p. 45)

A intenção deste capítulo é situar a formação docente no cenário contemporâneo, e apresentar os diferentes paradigmas de formação de professores, que defendem diferentes concepções de professor e que, conseqüentemente, vão influenciar nos conteúdos, métodos e estratégias utilizados para formá-lo, ou para formar-se. É apresentado, ainda, um panorama da atual Política de Formação de Professores da Educação Básica, no cenário nacional.

O capítulo está organizado em três tópicos, sendo que, no primeiro, apresento alguns aportes teóricos sobre a sociedade contemporânea, no sentido de situar a educação neste cenário, recorrendo a alguns teóricos que discutem a contemporaneidade e, de maneira muito convidativa, nos ajudam a entender as questões educacionais, em especial, as questões referentes à profissão e à formação docente, nos dias atuais.

No segundo momento, apresento algumas reflexões em torno das definições de programas e projetos e, nesse ínterim, apresento a leitura de documentos oficiais referentes à atual Política Nacional de Formação de Professores da Educação Básica, com o intuito de mapear alguns dos programas de formação continuada que estão sendo implementados.

No terceiro tópico, finalizo o capítulo, apresentando os diferentes paradigmas de formação docente em torno do modelo de atuação que os fundamenta, e também apresento uma discussão sobre os princípios e orientações da formação continuada.

3.1 – A educação na contemporaneidade: alguns aportes teóricos

Para iniciar as reflexões em torno da educação, na sociedade contemporânea, recorro aos escritos de Giddens (1991). Este autor observa que, atualmente, muita gente argumenta que estamos no limiar de uma nova era, que nos leva para além da própria modernidade, sendo que muitos termos têm sido sugeridos para esta transição, tais como: sociedade de informação, sociedade de consumo, pós-modernidade, pós-modernismo, sociedade pós-industrial, dentre outros. Alguns dos debates sobre estas questões se concentram principalmente sobre as transformações institucionais, particularmente as que sugerem que estamos nos deslocando de um sistema baseado na manufatura de bens materiais para outro que tem como centralidade a informação.

Segundo Giddens (1991), temos a sensação de que estamos sendo apanhados por um universo de eventos que não compreendemos bem, e que parecem, em grande parte,

estar fora de nosso controle. O autor ressalta que não basta apenas inventar novos termos, mas é necessário olharmos novamente para a natureza da própria modernidade, que tem sido insuficientemente abrangida, até agora, pelas ciências sociais. Giddens (1991) afirma que, em vez de estarmos entrando num período de pós-modernidade, estamos alcançando um período em que as consequências da modernidade estão se tornando mais radicalizadas e universalizadas do que antes.

Jean-François Lyotard (2011) também discute a contemporaneidade, ao apresentar as transformações que aconteceram no final do século XX, no âmbito da ciência e da universidade, e destaca como o saber é produzido, distribuído e legitimado na sociedade contemporânea, tendo em vista que as transformações que ocorreram na ciência foram provocadas pelo impacto das mudanças tecnológicas sobre o saber, que será afetado em duas de suas principais funções: a pesquisa e a transmissão de conhecimentos.

Ainda de acordo com Lyotard (2011), pode-se considerar que a multiplicação de máquinas informacionais afetará a circulação dos conhecimentos do mesmo modo que os meios de transporte, dos sons e imagens fizeram. Isso significa dizer que o saber sofre alteração com a transformação geral e que a orientação das novas pesquisas se subordinará à condição de seu resultado ser traduzido para a linguagem de máquina.

Lyotard (2011) afirma que a relação entre fornecedores e usuários do conhecimento e o próprio conhecimento assume, na pós-modernidade, a forma de valor, que é a mesma que os produtores têm com os consumidores, tendo em vista que o saber é produzido para ser vendido, para ser trocado, perdendo, assim, o seu valor de uso, isto é o que ele chama de mercadoria informacional.

O saber, na contemporaneidade, tornou-se a principal força de produção e é a maior dificuldade para os países em desenvolvimento, o que não deixará de acontecer no futuro, sendo que, para o referido teórico, os Estados-nações entrarão em guerra para dominar as informações, na competição mundial pelo poder, abrindo um novo campo para as estratégias industriais, comerciais, militares e políticas.

Lyotard (2011) defende ainda que o saber científico não é o único saber e que este sempre esteve em competição com o saber narrativo, o qual tem no relato a sua forma por excelência, pois as histórias populares permitem definir os critérios de competência das sociedades nas quais elas são contadas. O saber narrativo, para o autor, determina o que é preciso escutar para poder falar e o que é preciso representar para poder se constituir no objeto de um relato.

Os atos de linguagem pertinentes a este saber não são efetuados somente pelo interlocutor, mas também pelo ouvinte, e ainda pelo terceiro do qual se fala, estes por sua vez, definem-se em uma tríplice competência: saber-dizer, saber-ouvir e saber-fazer. Os relatos definem o que se tem o direito de dizer e de fazer na cultura, e se encontram legitimados por constituírem uma parte desta cultura. Lyotard (2011) propõe o respeito ao desejo de justiça, também ao que se relaciona ao desconhecido, além de aguçar nossa sensibilidade para as diferenças e reforçar nossa capacidade de suportar o imensurável.

Outras discussões pertinentes em relação à sociedade contemporânea partem de Adam Schaff (1995), autor que procura fazer uma análise das transformações que estão acontecendo na contemporaneidade, em relação à ciência e à técnica, e que têm como consequência as mudanças na produção, nos serviços e nas relações sociais.

Ele defende que nos encontramos em uma acelerada revolução da microeletrônica e que estamos cercados, por todos os lados, pelas suas mais diversas manifestações, desde as pequenas ações do nosso cotidiano, o relógio de quartzo, calculadoras de bolso, TV a cores, geladeiras, máquinas de lavar, passando pela utilização dos computadores, em indústrias e pesquisas científicas, e indo até os voos espaciais e as fábricas automatizadas. Estas seriam para o autor as consequências da revolução microeletrônica, que ele denomina de segunda revolução técnico-industrial, que representa um aspecto da revolução técnico-científica.

Adam Schaff (1995) caracteriza o século XXI como o século onde as atividades humanas são dominadas pela biologia e acredita que as mudanças mais espetaculares ocorrerão nesse setor, possibilitando ao homem dominar o seu próprio eu. Conforme o autor, tais descobertas são importantes, no entanto, podem trazer perigos para a vida social, embora nenhum avanço do conhecimento humano seja, em si, reacionário ou negativo, pois uma mesma descoberta pode ser utilizada pelo homem para o bem ou para o mal.

O autor destaca a revolução energética como o terceiro elemento da revolução técnico científica que traçará o caminho do desenvolvimento da humanidade. Ressalta, porém, que o futuro não é um destino determinado pelo desenvolvimento da tecnologia, mas pela obra do homem e este receberá por sua vez, tudo que constitui o fundamento de uma vida mais feliz.

Ao refletir sobre as questões referentes à identidade cultural, na contemporaneidade, recorro às ideias de Stuart Hall (1997), pois ele denomina o período que estamos vivendo de modernidade tardia, buscando avaliar se existe uma crise de

identidade, em que consiste e em que direção caminha essa crise. Stuart Hall (1997) apresenta como o conceito de identidade mudou e descreve sobre o processo de identidades culturais, as quais surgem do nosso pertencimento e como as mudanças estão afetando isso.

As identidades modernas, conforme Hall (1997), estão sendo fragmentadas, pois, para ele, não há um conceito único de identidade por ser esta muito complexa. Ele descreve as transformações de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade que também estão mudando nossas identidades pessoais, causando o que o autor chama de descentração dos indivíduos, tanto do lugar social e cultural quanto de si mesmos, o que constitui uma crise de identidade para o indivíduo.

Hall (1997) apresenta ainda três concepções de identidade: o sujeito do Iluminismo (indivíduo totalmente centrado, unificado, concepção individualista do sujeito e de sua identidade); o sujeito sociológico (a identidade é formada na interação entre o eu e a sociedade); e o sujeito pós-moderno (sujeito composto de várias identidades, não tendo uma identidade fixa ou permanente). Na concepção de sujeito pós-moderno, o sujeito assume identidades diferentes, por isso, para o autor, não existe uma identidade unificada, completa, segura e coerente.

Ainda, conforme Hall (1997), a concepção do sujeito moderno tem uma história e eventos sociais e discursos do pensamento moderno, avanços nas teorias sociais e humanas, ocorridos no período da modernidade tardia, favoreceram o descentramento do sujeito cartesiano: o pensamento marxista, a descoberta do inconsciente por Freud, o trabalho do linguista estrutural Ferdinand de Saussure, o trabalho do filósofo e historiador Michel Foucault e o impacto do feminismo tanto como uma crítica teórica quanto como um movimento social. Todo esse movimento resultou nas identidades abertas, contraditórias, inacabadas e fragmentadas do sujeito pós-moderno.

A leitura de Gramsci (1982) ampliou ainda mais o meu olhar em relação à profissão docente, principalmente porque ele defende que o professor precisa sair da postura de intelectual orgânico, para se tornar um intelectual crítico, pois o autor defende que é necessário construir, entre o professorado, um processo de consciência coletiva e autônoma, ou seja, desenvolver-se profissionalmente numa perspectiva de trabalho coletivo, ainda que individualmente cada profissional seja responsável por suas ações. Conforme Gramsci (1982), os professores devem desempenhar um papel de intelectuais, pois, para ele, todos nós somos intelectuais, mas nem todos desempenham na sociedade esta função. Fora da profissão, cada um desenvolve uma atividade

intelectual qualquer, pois participa de uma concepção de mundo, possui uma linha consciente de conduta moral, contribuindo, assim, para promover novas maneiras de pensar o mundo, a sociedade e também a educação. Este é um dos princípios desta pesquisa, valorizar a escola enquanto espaço de formação e os professores como protagonistas ativos nesse processo.

No que tange à escola, Dermeval Saviani (1997) a define como um espaço privilegiado e que existe para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado, bem como o próprio acesso a esse saber, sendo assim, reforço a necessidade de valorizar o cotidiano escolar como um espaço significativo de formação profissional, onde sejam privilegiados importantes momentos de troca e compartilhamento dos saberes de experiência entre os professores.

O cotidiano escolar constitui-se em um importante espaço de descobertas e reflexões docentes, e merece atenção nos programas de formação continuada de professores, pois é nesse complexo cotidiano que os professores constroem e reconstróem a sua prática, portanto, nele, as reflexões devem ser priorizadas.

Oferecer espaços e tempos institucionalizados dentro das escolas pode ser um caminho para se pensar em uma nova possibilidade de formação continuada de professores, pois, como bem afirma Saviani (1997), a escola está cheia de aspectos políticos e a sua especificidade é elemento necessário ao desenvolvimento cultural e humano, a partir do desenvolvimento histórico da sociedade.

Outra contribuição significativa para a minha pesquisa, em relação à educação e no cenário da contemporaneidade, refere-se às ideias trazidas por Giroux (1997), que propõe uma pedagogia do pensamento crítico e a necessidade de perceber que um dos problemas da educação é que a maioria dos conteúdos ensinados nas escolas são aspectos selecionados da história e cultura humanas, apresentados como inquestionáveis e livres de valores. Isso porque, para o autor, a escola leva os estudantes a aceitarem e reproduzirem a sociedade existente.

O pensamento crítico, conforme Giroux (1997), questiona a nossa vida, a nossa sociedade e até mesmo o nosso pensamento. O conhecimento, neste caso, exige busca, invenção e reinvenção constantes. Professores e alunos precisam perceber a própria essência do que está sendo examinado e pensar dialeticamente, e não de maneira isolada e compartimentalizada, isto porque a construção do conhecimento é, mais que um aspecto cognitivo, um processo ligado às crenças, valores e suposições ideológicas de

como vemos o mundo, distinção entre o essencial e o não essencial, o importante e o não importante.

Assim como Giroux (1997), também me preocupo com as formas de discurso e práticas educacionais que produzem injustiças e desigualdades, e defendo práticas pedagógicas que permitam aos estudantes e professores assumirem o papel crítico e reflexivo de intelectuais transformadores. A intenção é promover modos de aprendizagem mais críticos, abertos, investigativos e coletivos, e para isso faz-se necessário que os professores questionem as escolas, enquanto instituições ideológicas, numa relação de poder e cultura, e a constituam enquanto um espaço de contestação das experiências vivenciadas em seu cotidiano.

Corroboro com Giroux (1997) a ideia de que as escolas não são de maneira alguma inocentes, e muitas vezes os professores são condicionados a privilegiar versões particulares de ideologia, comportamento e representação da vida cotidiana através dos currículos formais. Compartilho, ainda, com o autor, o pensamento de que as atitudes e comportamentos dos alunos são controlados por práticas pedagógicas que têm pouca relação com suas experiências, pois, muitas vezes, as condições de trabalho dos professores os impossibilitam de assumir uma posição de educadores críticos, mas por interesses e discursos que promovem práticas escolares hegemônicas.

Giroux (1997) reforça que os professores podem promover mudanças se manifestando contra as injustiças econômicas, políticas e sociais, dentro e fora das escolas, mas, ao contrário, está sendo negado a eles a chance de assumirem o papel de intelectuais transformadores. Este não deixa de ser um dos pilares que fundamenta a minha pesquisa, perceber o professor não como repassador de conteúdos, mas como um profissional indispensável e que faz a diferença como mediador do processo de aprendizagem.

Em relação ao papel das escolas, na contemporaneidade, recorro a Peter McLaren (1997), pois ele destaca que as escolas devem ser vistas como campos de conflitos, de classe e gênero, opondo-se à condição de reservatórios para a burocracia, de instâncias que preparam os estudantes desprivilegiados para aceitar, sem questionamentos, os aspectos excludentes. Daí a necessidade de que educadores questionem os pressupostos de classe e de valores, denunciem as formas pedagógicas dominantes e qualquer tipo de discriminação que ainda faz parte da nossa educação e das nossas vidas. Devem desenvolver uma pedagogia crítica a fim de possibilitar poder aos estudantes para se constituírem em potenciais agentes das mudanças sociais.

Peter McLaren (1997) leva-me a pensar na escola enquanto espaço de possibilidades e de valorização dos seus educandos, e mais, que professores e alunos ocupem seus lugares na sociedade, a partir de uma posição de poder, e sejam contrários à subordinação ideológica, econômica e social.

Retomar alguns estudos referentes à contemporaneidade nos ajuda a pensar a educação, nos dias atuais, à luz de muitos teóricos contemporâneos, o que perpassa pelas discussões acerca das políticas educacionais, tendo em vista que tais discussões possibilitam perceber o cenário da educação no Brasil, com outros olhos, e entender que muitos dos problemas educacionais que enfrentamos são frutos de uma educação que, apesar de manter um discurso pluralizado, apresentou e ainda apresenta uma prática excludente.

As discussões sobre a educação, na contemporaneidade, oferecem pistas para entender melhor os problemas que enfrentamos na educação, em especial nas nossas escolas públicas, o que implica repensar o trabalho e a formação docente, nesse modelo de sociedade contemporânea, que apresenta como principais características o avanço das tecnologias, a rapidez das informações, a pressa, a superficialidade nas relações, a agitação e a turbulência, e tudo isso interfere no cotidiano da sala de aula, bem como no comportamento e atitudes, tanto de professores quanto de alunos, que procuram, de alguma forma, uma adaptação às mudanças que a sociedade exige.

Nessa direção, importa compreender melhor a escola, local onde a diversidade tem a sua mais alta expressão, onde os sujeitos que dela fazem parte necessitam serem vistos como fruto dessa sociedade que aí se encontra, com todas as suas contradições. Escola esta que, ao mesmo tempo, é um espaço de diversidade, de lutas, de expressão da cultura, que também pode se transformar em um espaço que reproduz o individualismo, os preconceitos, a exclusão e o desrespeito, principalmente à nossas crianças e adolescentes. Como afirma Peter McLaren (1997), nossa cultura privilegia os méritos do individualismo, e os problemas sociais são reduzidos à individualidade.

Diante do referido cenário, faz-se necessário que pensemos na pessoa do professor que, muitas vezes, não sabe como lidar com a diversidade que adentra as salas de aula e precisa concorrer, a todo momento, com as tecnologias e redes sociais, que já fazem parte da vida de seus alunos, com a mídia, que só faz aumentar a vontade de consumir, e a violência, em decorrência, principalmente, das drogas que moram ao lado da casa de cada um dos alunos.

Importa refletir sobre todos estes problemas e sobre a formação dos professores na contemporaneidade, no sentido de fortalecê-los e pensar que o futuro pode ser melhor do que o nosso presente; pensar no cotidiano dos professores, suas histórias de vida, afetos, representações sociais e práticas culturais de leitura. Enfim, dialogando com Peter McLaren (1997), pensar em uma pedagogia referenciada nas necessidades dos alunos e em programas de formação continuada de professores que partam também de suas necessidades e dos problemas reais por eles enfrentados.

Seria uma busca pela transformação do que está posto em relação à formação continuada de professores e por propostas com vistas à transformação da realidade social, o que pode ser possível, a partir de um novo sistema de educação, que preze a igualdade social e a democracia. Assim, deixaremos de ser fragmentos de modelos externos de educação, de realidades externas, e passaremos a adotar programas e projetos de educação e de formação docente que estejam de acordo com a nossa realidade, atendendo de fato a nossas necessidades.

A formação continuada de professores precisa estar articulada às políticas que incidem sobre o trabalho docente, neste sentido, mudar as práticas de formação não é tarefa fácil, até porque esta mudança implica mudar também um cenário político de formação de professores que prima e investe em cursos com práticas orientadas para a formação técnica, disciplinar e individualizada.

Mudar os processos de formação de professores implica pensar em mudanças nos contextos em que estão inseridos. É por esse motivo que considero importante apresentar, no próximo tópico, um breve panorama da Política Nacional de Formação de Professores da Educação Básica.

3.2 – Políticas de formação continuada de professores da Educação Básica no cenário atual

A formação continuada ocupa um lugar importante no processo de reconfiguração da profissão docente e de invenção de uma nova identidade profissional, sendo elemento importante para o sucesso das reformas educativas. É difícil pensar em alternativas de formação continuada, sem levar em consideração um aspecto principal desse processo, que é o contexto político-social que certamente vai influenciar em sua

efetivação. Isso implica analisar o conceito da profissão docente, as condições de trabalho, a carreira docente, a situação das escolas e da própria Educação Básica.

Ao falar do contexto político da formação docente, recorro ao Estado da Arte das Políticas Docentes no Brasil, realizado por Gatti, Barreto e André (2011), onde as autoras destacam que os investimentos destinados aos docentes da Educação Básica são oriundos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef).

Os investimentos são repassados aos Estados e Municípios, de acordo com o número de alunos matriculados na respectiva rede de ensino, sendo que caso o município não possa arcar com o total dessa demanda, recebe uma contribuição do governo federal. Vale destacar que 60% desses recursos deveriam ser reservados para o pagamento do salário dos professores das Redes Estaduais e Municipais, bem como de sua formação.

Ainda de acordo com Gatti, Barreto e André (2011) dez anos após a criação do FUNDEF, foi instituído o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB). Fundo que atualmente é distribuído aos Estados e Municípios, de acordo com o número de matrículas, sendo que a diferença agora é que o fundo contempla os diferentes níveis da Educação Básica. A União complementa os recursos dos Estados e Municípios, caso não tenham condições de atender o valor mínimo por aluno, que é instituído pelo MEC. Um total de 60% do fundo são destinados à remuneração e à formação dos professores.

Nesse trabalho de Gatti, Barreto e André (2011), as autoras destacam que se tornou possível, a partir desses fundos, a Estados e Municípios, instituírem políticas de formação de professores através de parcerias entre as próprias secretarias e as universidades. Um exemplo está no desenvolvimento, por muitos municípios, de programas de licenciaturas para professores que detinham, até então, o Ensino Médio.

No que tange à legislação, tomo como ponto de partida a Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394/96 – LDB (BRASIL, 1996), que contribui para a explicitação das condições de exercício da profissão docente, uma vez que menciona, em seu Artigo 3º, a valorização do profissional da educação escolar, enquanto um dos princípios do ensino a ser ministrado.

O Título VI Dos Profissionais da Educação da Lei 9394\96 **Art. 61º** enfatiza ainda que os fundamentos da formação de profissionais da educação são: I – relação entre teoria e prática; e II – aproveitamento da formação e das experiências anteriores

vivenciadas pelos professores, sejam em escolas ou em outras atividades (BRASIL, 1996).

O **Art. 62º** estabelece que, para atuar na Educação Básica, os professores deverão ter nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, mas diz também que é permitido aos professores o Nível Médio, na modalidade Normal, para que possam exercer o magistério na Educação Infantil e nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental (BRASIL, 1996).

A LDB 9.394\96 aborda também, em seu **Art. 67º**, a valorização dos profissionais da educação, e assegura que os estatutos e planos de carreira do Magistério deverão garantir os seguintes direitos: ingresso na carreira docente, exclusivamente por concurso público de provas e títulos; aperfeiçoamento dos professores, inclusive com licença remunerada para esse fim; piso salarial; progressão baseada na titulação e na avaliação do desempenho; período reservado para estudos, planejamento e avaliação; por fim as condições de trabalho (BRASIL, 1996).

É perceptível que nesta Lei existe um resgate do concurso público, das propostas de planos de cargos e de carreira e alguns dos fundamentos da formação docente, como a associação entre teoria e prática, inclusive mediante a formação em serviço e o aproveitamento de experiências anteriores (BRASIL, 1996).

No entanto, existem limitações, já que os artigos da LDB\96 tratam com mais ênfase dos cursos que possibilitarão ao professor exercer sua profissão, em cada nível da educação, bem como da carga horária necessária para tal atuação. Os saberes necessários à profissão docente e os dispositivos de controle e avaliação desta profissão não são mencionados na mesma lei, mas entendo que é importante a sua legitimidade, no aspecto legal.

Em relação ao Plano Nacional de Educação (PNE), que foi instituído pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, destaco que o referido instrumento orienta quanto à execução de políticas públicas, na área da educação, estando definidos nele os objetivos e metas para o ensino, em todos os níveis – infantil, básico e superior, a serem executados no período de 2014 a 2024.

Pensando na formação de professores da Educação Básica, segundo o PNE, há uma das diretrizes que está relacionada à valorização dos profissionais da educação, e tais diretrizes deverão ser implementadas em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os municípios.

Uma das metas do PNE (2014-2024) refere-se à política nacional de formação dos profissionais da educação, com o objetivo de que todos os professores da Educação Básica tenham formação específica, de nível superior, através de curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.

Para alcançar a **Meta 15** do PNE (2014-2024), foram estabelecidas, como estratégias: ampliar o programa de iniciação à docência para os estudantes de cursos de licenciatura, para atuar no magistério da educação básica; e organizar a oferta e as matrículas em cursos de formação inicial e continuada de profissionais da educação.

A **Meta 16** diz respeito à intenção de formar, em nível de pós-graduação, cinquenta por cento dos professores da educação básica e garantir a todos os profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação. Para tanto, estão sendo estabelecidas como estratégias: a elaboração do planejamento estratégico para atender a demanda pela oferta de formação continuada; a consolidação da política nacional de formação de professores da educação básica; a ampliação da oferta de bolsas de estudo para pós-graduação dos professores da educação básica, além do fortalecimento da formação dos professores das escolas públicas de educação básica, por meio da implementação das ações do Plano Nacional do Livro e Leitura e a disponibilização de recursos para acesso a bens culturais pelo magistério público.

A **Meta 17** do PNE (2014-2024) trata de valorização dos profissionais do magistério das redes públicas de educação básica. As estratégias para este fim são: constituir um fórum permanente para o acompanhamento da atualização do piso salarial nacional, para os profissionais do magistério público da educação básica; a implementação dos planos de carreira para os profissionais do magistério das redes públicas de educação básica; e a implantação do cumprimento da jornada de trabalho, em um único estabelecimento escolar; e ampliar a assistência financeira, por parte da União aos entes federados, para a implementação de políticas de valorização dos(as) profissionais do magistério.

A **Meta 18** também diz respeito à formação e à carreira docente, pois nela está expresso que se deve assegurar a existência de planos de carreira para os profissionais da educação básica e superior pública, de todos os sistemas de ensino, tomando como referência o piso salarial nacional profissional.

Passando pelo Plano Nacional (PNE), cabe agora uma reflexão em torno da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, que foi instituída pelo Decreto 6.755/2009, com o objetivo de organizar, em regime de

colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério, para as Redes Públicas da Educação Básica.

Dentre os princípios da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, definidos no artigo 2º do Decreto 6.755/2009, posso destacar:

- A formação docente para todas as etapas da Educação Básica, como compromisso público de Estado;
- A articulação entre o Ministério da Educação, as instituições formadoras e as redes de ensino, para atender aos objetivos da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica;
- A articulação entre a teoria e a prática, no processo de formação docente, e a integração entre ensino, pesquisa e extensão;
- O reconhecimento da escola e demais instituições de Educação Básica como espaços necessários à formação inicial dos profissionais do magistério;
- A importância do docente, no processo educativo da escola e de sua valorização profissional, estímulo à profissionalização, à jornada única, à progressão na carreira, à formação continuada, à dedicação exclusiva ao magistério, à melhoria das condições de remuneração e à garantia de condições dignas de trabalho;
- A formação continuada, entendida como componente essencial da profissionalização docente, devendo integrar-se ao cotidiano da escola e considerar os diferentes saberes e a experiência docente.

De acordo com o Decreto 6.755/2009, os objetivos da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica consistem, dentre outros, em:

- Apoiar a oferta e a expansão de cursos de formação inicial e continuada a profissionais do magistério, pelas Instituições Públicas de Educação Superior;
- Identificar e suprir a necessidade dos sistemas públicos de ensino por formação inicial e continuada de profissionais do magistério;

- Promover a valorização do docente, mediante ações de formação inicial e continuada que estimulem o ingresso, a permanência e a progressão na carreira;
- Ampliar o número de docentes atuantes na Educação Básica pública, que tenham sido licenciados em instituições públicas de Ensino Superior, preferencialmente na modalidade presencial;
- Ampliar as oportunidades de formação para o atendimento das políticas de educação especial, alfabetização e educação de jovens e adultos, educação indígena, educação do campo e de populações em situação de risco e vulnerabilidade social;
- Promover a integração da Educação Básica com a formação inicial docente, assim como reforçar a formação continuada como prática escolar regular que responda às características culturais e sociais regionais.

Para dar cumprimento aos objetivos da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica foram criados os Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente, que são órgãos colegiados, instituídos também pelo Decreto 6.755/2009, com a finalidade de organizar as parcerias entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, e entre a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para as redes públicas de Educação Básica.

Conforme a Portaria nº 883, de 16 de setembro de 2009, que estabelece as diretrizes para o funcionamento dos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente, estes têm, dentre outras atribuições: elaborar e acompanhar a execução dos planos estratégicos; articular as ações voltadas aos programas de formação inicial e continuada; coordenar a elaboração e aprovar as prioridades e metas dos programas de formação inicial e continuada; divulgar e zelar pela observância dos objetivos e prioridades da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica; e propor ações que garantam a permanência e o rendimento satisfatório dos professores nos programas de formação.

Os Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente são instituídos em cada Estado e no Distrito Federal pelo Secretário de Educação do Estado (presidente do Fórum), representantes do MEC e das secretarias estaduais e municipais de Educação e seus respectivos conselhos estaduais e municipais de Educação; pelos profissionais do magistério, pela Confederação Nacional dos Trabalhadores em

Educação (CNTE), e pelo Fórum das Licenciaturas das Instituições de Educação Superior Pública.

Os planos estratégicos que são formulados pelos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente deverão contemplar: o diagnóstico das necessidades de formação de profissionais do magistério; a definição das ações que atendam a tais necessidades, além de descrever as atribuições e compromisso assumidos em cada segmento envolvido.

O órgão que gerencia e acompanha o processo de proposição, inscrição e execução dos planos estratégicos dos Estados é a CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior). Um desses planos, instituídos pela Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, no âmbito do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (PDE), é o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), que tem como objetivo garantir a formação, em nível superior, dos professores que ainda não têm essa formação, conforme prevê a LDB 9.394/96, no seu Art. 62 (BRASIL, 1996).

Ainda no panorama das políticas de formação docente, foi constituída, em julho de 2004, a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica, que surge com o objetivo de diminuir a distância entre produção acadêmica e formação de professores.

A Rede Nacional é responsável por articular as instituições formadoras à Educação Básica, através das pesquisas e produções acadêmicas que são realizadas nessas instituições e os saberes que são produzidos pelos professores da Educação Básica. De acordo com documentos legais, trata-se de ações estratégicas para atender as demandas de formação continuada, exclusivamente para professores da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, articulando as demandas dos Estados e municípios aos cursos oferecidos pelas instituições parceiras.

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) passa a ser responsável por coordenar o Sistema Nacional de Formação de Professores, conforme determina a Lei nº 11.502/2007:

Art. 2º – A Capes subsidiará o Ministério da Educação na formulação de políticas e no desenvolvimento de atividades de suporte à formação de profissionais de magistério para a educação básica e superior e para o desenvolvimento científico e tecnológico do País. (BRASIL, 2007a, p.1)

A partir desta lei, é atribuída à Capes a responsabilidade de formular políticas e desenvolver atividades referentes à formação inicial e continuada dos professores das diversas modalidades de ensino, além de elaborar programas de formação, de acordo com as demandas dos municípios, acompanhar o desempenho dos cursos de licenciatura e promover estudos sobre o desenvolvimento da formação inicial e continuada dos professores. É o órgão responsável por estabelecer a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica.

Ainda, de acordo com a Lei 11.502/2007:

§ 2º – No âmbito da educação básica, a Capes terá como finalidade induzir e fomentar, inclusive em regime de colaboração com os Estados, os Municípios e o Distrito Federal e exclusivamente mediante convênios com instituições de ensino superior públicas ou privadas, a formação inicial e continuada de profissionais de magistério, respeitada a liberdade acadêmica das instituições conveniadas, observado, ainda, o seguinte:

I – na formação inicial de profissionais do magistério, dar-se-á preferência ao ensino presencial, conjugado com o uso de recursos e tecnologias de educação a distância;

II – na formação continuada de profissionais do magistério, utilizar-se-ão, especialmente, recursos e tecnologias de educação à distância. (BRASIL, 2007a, p. 1)

Em 2009, através do Decreto nº 6.755/2009, a CAPES tem sua atuação disciplinada, no que se refere ao fomento de programas de formação inicial e continuada. De acordo com o decreto, os cursos de formação continuada do MEC deverão ser homologados pelo Conselho Técnico-Científico da Educação Básica da Capes e, caso os cursos já homologados não atendam as demandas de formação continuada, a Capes deverá elaborar projetos específicos, em parceria com as Instituições Públicas de Ensino Superior, atendendo a critérios por ela estabelecidos.

O Art.10 do Decreto nº 6.755/2009 determina que a Capes deverá fomentar os programas de iniciação à docência e concessão de bolsas para os estudantes que estejam matriculados em cursos de licenciatura de graduação plena, sendo uma forma de incentivo para a formação de profissionais do magistério para atuar na Educação Básica.

Ainda conforme o Decreto nº 6.755/2009, para a implementação dos programas de iniciação à docência, deverá haver a articulação entre as instituições de Educação

Superior e as Redes de Educação Básica, além da colaboração dos estudantes nas atividades de ensino-aprendizagem da escola pública.

O artigo 11 do Decreto nº 6.755/2009 define que a CAPES também deverá fomentar:

- Projetos pedagógicos para percursos formativos destinados aos profissionais do magistério;
- Oferta emergencial de cursos de licenciaturas e de cursos ou programas especiais, dirigidos aos docentes em exercício há pelo menos três anos na rede pública de educação básica;
- Pesquisas que aprofundem os estudos sobre perfil, demanda e processos de formação de profissionais do magistério;
- Programas que apoiem os projetos educacionais e de pesquisa propostos por instituições e por profissionais do magistério das escolas públicas que contribuam para sua formação continuada e para a melhoria da escola.

Na Lei 11.502/2007 e no Decreto 6.755/2009, fica evidente que a CAPES exerce um papel importante no cenário das políticas de formação docente no Brasil, tendo em vista suas atribuições frente às atividades de formação inicial e continuada dos professores da rede pública da Educação Básica. A CAPES identifica as demandas de formação das respectivas redes de ensino, para, assim, elaborar estratégias com vistas a superá-las, e acompanha os processos de formação que serão realizados pelos entes federados.

Após as leituras da legislação que fundamenta a formação de professores da Educação Básica, em âmbito nacional, e da apresentação do Estado da Arte das Políticas Docentes no Brasil, realizado por Gatti, Barreto e André (2011), optei por apresentar alguns programas de formação que estão sendo instituídos pela Política Nacional de Formação Docente.

Um deles é o Pró-Letramento, instituído em 2005, com o objetivo de orientar o trabalho dos docentes que atendem a crianças com 6 anos de idade, na área de leitura/escrita e matemática, através da revisão dos currículos, materiais utilizados pelos professores e da metodologia por eles adotadas. De acordo com a Resolução CD/FNDE nº 33, de 26/06/2009, esta demanda surge após a ampliação do ensino fundamental de oito para nove anos, para superar os baixos resultados dos rendimentos dos alunos que foram apontados em avaliações externas realizadas pelo MEC.

Conforme Gatti, Barreto e André (2011), o desenvolvimento do Pró-Letramento ocorre na modalidade semipresencial, com uma carga horária de 120 horas. Os tutores serão aqueles que irão ministrar os cursos e por isso participam de seminários regionais de formação, ministrados por formadores das universidades, para atingir a aptidão necessária à condução dos encontros com os “professores cursistas”, durante as 84 horas presenciais do curso; além das 36 horas, à distância, pautadas nas etapas de aprendizagem de leitura/escrita e matemática. Os materiais impressos e os vídeos utilizados durante os cursos são produzidos pelas universidades parceiras e distribuídos entre os professores e tutores.

Os tutores têm o papel de reproduzir, junto aos professores, metodologias e materiais pensados e elaborados por agentes externos a sua realidade e possibilitar-lhes elementos para melhoria ou adequação a suas práticas, através das maneiras de ensinar, com vistas a reproduzir, como receitas prontas, o que foi aprendido durante os cursos.

O Pró-Letramento, de acordo com os documentos legais, é considerado um curso de aperfeiçoamento. A avaliação do programa ocorre através da frequência aos encontros presenciais, da realização das tarefas de cada fascículo e da autoavaliação.

Outro programa, no cenário nacional das Políticas de Formação Docente, é o Gestar II, que oferece formação continuada, em Língua Portuguesa e Matemática, aos professores dos anos finais do Ensino Fundamental, sendo implementado em parceria do MEC com os Institutos Superiores de Educação.

O Gestar II também acontece na modalidade semipresencial, com carga horária de 300 horas, distribuídas em 120 horas presenciais, que correspondem a estudos coletivos, oficinas, elaboração de projeto e acompanhamento pedagógico. As 180 horas restantes, não presenciais, são destinadas a estudos individuais e à realização de atividades propostas pelo curso. Os tutores também cumprem 300 horas de formação, sendo 96 horas presenciais, para formação inicial, seminário de acompanhamento e seminário de avaliação do trabalho, além das 204 horas à distância, com estudos individuais.

Gatti, Barreto e André (2011) também destacam o curso de Especialização em Educação Infantil, com o objetivo de atender aos professores que atuam em creches e instituições de Educação Infantil, tendo como pano de fundo as práticas pedagógicas dos docentes relacionadas às características das crianças de 0 a 3 e de 4 a 5 anos de idade.

O Proinfantil foi criado em 2005 pela Secretaria de Educação a Distância do MEC, e surge para atender às demandas da Educação Infantil. O programa consiste em curso semipresencial, em nível médio, na modalidade Normal, e é destinado a professores que não têm a habilitação mínima exigida pela LDB, Lei 9.394\96 (BRASIL, 1996) para exercer a docência, desde que estejam atuando em instituições de Educação Infantil.

No âmbito das Políticas de Formação Docente, há ainda o Programa de Formação para a Diversidade, sob a coordenação da CAPES, que foi instituído pelo MEC, em parceria com a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi), para estimular as Redes Municipais e Estaduais da Educação Básica a incluírem temas da diversidade nas práticas de ensino, através de cursos semipresenciais de formação continuada e da elaboração de material didático específico.

A partir da descrição dos programas de formação que são implementados pela atual Política de Formação Docente, é pertinente levantar um questionamento: quais são as noções implícitas no conceito de programas e projetos que estão sendo implementados? A noção de programa, de acordo com Rué (2002), está relacionada a documento onde consta a distribuição de uma matéria de estudo de maneira cartesiana, dividindo cada uma das dificuldades em partes. O conceito da palavra programa também é derivado da informática, que significa um sistema estabelecido de algoritmos mediante o qual é possível executar as previsões para obter os resultados desejados.

Em contraposição à ideia de programa, conforme Rué (2002), está a noção de projeto, que surge em momentos de transformação das necessidades sociais e quando os desafios que a sociedade lança aos sistemas de formação do momento nem sempre encontram uma resposta adequada nos modelos e nas rotinas de formação existentes.

A ideia de projeto está associada ao que queremos realizar, qual é o nosso propósito, sendo que o centro da atenção está na sua intencionalidade, na relevância cultural e formativa, e naquilo que se propõe. No nível relacional, o projeto aparece sempre como uma interação entre o sujeito e o objeto. O autor utiliza-se das palavras de Cornelius Castoriadis para definir que projeto é a intenção de uma transformação do real conduzida por uma representação de sentido desta transformação e que leva em consideração as condições reais de todo o contexto da ação.

De acordo com Rué (2002), são três os princípios do projeto: a intenção de uma transformação do real; uma representação prévia do sentido desta transformação; e a

atuação em função de um princípio de realidade que atenda às condições reais do contexto da ação.

O projeto é muito mais que uma intencionalidade, é uma estratégia de ação. Essa estratégia só é possível se existir uma autonomia dos agentes educativos para intervir na sua realidade. Sem este pressuposto, nenhum projeto, no sentido em que se apresenta, será possível.

Para compreender melhor as diferenças entre programa e projeto, o autor apresenta um quadro, com as características de cada um desses elementos.

Quadro 1 – Comparativo entre os traços básicos de um programa e de um projeto

Tipo de ação	Fechado	Aberto
Conceito	Programa	Projeto
Características	Desenvolve-se mediante objetivos e planos. Pode prescindir de características dos sujeitos a que se dirige e do contexto da ação formativa. Não permite incorporar a negociação.	Desenvolve-se mediante finalidade e planos. Não pode prescindir dos sujeitos a que são destinados nem das características do contexto. Incorpora a negociação, o ajuste de representações e interesses.
Tipo de regulação	Externa	Interna

Fonte: Rué (2002, p. 97).

Em um projeto, o principal objetivo é a finalidade, que define o nível de rendimento da ação e da atuação e regula internamente a própria ação. Rué (2002) destaca que essa concepção de projeto surge da necessidade de implicação afetiva e

peçoal dos distintos atores do processo formativo, através da interação, da conquista de espaços de autonomia, do esforço e da vontade de cada um desses atores.

As questões que orientam a elaboração de projetos de formação perpassam, por exemplo, pensar por que uma situação é razoável para nós? Por que determinada decisão é importante para nós e outra não? Por que pensamos em desenvolver determinada atividade e outra não? Tais questões nos ajudam entender as decisões adotadas.

O autor considera como projeto formativo qualquer proposta baseada em uma intencionalidade educativa dotada de referências e conteúdos relevantes para aqueles aos quais se destina, e se desenvolve de acordo com uma determinada organização prática, que prevê sua realização efetiva, em termos de aprendizagem, e facilita a regulação mediante a plena implicação efetiva de quem aprende e de quem ensina, em um intercâmbio comum de ação e reflexão. Ele destaca três razões para realização do projeto: sua relevância, grau de coerência e funcionalidade prática.

Rué (2002) defende que, se pretendemos desenvolver programas de formação mais contextualizados que os programas oficiais, voltados para as necessidades dos alunos, com maior protagonismo da realidade sociocultural dos sujeitos e maior autonomia profissional, devemos criar ferramentas conceituais e operativas de desenvolvimento curricular que permitam um maior envolvimento docente nos programas de formação e no processo de ensino-aprendizagem.

Para ampliar ainda mais as discussões em relação aos programas de formação continuada que são implementados, recorro também à fala dos próprios professores, sujeitos da pesquisa, os quais explicitam se já participaram ou não de algum dos programas de formação continuada que são implementados e como os avaliam. São falas pertinentes e que nos possibilitam reflexões:

Eu acho que continuam acontecendo com datas temáticas, eu não vejo isso acontecer durante o decorrer do ano com uma importância, como um assunto importante. Eu continuo vendo como um acontecimento em novembro, eu continuo vendo discutindo no dia 13, eu continuo vendo acontecer em datas temáticas mesmo [...] volto a dizer que eu continuo vendo as ações como datas temáticas, quando chega na data, aí a gente sabe de um bocado de edital, um bocado de projeto que tem que gastar o dinheiro naquele mês, até aquela data, aí acontece uma formação de índio, formação de preto, formação de tudo. Passado isso, fica esquecido e as escolas ficam trabalhando isoladamente de acordo com a importância que dá. (MÃE ANINHA)

Não. De ouvir falar, muito pouco. Pacto. Seria um? Eu já ouvi falar. Eu já ouvi algumas pessoas falando, que tem algumas coisas que são proveitosas. (MERCEDES BATISTA)

Tomei alguns cursos pela rede, desde quando eu entrei em 2001, trabalhava no subúrbio, naquela época existia até mais, muitos cursos. Formação até para preenchimento de diários, eu vi ali como formação que foi muito boa, eu busco entrar em qualquer formação que me proponho estar presente, entrar com algo e falar assim: daqui eu vou tirar o máximo, independente de ser repetitiva, de falar é tudo a mesma teoria, na prática é diferente. Mas, se eu estou naquele espaço, eu tenho que aproveitar ao máximo e dali tirar algo para eu aprender. Então, assim, a rede já ofereceu alguns, ultimamente, não sei se é com a proposta da escola de ter uma formação, esse ano mesmo eu não participei externo e também estava de licença maternidade, não tenho muito a cobrar, mas já, a prefeitura já ofereceu vários. É como eu digo, alguns a gente vai já com a aquela coisa de mais um curso, vão falar tudo de novo e aí eu tento tirar um pouco daquilo, ainda que seja repetitivo, ainda que a teoria seja a mesma e a discussão caia sempre que na prática é diferente, eu tento tirar um pouco daquilo que eu ainda precise aprender. Nenhum desses cursos, eu digo, eu já entrei sabendo de tudo, um mínimo de coisa eu tirei, então eu acho válido, qualquer formação que se proponha direcionado ao seu trabalho, é válido pelo menos estar presente para verificar e nenhuma, eu digo a você, que nenhuma foi improdutiva, todas eu consegui tirar um pouco, para trabalhar na sala de aula, algumas mais, outras menos. (LUIZA MAHIN)

Já. Eu participei do Pacto Pela Educação. Foi que me deu um suporte demais na rede. Quando entrei, eu não tinha experiência em sala de aula, eu tenho três anos na Rede, então eu fiquei fazendo o Pacto, me ajudou muito, foi muito bom. Eu costumo dizer que não sabia ensinar, dizendo assim, eu caí de paraquedas, sem saber como ensinar os meninos e a troca, o material oferecido, foi muito bom. O livro foi oferecido, o material dos meninos, também, foi muito bom. Então, foi um projeto riquíssimo, eu gostei bastante, lamento por ter saído. Foi o Pacto Pela Educação Estadual de Amália Simonetti. Eu participei, foi muito bom, e eu vi resultados na sala de aula com os meninos. (DANDARA)

Eu acho que a gente precisa, como instituição, pensar um programa de formação para professores, isso não existe, o que existe são alguns programas que vão caindo aqui e ali pra gente fazer, existem algumas necessidades da secretaria, seja política, seja realmente pedagógica, que acabam colocando a gente em situações de formação continuada, mas, na verdade, só para trazer novidades, pra fazer coisas, mas continuada, de fato, mesmo, para refletir sobre a prática, não existe um programa na Rede, precisaria que a gente pensasse. (ABDIAS NASCIMENTO)

Mãe Aninha e Abdias Nascimento informaram que para eles não existem programas de formação continuada na Rede. Mercedes Batista, por sua vez, diz que desde que entrou na Rede, nunca participou de nenhum programa de formação, mas que já ouviu falar. Dandara e Luiza Mahin dizem que já participaram de formações na Rede, porém, na perspectiva de cursos, sendo que Dandara diz ter contribuído com a sua prática e Luiza Mahin revela ter contribuído, embora se distanciem da realidade, mas que ali pôde aprender algo que contribuiu, de uma maneira ou de outra, com a sua prática.

A partir das falas apresentadas acima, penso que as formas de legitimar as políticas de formação de professores são expressas, quase que exclusivamente, através dos programas de formação, na verdade, através dos cursos, e aí existe uma lacuna entre o que está expresso nas leis, decretos e resoluções, e o que de fato expressam estes programas, na visão dos sujeitos da pesquisa. Percebo contradições, visões antagônicas de formação, que transitam entre a base legal e os programas desenvolvidos, havendo um limite das políticas e das práticas de formação.

A complexidade trazida em documentos legais aponta, no âmbito das políticas de formação docente, em sua maioria, que é necessário, em qualquer processo de formação, seja na dimensão inicial ou continuada, a responsabilidade do Estado, na valorização da relação teórico-prática, da escola como espaço de formação, a articulação entre as universidades e a Educação Básica, e as condições de trabalho dos professores, dentre outras.

A partir da leitura dos documentos que orientam as ofertas de formação e das falas dos participantes da pesquisa, percebo que o protagonismo dos professores não ocupa o centro destes programas, que normalmente dão lugar à instrumentalização das práticas e a orientações pedagógicas que são pensadas para e não com estes sujeitos, ocorrendo, assim, de maneira desarticulada de suas histórias de vida e subjetividades. Estão pautados na ideia de que os professores devem ser formados e não na perspectiva de que devem “formar-se”. A subjetividade e a pessoa do professor são elementos que pouco aparecem nos documentos legais, sendo, ainda, pouco evidenciados nos programas de formação aqui apresentados.

Os programas vigentes expressam uma valorização das técnicas vinculadas à qualificação profissional, em detrimento da pessoa do professor, o que pode ser exemplificado através da efetivação de cursos de maneira aplicacionista. Na maioria das vezes, o tutor recebe a *formação* que, por sua vez, irá replicar entre os professores *cursistas*, na forma de receitas. Onde está a articulação com a realidade destes professores, como aborda Luiza Mahin? Em que momento estes professores são ouvidos, em suas angústias e necessidades, no âmbito da imensa carga-horária destes cursos? Quais são as bases ideológicas que permeiam tais programas?

Nos documentos não estão, nem mesmo implícitas, as maneiras pelas quais as falas dos professores e a realidade das escolas são valorizadas, seja na elaboração, implementação ou na avaliação dos programas, tendo em vista que estes são elaborados por agentes externos às escolas, que os recebem como pacotes prontos.

Ou seja, não se percebe a valorização da escola enquanto espaço de formação que possibilita principalmente reflexões sobre a prática, e muito menos dos professores inseridos neste contexto.

Ancorada em Candau (2011), entendo que tais programas de formação são exemplos de propostas baseadas numa perspectiva do modelo “clássico” de formação continuada de professores, que acontecem a partir de convênios para a realização de cursos de especialização ou aperfeiçoamento, estabelecidos entre as universidades e as secretarias de educação.

É possível constatar, conforme os documentos e as falas dos sujeitos da pesquisa, que os programas de formação continuada realizados se fundamentam numa perspectiva “clássica”, onde o professor é convidado a refazer o ciclo, voltar e atualizar a formação recebida, participando de diferentes níveis de aperfeiçoamento, em cursos promovidos pelas próprias secretarias de educação, seminários e congressos realizados em espaços valorizados como lócus de formação. Não quero afirmar com isso que momentos como estes não sejam importantes, mas acontecem de forma esporádica e são idealizados por pessoas que se encontram distantes do complexo cotidiano das escolas.

Para exemplificar, podemos pensar na terminologia “cursos”, que aparece na maioria dos documentos. A ideia de cursos, conforme Candau (2011), baseia-se em treinamento com vistas à reprodução, por parte dos professores, de atividades elaboradas e transmitidas verticalmente, por especialistas, a fim de solucionar os problemas vivenciados pelos docentes, em cada um dos seus contextos educacionais, considerando-os como problemas genéricos.

As estratégias de formação continuada pautadas no modelo prático são insuficientes para promover mudanças, nos professores e nas instituições, pois são estratégias desarticuladas da prática da sala de aula e que não valorizam a realidade e os projetos da escola, bem como a pessoa do professor. Referindo-se a esta perspectiva, Nóvoa (2002), defende que,

Ao definirmos a pessoa-professor e a organização-escola como dois eixos estratégicos da formação contínua, pretendemos apelar a uma transversalidade que permita a mobilização de diferentes tradições e correntes científicas. (NÓVOA, 2002, p. 38)

Diante deste quadro, defendo uma política de formação do professor que valorize as redes de trabalho que acontecem no interior das escolas, no sentido de apoiar a sua implementação, pois a formação contínua não pode ser entendida como um processo à margem dos projetos da escola, ao contrário, deve estar intimamente articulada a eles, sendo alicerçada nos problemas que se quer resolver.

É uma perspectiva que ultrapassa, assim, os limites dos conteúdos que se precisa ensinar, pois, como afirma Nóvoa (1992), “a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal” (NÓVOA, 1995, p. 25).

Assim, considero necessário abandonar modelos de formação continuada que desconsideram os contextos reais de atuação dos professores e primam exclusivamente pelo seu desenvolvimento científico e didático, enquanto aplicadores de técnicas pedagógicas. Estes modelos de formação devem se aproximar de novas maneiras de pensar a problemática da formação continuada, de forma a reconstruir a teoria a partir da ideia de que os professores são sujeitos da formação, sendo capazes de refletir crítica e coletivamente sobre o seu contexto, e de aprender com a própria experiência.

As discussões levantadas neste tópico abrem espaços para questionarmos os diferentes paradigmas de formação decente, com vistas a desconstruir o poder daqueles que “pensam” os programas de formação de professores e procuram impor as suas crenças e epistemologias; e valorizar a cada dia o conhecimento produtivo ou transformador que nasce dentro das nossas escolas, pontos que serão abordados no próximo tópico deste capítulo.

3.3 – Paradigmas de formação de professores: para além de um presente de intelectuais iluminados

Pensar na formação de professores para além de um presente de iluminados intelectuais, é mais uma vez se ancorar em Paulo Freire (1996), no sentido de defender uma perspectiva de formação de professores para além de um processo instrumental onde aquilo que se deve ensinar e como ensinar seja desenvolvido por especialistas, detentores do conhecimento, e aplicado pelo professor.

Neste sentido, a busca de uma qualidade de ensino comprometida com a formação da cidadania exige repensar e refletir sobre as perspectivas que orientam a formação de professores, bem como o seu importante papel de promover mudança, seja no aspecto pessoal ou profissional dos professores, e da instituição como um todo. É nesta perspectiva que Dantas (2012) defende a formação de professores enquanto um dos elementos mais importantes para a renovação pedagógica e a melhoria da educação.

A partir da afirmativa de Dantas (2012), é oportuno destacar o quanto os professores sujeitos desta pesquisa consideram a formação continuada como um instrumento necessário à renovação de sua prática pedagógica, tendo em vista que aparece nas suas falas a importância de estar, a todo o momento, passando por um processo de formação e autoformação, a partir das suas reais necessidades. Recorro às falas das próprias professoras, quando, em entrevista, elas potencializam a importância da formação continuada para o desenvolvimento do seu trabalho pedagógico. Esclareço que, aqui, as professoras receberam nomes de mulheres negras, atendendo às normas do Comitê de Ética e às sugestões das próprias professoras, a fim de garantir o seu anonimato.

Eu acho de fundamental importância, você estar o tempo todo avaliando, refletindo sobre o seu trabalho, como eu falei, a academia lhe dá uma visão geral de tudo, quando você vai trabalhar numa determinada escola, que tem um determinado projeto, você já vai trabalhar com coisas mais específicas, então, você tem que estar o tempo todo voltando, avaliando, se autoavaliando, avaliando as posições que você vai tomando, então, pra mim, só existe eficácia no processo de ensino-aprendizagem, se existe a formação continuada. (MERCEDES BATISTA)

É fundamental. Porque a dinâmica que a gente vive hoje, muito mais ainda do que há quinze anos atrás, quando eu entrei na Rede. O processo é rápido, então, se a formação continuada é um pouco disso tudo, e a gente não está presente, a gente fica um pouco para trás na sala, a prática da gente não é a mesma, não é nem que seja importante, eu acho que é fundamental, é muito mais. (LUIZA MAHIN)

Importante. Porque o conhecimento é inacabado, então, o tempo todo, você está aprendendo, sempre. Quando você acha que já aprendeu tudo, aparece aquela coisa nova. Então, é sempre bom a gente participar, porque a gente vai lembrando, mantendo aquela chama acesa dentro da gente, da aprendizagem, do saber, do desejo. Então, quando a gente fica sem participar de formação, sem se atualizar, a gente para no tempo e fica meio que ultrapassado. É muito importante o professor participar. (DANDARA)

As falas das professoras evidenciam o quanto elas consideram importante a formação continuada e, assim como Nóvoa (1992), elas elucidam que a formação de

professores pode desempenhar um papel importante na definição dos saberes necessários à profissão docente, “estimulando a emergência de uma cultura profissional no seio do professorado e de uma cultura organizacional no seio das escolas” (NÓVOA, 1992, p. 24).

Isso significa que a formação continuada é um instrumento importante do processo de mudança, pois o contexto em que os professores atuam também precisa ser transformado, através de sua ação crítico-reflexiva e da sua autoformação. Reforçando esta perspectiva, Nóvoa (1992) preconiza que:

Importa valorizar paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação de políticas públicas. (NÓVOA, 1992, p. 27)

Ao reforçar a necessidade de valorizar paradigmas de formação de professores que venham a contribuir para o seu desenvolvimento profissional, cabe aqui ampliar as reflexões sobre os diferentes paradigmas de formação de professores, contando, para isso, com as indispensáveis contribuições de Joan Rué (2002).

O autor defende que a formação de professores envolve dois grandes aspectos: os motivos para o desenvolvimento da ação docente; e a mudança de paradigma nas propostas formativas, que abandonem os modelos de planejamentos fundamentados na racionalidade técnica, adotando outros de caráter mais completo, que considerem a realidade e os fenômenos existentes em qualquer situação de ensino e aprendizagem.

Pensar em modelo de formação de professores implica pensar em questões do tipo: qual é o direcionamento e a intencionalidade da ação? Assim, de acordo com Rué (2002), a ação docente é um tipo particular de ação humana e o que serve para qualquer ação é válido também para compreender a ação humana. O autor apresenta, como marco referencial da ação humana:

- Somente os indivíduos atuam e não as instituições sociais e outras estruturas coletivas semelhantes;
- Os atores atuam racionalmente, eticamente, socialmente, emocionalmente; a ação pressupõe a possibilidade de seleção, é estratégica, é generativa; e
- A ação é realizada com base em um determinado interesse.

De acordo com Rué (2002) tais características são válidas também para as ações educativas, porque contradizem os pressupostos do paradigma da racionalidade técnica, em sua estrutura mais profunda.

Outros conceitos básicos, que cabe incorporar a este enfoque sobre a ação educativa, são a intenção, os interesses e a crença dos atores envolvidos, o que implica uma indeterminação de resultados, a abertura para possibilidades e influências contextuais, sendo que tais características nos possibilitam perceber a ação educativa com toda a sua complexidade. Cabe, então, perguntar: qual é o modelo de atuação que fundamenta os diferentes projetos de formação?

Os projetos de formação pautados, por exemplo, na perspectiva da racionalidade técnica sugerem que a melhoria das práticas profissionais acontece em função dos métodos considerados eficientes, que derivam da investigação aplicada. De acordo com Rué (2002), a racionalidade técnica considera que os profissionais da prática solucionam problemas instrumentais mediante a seleção de técnicas mais adequadas a propósitos determinados. Deste ponto de vista, a aprendizagem é aquilo que se pode medir em função das propostas de condutas previamente elaboradas.

Em relação ao paradigma da racionalidade técnica, Rué (2002) critica o fato de que o valor das atividades humanas passa a residir em sua efetividade instrumental ou técnica, onde os resultados são estabelecidos por especialistas, desconsiderando-se as dinâmicas contextuais e as emoções despertadas no processo.

Imbernón (2011) também preconiza que a formação de professores está diretamente relacionada à perspectiva que se tem do trabalho docente, isto porque, se o ensino é visto de forma isolada, a formação será centrada nas atividades da sala de aula. Da mesma forma, se o professor for visto como um profissional que aplica técnicas, a formação será direcionada para métodos e técnicas de ensino, mas, por outro lado, se ele for considerado enquanto sujeito do seu próprio processo formativo e profissional reflexivo, conseqüentemente a formação será direcionada para a análise e a reflexão crítica sobre a prática, com a decorrente reformulação de projetos de mudança.

Sendo assim, todo e qualquer programa de formação perpassa pela forma como se concebe o professor e a sua prática. Assim, a partir deste olhar sobre os elementos que definem os modelos de formação de professores, podemos pensar nas suas diferentes dimensões.

A orientação acadêmica, por exemplo, enfatiza a importância do conhecimento do conteúdo e concebe o professor enquanto um intelectual que compreende a estrutura

da matéria que ensina. Gómez (1998) diferencia a perspectiva acadêmica em dois enfoques: o enfoque enciclopédico, no qual o ensino é tido como acumulação de conhecimentos disciplinares e o professor como um especialista do conhecimento acadêmico, e quanto mais conhecimento ele apresente, melhor ele poderá desenvolver a transmissão dos conteúdos disciplinares. Na formação dos professores, a prioridade está no conhecimento das disciplinas e dos processos metodológicos.

Outra orientação que importa destacar é a tecnológica. Nessa orientação, o professor é considerado um técnico que domina as aplicações do conhecimento científico produzidos por outros e as competências é que direcionam a tomada de decisões. A atuação do professor consiste em resolver problemas, utilizando teorias e técnicas científicas, ainda que estes problemas sejam específicos da sua realidade, mesmo sabendo que “as situações problemáticas da prática se apresentam, com frequência, como casos únicos e, como tais, não se ajustam à categoria de problemas genéricos que a técnica e a teoria existente abordam” (GÓMEZ, 1998, p. 361).

O que acontece na orientação tecnológica é que o professor deve desenvolver competências e atitudes técnicas adequadas para intervir na sua prática, apoiando-se nos conhecimentos científicos elaborados por outras pessoas, distanciando, dessa forma, dois elementos importantes e indissociáveis que são a investigação e a prática, ou seja, o distanciamento entre quem pensa e quem executa.

Na orientação personalista, conforme Marcelo Garcia (1999), o ponto central é a pessoa com todos os seus limites e possibilidades. O importante aqui não é ensinar aos professores como ensinar, mas desenvolver a autodescoberta. Ao ensinar, o professor está se revelando aos outros e percebe-se de modo positivo. Nesta perspectiva de formação, o importante não é ensinar os professores a ensinar, mas proporcionar a autodescoberta pessoal, tomando consciência de si próprio. O eixo central deste paradigma é o desenvolvimento pessoal do professor.

Pautado nos estudos de Marcelo Garcia (1999), a orientação prática pode ser dividida em duas abordagens distintas: a abordagem tradicional, que concebe o ensino como uma atividade complexa carregada de conflitos e valores, a aprendizagem dos professores ocorre através da observação e pela experiência, ou seja, para aprender a ensinar, o professor precisa observar durante um grande período a prática de outros professores, considerados bons, para que, através da reprodução da prática rotineira destes professores, adquira as competências necessárias à sua prática pedagógica, mas

não pode ir além do que observa, até porque os seus interesses, crenças e atitudes são determinados pela cultura de reprodução herdada de maneira não reflexiva.

A segunda abordagem, que surge justamente para confrontar a abordagem anterior, é a reflexiva sobre a prática. Significa formar os professores para refletirem sobre sua prática, partindo da necessidade de analisar como estes lidam com as situações do cotidiano, no sentido de modificar a prática docente.

Para Marcelo Garcia (1999) existem três níveis de reflexão possíveis: aquele em que se pode observar, tais como andar pela sala, formular perguntas; a reflexão sobre o que se faz; e a reflexão que se relaciona com a análise política e a ética da própria prática. Estes níveis de reflexão tanto podem levar ao desenvolvimento profissional do professor quanto a sua autocomplacência.

Outra orientação é a social-reconstrucionista, na qual, conforme Marcelo Garcia (1999), a reflexão não é um processo mecânico e nem uma atividade de análise técnica, mas um compromisso com a busca de práticas pedagógicas mais justas e democráticas. Nesta orientação, o professor é considerado um profissional autônomo, que reflete criticamente sobre a sua prática cotidiana, e também como um agente social de mudança.

Na orientação social-reconstrucionista, a prática é tida como referência do currículo de formação, para que o professor construa o seu pensamento, em todas as dimensões, o que pode possibilitar transformações em suas próprias concepções docentes. Os programas de formação de professores pautados nesta perspectiva, de acordo com Gómez (1998), possibilitam aos professores, além do compromisso político, adquirir uma bagagem cultural de orientação política e social, e questionar o que está posto, enquanto interesse da cultura dominante.

Em meio a essas questões, sobressaem paradigmas de formação que concebem os professores enquanto profissionais capazes de elaborar conhecimentos, a partir da reflexão sobre sua própria prática, e sujeitos ativos e protagonistas de sua formação; e não mais como um “mero instrumento nas mãos de outros” (IMBERNÓN, 2010, p. 81).

De acordo com Nóvoa (2002), para que a formação continuada propicie a autonomia aos professores, precisamos pensar em dois eixos estratégicos, que são a pessoa do professor e a organização escolar. Neste processo, não se pode pensar em professores isolados, mas inseridos em um contexto, uma organização escolar e, ao mesmo tempo, é preciso dar atenção especial a cada uma destas pessoas, que se

constituem enquanto professores, uma vez que a sua prática está diretamente relacionada à suas experiências e identidade.

Contudo, as tomadas de decisão para superar as dificuldades são pensadas coletivamente, o que possibilita ao professor a capacidade de, inserido no contexto, ter atitudes e tomar decisões com base no que foi discutido e decidido coletivamente, e não apenas baseado em suas convicções e valores, caracterizando assim a autonomia.

A formação de professores precisa ser construída dentro da profissão, precisa tomar como referência as necessidades dos próprios professores, bem como a realidade e os projetos da escola, com todos os seus problemas e insucessos. Isso significa que temos de nos aproximar de uma perspectiva de formação docente que “consiste em descobrir, organizar, fundamentar, revisar e construir a teoria” (IMBERNÓN, 2011, p. 51).

A partir das reflexões tecidas em torno dos diferentes paradigmas de formação de professores, da crença que esta precisa ser construída dentro da profissão e que as vozes dos professores precisam ser ouvidas, quando se fala em processo de formação, é que procurei ouvir os professores colaboradores da pesquisa, para identificar o que eles pensam sobre a formação continuada, tornando suas falas um elemento-chave para compreender o objeto da pesquisa.

Na busca de problematizar um pouco mais as falas dos professores, procurei me fundamentar nas ideias de Pineau (2010), principalmente no que se refere ao conceito de autoformação, tendo em vista que considero como um elemento presente nestas falas. Também recorro às considerações trazidas por Josso (2006; 2010) e Dominicé (2010), quando estes autores apresentam questões relacionadas à Educação de Adultos, a partir da primazia do sujeito aprendente.

Não tenho a pretensão de provar algo ou apontar o que há de certo ou errado naquilo que as professoras pensam sobre a formação continuada, mas me apropriar e impregnar o leitor de tais pensamentos, conforme os objetivos desta pesquisa.

O primeiro ponto que gostaria de destacar em relação às falas das professoras diz respeito à ênfase que elas dão ao processo de autoformação, sendo que, ao entrecruzar a análise das entrevistas feitas às professoras e as ideias de Pineau (2010), é possível estabelecer um diálogo fecundo entre estes dois campos de pensamento, a partir do conceito de autoformação apresentado por este autor. Portanto, importa pensar o que está por traz desse conceito, que é tão evocado nas falas dos professores, conforme podemos observar:

Eu vejo a formação como algo constante, como o nome fala, continuada, não apenas um espaço onde tem uma pessoa ali transmitindo algo novo ou fazendo com que você reflita sobre o que você trabalha, mas algo que você busque também. A formação continuada não só te oferece, mas você corre, busca, pesquisa, então, hoje em dia, existe uma série de recursos propícios a gente ter esta formação, sem mesmo a instituição estar oferecendo, uma conversa, um momento de troca de experiência, uma análise de uma atividade com um colega, eu acredito que ali está acontecendo formação, uma formação redigida em bilhete, e-mail, whatsapp, a formação continuada surge daí, eu acredito que dá continuidade até o ponto de estar em um ambiente com palestrante, um professor, um coordenador refletindo, comentando, avaliando sobre algo que já aconteceu, pode melhorar, pode interferir, então, tudo passa pela formação continuada. (LUIZA MAHIN)

É todo o processo que o professor faz em busca do conhecimento. De se renovar, reciclar, de aprender coisas novas, de lembrar alguns assuntos da academia. Muitas vezes, a gente se apega no todo, esquecendo alguma coisa, aí aparece um colega com uma novidade, aí você renova dizendo: eu sabia, eu não estava lembrando, eu estava esquecido. Então é todo o movimento que o professor faz em busca de conhecimento, seja na faculdade, seja na especialização, cursos. É autoformação, o professor ler, estar o tempo todo lendo, pesquisando. (DANDARA)

Gaston Pineau (2010) refere-se à autoformação enquanto um processo de apropriação de cada um do seu próprio processo de formação, o que pode possibilitar aos professores o que ele chama de autonomização. As falas revelam um desejo das professoras de buscar e gerir o seu próprio processo de formação, a partir das suas relações com os pares, em especial com os outros professores.

Conforme a fala das professoras, o processo de formação dá-se a partir da relação estabelecida entre o seu próprio processo de formação (autoformação), a troca com os colegas (heteroformação) e a realidade da escola (ecoformação). Significa a apropriação por eles do seu processo de formação, a partir da vontade dos sujeitos de orientar o seu próprio processo educativo. (PINEAU, 2010). Significa o interesse de cada um desses professores pela sua formação, na busca de uma troca de saberes que vai contribuir no desenvolvimento de sua prática.

Conforme Pineau (2010), a autoformação de qualquer pessoa ocorre a partir das relações que cada uma estabelece entre os diferentes espaços e pessoas e encontra uma maneira própria de se relacionar com tais espaços, na sua relação com o ambiente, estes seriam, portanto, espaços possíveis de autoformação. É a formação imbricada à vida, nas relações entre os pares e com o ambiente. Isso significa ampliar nosso olhar para o que Pineau (2010) chama de um novo paradigma de formação, enquanto um “processo permanente, dialético e multiforme” (PINEAU, 2010, p. 116).

Para além de formar-se, a autoformação, conforme Pineau (2010), permite aos professores tomar em suas mãos o seu próprio processo de formação, tendo em vista que, ao mesmo tempo em que ele é sujeito, ele também, ao refletir sobre o próprio processo, torna-se objeto da formação. É justamente esse processo que possibilita aos professores a capacidade do que Pineau (2010) chama de autonomização, que significa “tornar-se e ver-se como sujeito específico entre os outros objetos, diferenciar-se deles, refletir-se, emancipar-se e autonomizar-se: numa palavra: autoformar-se” (PINEAU, 2010, p. 103). A autoformação, neste caso, a autoformação feminina, é, portanto:

a luta de emancipação para a apropriação do poder de formação e para a construção de um modo próprio, de espaços pessoais; não a partir do nada, mas sim do estabelecimento de relações ativas de organização dos elementos que a rodeiam. (PINEAU, 2010, p. 113)

Outro destaque interessante que trago, e que vale a pena refletirmos um pouco mais em relação ao que os professores pensam sobre o processo de formação continuada, enquanto um movimento constante e contínuo, é enfatizado também nas falas de Mãe Aninha e Mercedes Batista:

Quando a gente pensa em formação continuada aqui na escola, fazendo formação com os professores, a gente imagina que as coisas, elas se transformam, o movimento é constante, o tempo todo, e a gente tem que acompanhar esse tempo e tem situações que, mesmo na época de formação da gente, não era contemplado, não estudava, não discutia, e as coisas estão aí, acontecem a todo momento e a gente pensa que formar cotidianamente é se reciclar, é se atualizar e é pegar o de ontem, contrapor com o de hoje, para poder formar o de amanhã. (MÃE ANINHA)

Quando a gente começa a trabalhar, que a gente vê a realidade, principalmente da escola que a gente está, da comunidade, alguns questionamentos vão aparecendo, algumas necessidades também, então, a formação ao meu ver tem esse objetivo, de alcançar aquelas demandas, daquela determinada escola, daquela determinada sociedade, o perfil daqueles alunos e, então, eu acho que a formação continuada, ela serve para isso, você vai diagnosticando o que é preciso, você vai estudando, procurando ver soluções, dentro da didática da sala de aula, pra aquela realidade onde você está inserida, onde você está trabalhando, então isto é você ir se formando sempre, eu acredito que é isso. (MERCEDES BATISTA)

As falas das professoras remetem à ideia de D. Riverin-Simard (1984), trazida por Pineau (2010), quando ele diz que estamos em estados “quase permanentes de interrogação”, e que, portanto, refletirmos e questionarmos a nossa prática não é algo

que acontece de vez em quando, mas durante toda a nossa vida, seja profissional ou pessoal.

São interrogações frequentes que fazemos, daí porque estamos sempre passando por processos de mudanças, portanto, por processos de formação e de autoformação. Por este motivo, Pineau (2010) considera a formação enquanto um processo contínuo e permanente. A mudança, neste caso, conforme Pineau (2010), é algo constante e não algo estático. Assim também definem as professoras mencionadas acima, tendo em vista que ao falar das suas experiências formativas, se colocam como pessoas em constante processo de autoformação.

Também recorro ao pensamento de Dominicé (2010), para me apropriar das falas dos professores, principalmente quando eles dizem que aprendem também nas trocas com os colegas, pois, para este autor, a formação acontece também na presença de outras pessoas, que nos ajudam na busca de novos conhecimentos. A formação seria, portanto, um processo de socialização, seja nos âmbitos familiar, escolar ou profissional, que se articulam e dão uma singularidade a cada história de vida.

Outro elemento que considero de grande relevância destacar, e que Dominicé (2010) também aborda, é que nas falas das professoras a formação continuada vai para além dos programas de formação, pois elas enfatizam que suas aprendizagens acontecem na sua busca pelo conhecimento, nas trocas com os pares e a partir da sua realidade e das suas vivências. Pensando assim,

a formação depende do que cada um faz do que os outros quiseram, ou não quiseram, fazer dele. Numa palavra, a formação corresponde a um processo global de autonomização, no decurso do qual a forma que damos à nossa vida se assemelha – se é preciso utilizar um conceito – ao que alguns chamam de identidade. (DOMINICÉ, 2010, p. 95)

Josso (2010) também possibilitou-me ampliar o meu olhar em relação ao conceito de formação trazido pelas professoras, tendo em vista que a autora defende uma perspectiva de formação relacionada à Educação dos Adultos, pautada na ideia de que é preciso ajudá-los a “aprender a aprender”, dando destaque à reflexão sobre suas experiências formadoras, é a formação considerada do ponto de vista do sujeito. Sendo assim, a formação continuada deve possibilitar o processo de autonomização, a partir da reflexão sobre o seu próprio processo de formação e aprendizagem, logo, os professores “podem dar a si próprios os meios de serem sujeitos cada vez mais conscientes” (JOSSO, 2010, p. 63).

Ancorada em Josso (2010) e nas falas das professoras, defendo que é preciso distanciar aquela ideia de que a formação se dá apenas em espaços educativos e que só é “efetiva à medida que é sancionada por uma certificação” (JOSSO, 2010, p. 66). Este é um elemento presente na fala de Luiza Mahin, e que podemos problematizar, quando ela diz:

Assim, o tema formação, quando a gente expõe para um professor a formação, a gente lembra só de alguns momentos que aquele professor vai estar em um ambiente, vai estar estudando sobre alguma coisa para utilizar em sala de aula, mas não seja só isso, um abrir o jornal, o hábito de pegar uma revista, de ler um livro pertinente ao seu trabalho, que seja muito visto também como uma formação, que não é só ter o certificado do curso, ah, quantos cursos você fez durante o ano, aí foi sua formação. Que a formação não seja mensurada apenas em quantidade de títulos que você tem, é importante até você ter os títulos, hoje em dia, mas para atender a sua necessidade, porque às vezes uma linguagem utilizada na sala que você não conhece, tem que correr atrás para descobrir o que significa e não é na formação continuada que você vai descobrir isso. Estar perto um pouco de algumas realidades que o título do curso não vai te dar, oferecer apenas. Não desmerecendo, que a gente precisa dos teóricos, dos cursos, a gente sente essa falta, sim, a gente precisa, muito mais ainda, mas que não seja só isso [...]. (LUIZA MAHIN)

A fala acima ilustra a necessidade de considerar o professor enquanto um sujeito de formação, no sentido de assumir suas responsabilidades e intervir nas suas aprendizagens, “no seio de conjuntos comportamentais, orientados por um projeto de sujeito ativo” (JOSSO, 2010, p. 78), indo além do que os programas e títulos podem lhe oferecer. É pensar em formação enquanto,

um processo contextualizado que se constrói nas trajetórias da escolarização, nas vivências, nas histórias de vida, nas trocas de experiências ao longo da vida que nos torna um constante aprendiz, em permanente transformação e em construção de nossa identidade e subjetividade. (DANTAS, 2009, p. 16)

Em resumo, os pensamentos das professoras e dos teóricos até aqui apresentados corroboram com a ideia de defender uma perspectiva de formação de professores que vá além daquelas que concebem os professores como técnicos ou reprodutores de conhecimentos produzidos por especialistas externos à profissão.

É perceptível também que, embora as professoras definam a formação continuada como um processo contínuo, e que se dá ao longo das suas vidas e da relação com os pares, aparecem, em alguns momentos, termos que subentendem um

modelo de formação continuada de professores apoiados em abordagens tecnicistas, tais como reciclar, reciclagem, atualizar, habilitado.

Não significa com isso que elas defendam tais modelos de formação, porém são termos que ainda aparecem em seus discursos e, portanto, vale uma reflexão, a partir de sua concepção subjacente e de seus desdobramentos. Vejamos alguns exemplos:

[...] e a gente pensa que formar cotidianamente é se reciclar, é se atualizar. (MÃE ANINHA)

Eu só sinto que o tempo pensado para planejamento e reciclagem, hoje, não sei se contempla essa reformulação, essa reciclagem, principalmente agora que foi feita essa nova grade, nova organização de formação. (MÃE ANINHA)

[...] capacitar sobre a temática da escola. (DANDARA)

De acordo com Menezes (2003), o termo *reciclagem* está relacionado à realização de cursos rápidos e descontextualizados, palestras e encontros esporádicos que, utilizando o tempo para discutir questões educacionais de maneira superficial, desconsidera os saberes dos professores.

O termo *capacitação* também está relacionado a essa ideia de realização de cursos que se utilizam de muitas informações e teorias pedagógicas, a serem aplicadas por profissionais que pouco conhecem a realidade dos professores, enfim ocupa-se apenas com os resultados dos pacotes educacionais (MENEZES, 2003, p. 314).

Outro termo, que embora não apareça nas falas das professoras, mas que ainda é muito utilizado entre os educadores e as instituições que promovem a formação é *treinamento*, que pode estar relacionado a ações com finalidades mecânicas e está limitado a cursos práticos de curta duração. Em relação ao termo aperfeiçoamento, conforme Menezes (2003), este se baseia na ideia de que é necessário trabalhar com muitas inovações pedagógicas para aperfeiçoar os conhecimentos já adquiridos pelos professores.

Ao continuar a análise das entrevistas, senti a necessidade de ancorar tais reflexões também em Marcelo Garcia (1999), pois ele defende que a formação de professores deve contemplar as diferentes dimensões – científica, cultural, humana, política e ética –, indo além do aspecto pedagógico, devendo possibilitar ao professor intervir no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, para, assim, poder contribuir com a melhoria da qualidade da educação. Tais dimensões defendidas por Marcelo Garcia (1999) aproximam-se das falas das professoras, ao afirmarem que:

A gente se sente mais segura para trabalhar com os meninos, os assuntos, os conteúdos, não só assim os conteúdos de Língua Portuguesa, de Matemática, mas conteúdos humanos também. Então, a gente se apropria mais do saber para poder passar para eles, pra vida da gente, pra vida. (DANDARA)

E interessante eu vir parar aqui nessa escola, porque eu sou cristã e ano passado eu estava me perguntando o tempo todo, meu Deus, como é que eu vou ensinar identidade para os meus alunos, sendo cristã. A gente sente dificuldade. Eu ficava me perguntando, fiquei preocupada com isso, e eu vim parar na Parque. Tentei até o curso que encontrei, na verdade eu tomei um curso, foi uma palestra e um convênio, alguma coisa assim, falando sobre a lei dez mil e onze mil para professores evangélicos. Só que eu ainda não consegui fazer. Não sei se foi Deus, só sei que vim parar na Parque e me ajudou bastante. Aprender como eu, sendo cristã, posso trabalhar a autoestima dos meus alunos, fazer eles deslancharem na aprendizagem deles. Eu não sei se eu me encontrei ainda, mas que eu aprendi bastante e estou aprendendo com isso. Isso é fato. (DANDARA)

[...] o tempo todo está contribuindo com a minha formação e me ajudando na minha postura e naquilo que eu trabalho em sala de aula, mas principalmente e não só da formação da professora, mas acho que acima de tudo da pessoa, da formação humana, pessoal [...]. (MERCEDES BATISTA)

[...] e compreender que aquilo ali acaba sendo uma formação enquanto pessoa e acaba atingindo também a sua prática. (MERCEDES BATISTA)

Nesse momento, as falas das professoras nos revelam, que para elas, as dimensões contempladas no processo de formação continuada vão além de conhecimentos didáticos ou pedagógicos, mas que respondem às suas necessidades e expectativas, enquanto pessoas e enquanto profissionais. Desta forma, as falas das professoras Dandara e Mercedes Batista apresentam elementos importantes para a discussão apresentada sobre as dimensões da formação continuada de professores.

As professoras também revelaram, a partir das entrevistas, os elementos que consideram necessários à sua formação continuada, sendo assim, recorro aos princípios da formação docente, defendidos por Marcelo Garcia (1999), para apontar algumas considerações sobre tais elementos, estabelecendo diálogos entre as falas das professoras e as ideias do referido teórico.

O primeiro princípio defendido por Marcelo Garcia (1999) refere-se à formação de professores enquanto um processo contínuo e por isso mesmo deve ser desenvolvido ao longo da carreira docente e implica uma inter-relação entre a formação inicial e a formação permanente dos professores, significa dizer que “é o processo de formação que segue após o momento que a gente é habilitado. A gente é habilitado pela

universidade, mas o mundo não caba ali...” (ABDIAS NASCIMENTO). Mãe Aninha também destaca que a formação deve acontecer ao longo da carreira docente, ao destacar que “a gente imagina que as coisas, elas se transformam, o movimento é constante, o tempo todo...” (MÃE ANINHA).

Outro princípio defendido por Marcelo Garcia (1999) é a necessária integração da formação ao currículo, com o desenvolvimento organizacional da escola e o ensino. É possível perceber que este princípio também aparece na fala de Mercedes Batista, como um elemento importante do processo de formação, pois, no momento da entrevista, ela clarifica:

[...] está acontecendo isso e isso na escola, a questão da homofobia, por exemplo, a gente percebe alunos que não estão sabendo discutir isso. Como é que nós professores podemos trabalhar isso? Então, de acordo com a nossa realidade, aquilo que a gente está precisando, a escola possa nos dar uma formação para que a gente possa trabalhar isso na sala de aula. (MERCEDES BATISTA)

Na formação docente, também se faz necessária a articulação entre os conteúdos acadêmicos e pedagógicos, isso porque, para Marcelo Garcia (1999), o conhecimento didático é considerado como um catalisador da prática pedagógica dos professores. Para exemplificar, recorro à fala de Abdias Nascimento:

É que quando a gente começa a sair da escola para tomar contato com outros colegas, eu acho que algumas certezas que a gente vai adquirindo na faculdade a gente começa a questionar e até perceber mesmo o limite da validade dessas ideias [...]. (ABDIAS NASCIMENTO)

A fala de Dandara – “quando você vai para a prática é como se lá tivesse um choque de tudo que você viu com o que está acontecendo” – reflete outro princípio da formação docente, que é a integração entre teoria e prática, pois os professores são capazes de desenvolver seus próprios conhecimentos, a partir da análise e da reflexão sobre sua prática.

Concordo com Marcelo Garcia (1999) que o isomorfismo entre a formação recebida e a educação que será desenvolvida é algo importante, pois é uma íntima relação entre os conteúdos didáticos desenvolvidos durante a formação e o conhecimento pedagógico, e como esse conhecimento é transmitido. Quanto a este princípio, Mercedes Batista destaca que: “então, de acordo com a nossa realidade, aquilo que a gente está precisando, a escola possa nos dar uma formação para que a gente possa trabalhar isso na sala de aula” (MERCEDES BATISTA).

Individualização, ou seja, conceber a formação enquanto processo heterogêneo, considerando as características de cada professor ou grupo de professores, respondendo a suas necessidades e expectativas, como pessoas e profissionais. Este princípio da individualização, proposto por Marcelo Garcia (1999), está presente na fala de Mercedes Batista, quando ela diz:

Só que quando a gente começa a trabalhar, que a gente vê a realidade, principalmente da escola que a gente está, da comunidade, alguns questionamentos vão aparecendo, algumas necessidades também, então, a formação ao meu ver tem esse objetivo, de alcançar aquelas demandas, daquela determinada escola, daquela determinada sociedade, o perfil daqueles alunos e, então, eu acho que a formação continuada, ela serve para isso, você vai diagnosticando o que é preciso, você vai estudando, procurando ver soluções, dentro da didática da sala de aula, pra aquela realidade onde você está inserida, onde você está trabalhando. (MERCEDES BATISTA)

Outro elemento que aparece na fala da professora, enquanto elemento necessário ao processo de formação, é a possibilidade de questionar as suas próprias práticas e, a partir daí, produzir conhecimentos.

Eu penso muito quando estou fazendo, escrevendo o diário de bordo. A gente faz o registro diário das principais ocorrências, alguma coisa que a gente acha importante sinalizar. Nem sempre dá tempo a gente fazer, mas é um momento que eu penso muito sobre o que eu estou fazendo. No momento também que eu estou planejando, e esse ano foi bom, porque a gente conseguiu ter nossa parceira de segmento para planejar, a gente conseguiu fazer isso, planejando junto, isso foi muito bom, a gente construiu bastante, a gente pensou sobre nossa prática. Ah! A gente fez isso e não deu certo, o que não deu certo nessa aula, então, 'bora' refazer, eu repito para você não ficar diferente do meu. Então, foi bastante produtivo. A troca com os pares. (DANDARA)

A partir dos princípios defendidos por Marcelo Garcia (1999), e das falas das professoras que contribuíram com a pesquisa, considero oportuno pensar na formação de professores como elemento intimamente relacionado ao sentido de mudança que se quer promover na escola. É preciso, portanto, saber em que direção a educação precisa caminhar, a partir da análise da Educação Básica, articulando todos os seus elementos: legislação, coletividade e a própria realidade.

Esta aproximação aponta para a importância de considerar a escola como um espaço privilegiado de formação dos professores, convicção esta que norteia a pesquisa e que será mais amplamente debatida no capítulo seguinte.



Imagem 5 – Produção de alunos da Escola Municipal de Parque São Cristóvão Professor João Fernandes da Cunha.

Capítulo IV

COTIDIANO ESCOLAR: tempos e espaços da formação continuada de professores

Pormenores assim da cotidianidade do professor, portanto igualmente do aluno, a que quase sempre pouca ou nenhuma atenção se dá, têm na verdade um peso significativo na avaliação da experiência docente. (FREIRE, 1996, p. 45).

Neste capítulo, faço uma reflexão em torno do cotidiano escolar, enquanto espaço privilegiado da formação continuada de professores. O texto está organizado em três tópicos, sendo que, no primeiro, apresento alguns registros de situações vividas em diferentes momentos do cotidiano da escola, a partir do conceito de cotidiano defendido por Pais (2003), Certeau (2014) e Heller (2008), e de cotidiano escolar, apoiada, principalmente, nas ideias de Ferraço (2006; 2007; 2008), Alves (2008), Garcia (2003) e Esteban (2002, 2003).

O segundo tópico evidencia as reflexões em torno da escola, enquanto espaço privilegiado de formação e de aprendizagem para os professores, e descrevo também as experiências formativas que são desenvolvidas dentro da escola, a partir da fala das professoras.

O terceiro tópico encerra o capítulo, apresentando o principal desafio encontrado pelos professores durante o processo de formação e autoformação, no interior da escola, além de algumas reflexões sobre o tempo, tendo em vista que este é um elemento recorrente na fala das professoras.

4.1 – Mergulhos no cotidiano escolar

Nesse tópico, empenho-me em trazer um pouco dos registros feitos por mim, durante as conversas e observações do cotidiano escolar, durante a pesquisa, sendo que, devido a sua amplitude e questões metodológicas, será apresentado, aqui, o que considere mais relevante e o que me tocou desse cotidiano, tendo em vista que, na pesquisa, não há neutralidade, embora, conforme Garcia (2003), sejamos ensinados a manter neutralidade e distância do objeto de pesquisa, para não “contaminar os resultados da pesquisa” (GARCIA, 2003, p. 197). Porém, durante tais mergulhos, percebi que isso não é possível e que não podemos garantir objetividade na relação sujeito-objeto.

Conforme Alves (2003), apenas é possível analisar o cotidiano escolar a partir do momento em que mergulhamos nele, sem neutralidade ou distanciamento, vivenciando-o com todos os seus cheiros, gostos e sons, tocando as coisas e as pessoas. Ainda para a autora, é preciso estudar as escolas como elas realmente são e não nos cabe, enquanto pesquisadores, omitir julgamentos, mas compreender as práticas

desenvolvidas por seus sujeitos como saídas possíveis para as diversas situações que lhes são apresentadas, pois é nesse cotidiano que os “sujeitos encarnados lutam, sofrem, são explorados, subalternizados, resistem, usam astúcias para se defender das estratégias dos poderosos, se organizam para sobreviver, e assim vivem, lutam, sobrevivem...” (GARCIA, 2003, p. 195).

De acordo com Pais (2003), ao analisar o cotidiano, o pesquisador vê as coisas através de signos, com um caráter enigmático e com um duplo sentido “literal e secreto, visível e invisível, mundano e transcendente” (PAIS, 2003, p. 56). Estes enigmas podem tanto possibilitar deformações da realidade quanto informações sobre a mesma. Tal deformação, conforme o autor, pode ser uma fonte de informação para melhor revelarmos o cotidiano.

É preciso então “ter coragem para mergulhar nas águas turvas do cotidiano” (ALVES; GARCIA, 2008, p. 10). Sendo assim, antes de realizar este fascinante mergulho, procurei compreender melhor o conceito de cotidiano, e de cotidiano escolar, recorrendo às discussões de alguns teóricos que se dedicam a tais reflexões, com os quais me identifiquei e que, de maneira significativa, corroboram para o desenvolvimento da pesquisa.

Um destes teóricos que me ajudou a aproximar do conceito de cotidiano é Heller (2008), pois ela afirma que:

A vida cotidiana é a vida do homem inteiro; ou seja, o homem participa na vida cotidiana com todos os aspectos de sua individualidade, de sua personalidade. Nela colocam em funcionamento todos os seus sentidos, todas as suas capacidades intelectuais, suas habilidades manipulativas, seus sentimentos, paixões, idéias, ideologias. (HELLER, 2008, p. 17)

De acordo com Heller (2008), a vida cotidiana apresenta-se em vários aspectos e por isso mesmo é heterogênea, conforme o seu conteúdo, o significado e a sua importância. Para o teórico, o trabalho, o lazer, o descanso, as atividades sociais, o intercâmbio e até a purificação são partes orgânicas do cotidiano.

A principal característica da vida cotidiana é a espontaneidade, e mesmo que seu nível seja diferente, para cada atividade do cotidiano, dependendo das situações e momentos em que aconteça, a espontaneidade está presente em qualquer atividade cotidiana e está implicada mutuamente ao seu ritmo físico, repetição e regularidade.

De acordo com Heller (2008), nós atuamos cotidianamente pautados em probabilidades, pensando sempre nas atividades e nas consequências que elas podem nos trazer. Porém, na vida cotidiana, não seria possível calcularmos cientificamente cada uma destas atividades, bem como a sua consequência, pois, para o autor, não teríamos tempo suficiente para isso, tendo em vista a riqueza de tais atividades.

Heller (2008) defende que não é necessário cálculo científico para realizarmos as nossas atividades cotidianas, pois as nossas ações podem ser determinadas por avaliações de probabilidades que seriam suficientes para alcançarmos o objetivo desejado com a realização de tal atividade. Mas pode acontecer que as considerações probabilísticas falhem, ocasionando as catástrofes da vida cotidiana (Heller, 2008).

Um exemplo interessante que Heller (2008) apresenta está na ação de atravessar a rua: para ela, não precisamos e não podemos realizar com exatidão um cálculo científico entre a nossa velocidade e a velocidade do carro, antes de atravessar a rua, mas nem por isso seremos atropelados, embora um acidente possa ocorrer, mas, se resolvêssemos realizar este cálculo, não sairíamos nem do lugar.

Na perspectiva de Heller (2008), o que fazemos cotidianamente são avaliações probabilísticas, relacionadas com a ideia de possibilidade, não necessitando, neste caso, da segurança científica. Para Heller (2008), tal atitude implica um risco baseado na probabilidade, risco que não assumimos autonomamente, mas que é necessário a nossa vida.

A ação que realizamos com base na probabilidade indica para Heller (2008) o economicismo da vida cotidiana, pois a ação e o pensamento são imprescindíveis à continuação da cotidianidade e quando acontece, de maneira mais profunda e intensa, dissolve a ordem da cotidianidade.

O que orienta a realização das atividades cotidianas é o pensamento cotidiano, sendo que as ideias necessárias ao cotidiano não se elevam ao plano da teoria. Conforme Heller (2008), a atividade cotidiana não é práxis, é uma parte dela e a nossa atividade prática se eleva à práxis, a partir do momento que passa a ser uma atividade *humano-genérica* consciente, onde, a partir de uma situação nova, podemos produzir algo novo sem, no entanto, transformar o que já conhecemos em algo novo para nós. (Heller, 2008).

Ainda conforme Heller (2008), no cotidiano, os nossos pensamentos e juízos têm a ver com a nossa orientação social. A atividade que realizamos de maneira individual, muito poucas vezes é individual, pois é uma projeção dos interesses do grupo social do

qual fazemos parte, e que pode se elevar ao nível da práxis, superando o da cotidianidade, pois, neste caso, a teoria da cotidianidade se converte em ideologia e assume uma autonomia em relação à práxis cotidiana, ganha vida própria, e coloca-se não como uma atividade cotidiana, mas como práxis. A atividade cotidiana e a práxis cotidiana apresentam-se distantes, mas existem entre elas momentos de transição.

Em relação ao cotidiano escolar, evoco uma fala de Ferrazo (2007), na qual ele defende que:

precisamos pensar em possibilidades de discursos que possam registrar os pensamentos e as palavras que transbordam por paredes e corredores das escolas e que nem sempre são ditas... Discursos que, por mais vivos que possam parecer aos olhos dos *leitoresleitoras*, ainda estão muito longe de captar toda a intensidade da vida cotidiana. Os cotidianos estão pulsando muito mais fortemente do que qualquer análise que façamos 'com' eles. (FERRAÇO, 2007, p. 87)

Pautada nessa ideia de Ferrazo (2007), pretendo trazer, com estes registros, as palavras que transbordaram pelas paredes, pátios e corredores da escola, durante as observações realizadas. São momentos vivos, mas, porém, incapazes de demonstrar toda a intensidade do cotidiano da escola investigada, pois tal intensidade vai além de qualquer análise que me proponha a fazer.

Pais (2003) argumenta que uma pesquisa sobre o cotidiano não pode ser vista como uma pesquisa programada e conduzida por hipóteses previamente estabelecidas, mas, ao contrário, deve ser uma pesquisa “imaginada, descoberta, construída” (PAIS 2003, p. 27). Portanto, percebo a necessidade de revelar, nos presentes registros, aquilo que é valioso e importante no cotidiano da escola e que vai além da própria rotina.

Em um desses momentos de imersão no cotidiano da escola, que considerei valioso, justamente o primeiro deles, acontecia uma atividade desenvolvida por uma equipe de profissionais da saúde, composta por nutricionistas, que mediam, pesavam as crianças e conversavam sobre uma alimentação saudável; também havia um dentista realizando escovação e aplicação de flúor, e enfermeiras aplicando a vacina do HPV (*papilomavirus humano*) nas meninas de 9 a 13 anos de idade.

As atividades aconteciam em vários espaços da escola: refeitório, banheiros, sala dos professores. Então, optei por me dirigir à sala dos professores, onde acontecia a vacinação. Ao observar a aplicação da vacina nas alunas, algo me chamou a atenção, o relato de uma das enfermeiras, ao mencionar que estava encantada com a escola, pois a

achou organizada, com uma boa estrutura física e diferente de muitas escolas municipais que ela já havia passado.

É preciso esclarecer que esta atividade que acabo de relatar não guarda uma relação estreita com o meu objeto de investigação, no entanto, por se tratar de uma cena do cotidiano ocorrido na escola, considere pertinente trazê-la nos meus relatos de observações.

Em seguida, ainda a explorar o espaço\tempo da escola, optei por caminhar por seus espaços e vi palavras transbordarem pelas paredes (FERRAÇO, 2007). As palavras que transbordavam pelas paredes e corredores faziam referência às questões afro-indígenas, representando a temática adotada pela escola, sendo ecoadas pelos alunos, tendo em vista que os cartazes expostos foram elaborados por eles. A vontade era fotografar o que eu via, os cartazes, os espaços da escola, enfim, tudo que me tocava, isso porque:

é incrível que não imaginemos a significação do ‘discurso’ formador que faz uma escola respeitada em seu espaço. A eloquência do discurso ‘pronunciado’ na e pela limpeza do chão, na boniteza das salas, na higiene dos sanitários, nas flores que adornam. Há uma pedagogicidade do espaço. (FREIRE, 1996, p. 45)

Nesta perspectiva, gestos e comportamentos dos sujeitos do cotidiano também me chamaram a atenção, então procurei, além de sentir, ouvir a escola, e em uma destas escutas, uma professora que acompanhava os alunos, no momento do lanche, deu um depoimento dizendo que considera a escola muito organizada e que optou por trabalhar nela, porque ouviu falar que era uma escola de referência e que desenvolvia um bom trabalho. Afirmou ainda que, ao chegar na escola há 3 anos, viu que não estava do jeito que esperava ou pelo menos como tinham falado, mas, segundo a professora, após a retomada da gestão anterior, a escola voltou a ter a cara de antes.

Após o lanche, os alunos dirigiram-se para as suas salas e uma dessas filas era conduzida por uma das alunas com a colaboração dos demais colegas. Este gesto me chamou a atenção, e, mais uma vez ancorada em Freire (1996), percebo que:

se estivesse claro para nós que foi aprendendo que aprendemos ser possível ensinar, teríamos aprendido com facilidade a importância das experiências informais nas ruas, nas praças, no trabalho, nas salas de aula das escolas, nos pátios dos recreios, em que variados gestos de alunos, de pessoal administrativo, de pessoal docente se cruzam cheios de significação. (FREIRE, 2006, p. 44)

A propósito, Ferrazzo (2007) chama a atenção para que as pesquisas com o cotidiano estejam relacionadas às situações que acontecem no dia a dia das escolas, vividas pelos sujeitos que dela fazem parte, ou seja, tudo que pensam, falam e fazem, nos diferentes espaços e tempos desse cotidiano, no sentido de valorizar tudo que é vivido dentro da escola e os saberes dos sujeitos que dela fazem parte: pais, alunos, professores e funcionários.

Sendo assim, continuei a vivenciar outras situações do cotidiano, ouvir o que falavam e ver o que faziam as pessoas. Foi assim que, em um desses momentos, no pátio da escola, tive a oportunidade de conversar com a mãe de um aluno. Nessa escuta, a mãe me disse que o seu filho tem necessidades especiais e estuda no turno da tarde, em uma turma regular do 5º ano, e que, no turno oposto, tem atendimento especializado. Ela disse que seu filho tem oito anos, que estuda na escola e gosta muito. De acordo com a mãe, seu filho é bem assistido na escola, que atende a suas necessidades e principalmente às necessidades dele.

Ainda na tentativa de explorar os diferentes espaços da escola, segui para a sala de professores, onde duas professoras planejavam e conversavam, entre elas, sobre a aprendizagem dos alunos, compartilhando experiências realizadas em sala de aula e conversando sobre suas práticas. No mesmo espaço, outras duas professoras realizavam o planejamento, individualmente.

A sala do Coordenador Pedagógico da escola funciona dentro da sala dos professores, separada apenas por uma divisória. Neste mesmo momento, o Coordenador recebeu três professoras para conversar e tirar dúvidas sobre o planejamento, e conversaram sobre o comportamento dos alunos e o projeto da escola, cujo tema é identidade.

Em outro tempo, ao explorar e vivenciar este mesmo espaço, a sala dos professores, encontrei quatro docentes planejando e preparando materiais para a aula. Em conversa, elas relatavam as dificuldades encontradas no dia a dia, para desenvolver o trabalho em sala de aula e as demandas que elas precisam atender; diziam que muitas vezes são responsabilizadas pelo baixo desempenho dos alunos. Após esse momento de conversa, as professoras continuaram planejando e preparando os materiais que seriam utilizados durante as aulas, tais como cartazes, textos e jogos.

É perceptível que “o cotidiano emerge como sociologicamente relevante na medida em que é o *espaçotempo* da realidade social, portanto onde essa ocorre, se

modifica, inventa seus modos de fazer, suas possibilidades de mudança” (OLIVEIRA, 2013, p. 385). Conforme a autora, isso significa que não há imobilismo por parte dos sujeitos do cotidiano, mas resistência, pois estão sempre reinventando seus saberes e fazeres, a partir das relações estabelecidas entre os pares, na busca de encontrar saídas para superar os problemas por eles encontrados.

Tendo em vista que os momentos aqui registrados expressam situações vividas no dia a dia por sujeitos cotidianos, e se caracterizam como “fragmentos das vidas vividas concretamente” (FERRAÇO, 2008, p. 27), gostaria de trazer mais um destes fragmentos vividos pelos sujeitos deste cotidiano escolar: o horário de saída dos alunos.

Ao chegar à escola para acompanhar a saída dos alunos, fui surpreendentemente acolhida por um grupo de duas meninas e um menino, que me convidaram para conhecer a escola. Pegaram-me pela mão e levaram-me a vários espaços: sala de informática, sala de leitura, secretaria, sala de professores, sanitários, refeitório, quadra de esportes.

Fui apresentada, também, a um pavão que é criado no jardim da escola. Elas e ele disseram-me que os alunos que tenham apresentado bom comportamento são presenteados com uma pena do pavão, quando esta cair. Falaram, ainda, que todos querem ser presenteados com uma pena do pavão.

Durante os mergulhos no cotidiano, também vivenciei o momento de acolhida dos alunos, no turno matutino. Enquanto aguardavam no pátio, os alunos brincavam de pular corda, pião, e conversavam entre eles. Percebi, também, que alguns alunos se dirigiam ao jardim para apreciar o pavão e as plantas que ali se encontravam. Estavam presentes no pátio os professores, o coordenador pedagógico e a direção.

No momento da acolhida, os alunos foram organizados em filas, conforme a turma, acompanhada pelo respectivo professor. A atividade, neste dia, foi conduzida pelo coordenador pedagógico, que deu a todos boas-vindas e passou informes sobre as atividades que seriam realizadas durante a semana, tais como as apresentações teatrais dos alunos e as avaliações externas.

Em seguida, cantaram o Hino Nacional e logo depois foram conduzidos pelos professores para as respectivas salas de aula. Alguns alunos do turno integral permaneceram no pátio para tomar o café da manhã. Após aproximadamente 20 minutos todos os alunos já estavam em suas salas de aula. Permaneci no pátio durante uma hora, aproximadamente, e as atividades deste dia transcorreram de maneira tranquila.

A cada observação, a cada momento de imersão neste cotidiano escolar, percebia a riqueza que se encontrava em seus tempos e espaços, tendo em vista que:

os sujeitos cotidianos, a cada dia, inventam-se e, ao se inventarem, inventam a escola. Por isso não há repetição, não há mesmice. A rotina é algo que se realiza a cada dia de forma diferente e que se expressa nas tentativas de enfrentamentos das questões que se colocam nas escolas. A cada dia, há outras questões e outros enfrentamentos, com a marca da humildade dos praticantes, ao assumirem que não podem e não conseguem controlar tudo e todos ao mesmo tempo, cientes de que a lógica determinista e causal não lhes possibilita uma ação que rompa com as estruturas que aprisionam a vida na escola. (FERRAÇO 2007, p. 92)

Percebia que os sujeitos do cotidiano, a cada dia, inventavam a escola. Percebia ainda que nela não havia repetição ou mesmice, ao contrário, havia surpresas, incertezas, encontros e desencontros, por isso mesmo, cada dia vivido nesse cotidiano era diferente. E se cada dia vivenciado na escola era diferente, vivenciar então a sala dos professores, em vários momentos, também seria diferente, sabia que ali se apresentariam enfrentamentos diferentes.

Então, por mais uma vez, optei por vivenciar a sala dos professores e realmente, naquele momento, não houve repetição, o que acontecia era um encontro pedagógico, que, apesar de ser uma atividade que faz parte da rotina da escola, extrapolava a repetição, tendo em vista que a temática abordada não era a mesma, os sujeitos não eram os mesmos e, conseqüentemente, as atitudes eram novas, os tempos\espaços também.

Durante este encontro, o Coordenador Pedagógico me apresentou à equipe docente e falei para eles sobre o estudo desenvolvido e do interesse em tê-las como participantes e protagonistas. relatei também aspectos da minha história de vida e formação e de minha trajetória pela Rede Municipal de Ensino de Salvador, para situar de onde surgiu o interesse e a implicação à pesquisa.

Falei que as observações que eu estava realizando no cotidiano da escola não tinham como objetivo apontar falhas ou qualificá-lo, até porque eu não os considero como objetos de análise, mas como protagonistas da pesquisa, e por acreditar que as minhas questões de análise estão articuladas aos fazeres e saberes produzidos por tais sujeitos no seu cotidiano.

Tive a oportunidade de acompanhar outro encontro pedagógico realizado na escola. Neste dia, assim como nos demais, o encontro foi conduzido pelo Coordenador

Pedagógico, que fez uma apresentação em data show do projeto da escola, que havia sido elaborada pela equipe, em um momento anterior, cuja temática abordada é identidade. Enquanto o Coordenador lia o projeto, os professores faziam as intervenções, no sentido de reformulá-lo. Durante a exposição do material, o Coordenador Pedagógico falou sobre a vida de algumas personalidades negras, tais como Abdias Nascimento, Benedita da Silva, ressaltando os seus feitos na luta contra a desigualdade.

Após a apresentação do projeto, os professores, reunidos em subgrupos, conforme o ano de escolarização, incluíram no projeto as aprendizagens previstas para cada ano de escolarização, conforme os documentos oficiais da Rede, como os diários de classe e o novo material pedagógico da rede, *Nossa Rede*, a fim de articular com a proposta de trabalho da escola.

Houve ainda a contribuição da Diretora, durante a discussão, ao falar sobre questões políticas, empoderamento e identidade negra.

Após as alterações no documento, realizadas pelos professores, em pequenos grupos, a partir da realidade das turmas, foi encerrado esse momento, que teria continuidade, no turno da tarde, com a socialização dos materiais produzidos pelos professores.

Em relação a estes encontros pedagógicos que acontecem na escola, dialogo com Garcia (2003), quando ela argumenta que os professores fazem perguntas e procuram explicações para as questões da sua prática pedagógica, e quando não encontram, buscam o coletivo da escola para compartilhar o que não sabem e buscam saber, procurando, enfim, encontrar respostas para as suas inquietações.

Estes momentos se transformam em um diálogo do coletivo sobre as diferentes práticas pedagógicas, em um momento rico de troca, onde cada professor traz suas dificuldades, dúvidas e experiências, e todos aprendem e ensinam. A reunião pedagógica é um espaço coletivo de transformação, onde cada um muda e todos mudam a partir do processo de aprender e de ensinar junto ao outro.

Também tive a oportunidade de vivenciar uma Roda de Capoeira, que acontecia no pátio da escola, com a participação de todos os alunos do 4º ano: com sorrisos nos lábios, eles mesmos tocavam berimbau e se revezavam para entrar na roda e demonstrar os golpes de capoeira. A atividade estava sendo conduzida pelas professoras das respectivas turmas.

O relato desta atividade demonstra a ideia de que existem situações do cotidiano que não podem ser explicadas, mas, sim, descritas e compreendidas, e que é preciso pensar em maneiras de interrogar e revelar os fatos que permeiam os espaços e tempos da escola. Isso porque o cotidiano é “o que se passa todos os dias: no cotidiano nada se passa que fuja à ordem da rotina e da monotonia. Então o cotidiano seria o que no dia a dia se passa quando nada se parece passar” (PAIS, 2003, p. 28).

O cotidiano não é um espaço que realiza repetidamente as atividades, mas um espaço de inovação e resistências, sendo que, conforme o referido autor, pesquisar o cotidiano é ir além do que nos possibilitam os quadros teóricos.

Pais (2003) explica que todas as ações que perpassam o cotidiano são denominadas de rotina e expressam o hábito de fazer as coisas sempre do mesmo jeito, sendo o cotidiano um campo de ritualidades e a rotina um elemento necessário à realização das atividades do dia a dia. Por outro lado, para o autor, se formos analisar as raízes etimológicas, a palavra rotina está associada à ideia de ruptura, rompimento. E é nessa relação entre rotina e ruptura que se pode pensar o cotidiano.

Sendo a rotina um elemento necessário à realização das atividades do dia a dia, uma delas aconteceu em um sábado, seria, portanto, conforme Pais (2003), uma espécie de rotina e ruptura. Neste dia, todos os funcionários e professores da escola estavam presentes, além da gestão e da coordenação pedagógica. O objetivo era preparar a escola para receber os alunos na segunda-feira, dia 15 de fevereiro, primeiro dia de aula do ano letivo de 2016.

Enquanto os funcionários limpavam a escola, os professores decoravam as salas e planejavam a primeira semana de aula, alguns sozinhos, outros em pequenos grupos. Percebi um movimento dinâmico na escola, onde cada um demonstrava saber sua atribuição naquele espaço.

Esta rotina da escola acontecer também no sábado, que não é dia letivo na Rede Municipal, pode ser fundamentada em Certeau (2014), pois ele diz que estamos sempre a utilizar “metamorfoses da lei”, de acordo com os nossos interesses e as nossas regras, para que não nos conformemos com a vigilância e a disciplina, que nos são impostas, mas, ao contrário, devemos sempre buscar alterá-las.

As metamorfoses da lei seriam, conforme Certeau (2014), as maneiras de fazer pelas quais nos apropriamos dos espaços que são organizados por elementos socioculturais e que podem provocar mudanças no funcionamento deste espaço, a partir das táticas do cotidiano, caracterizando o que ele define como antidisiplina. Tais táticas

são as ações realizadas pelas pessoas, para conseguirem superar as dificuldades, o que vai ocasionar a “política das práticas cotidianas” (CERTEAU, 2014, p. 44).

Trago, ainda, o relato de uma aula de Educação Física, que acontecia no pátio da escola. Vi a professora convidar um dos alunos para uma conversa em particular, tendo em vista que ele estava agitado durante a aula e não participava com interesse das atividades propostas. Ouvi a professora dizer ao aluno que estava observando o comportamento dele e queria saber dele se estava acontecendo algo que o estava incomodando ou se ele gostaria de conversar. O aluno manteve-se em silêncio, mas a professora continuou dizendo que confiava nele e por isso acreditava que a partir dali o seu comportamento seria diferente.

Esse momento retrata o que Esteban (2002) chama de espaço\tempo de imprevisto. Conforme a autora, essa imprevisibilidade,

não significa a inexistência de largos momentos/ lugares absolutamente previsíveis. Sendo lugar da previsão, da repetição, do saber, é também seu oposto. Sempre igual e sempre diferente, o mesmo e o múltiplo, a simplicidade e a complexidade: oposições que dialogam no cotidiano. Assim é o cotidiano: tempo/espaço em que a vida se realiza. (ESTEBAN, 2002, p. 131)

A partir desses registros, procurei narrar algumas práticas comuns dos diferentes sujeitos que praticam a escola (CERTAU, 2014) e que, portanto, fazem e dão vida a esse espaço. Tais registros são, por assim dizer, “fragmentos desencadeadores de possíveis movimentos de negociações, performances, invenções, traduções e hibridações dos sujeitos que vivem as escolas” (FERRAÇO, 2006, p 159-160), por isso mesmo não me permitem afirmar que são momentos de certezas ou conclusões, mas momentos plurais, cheios de invenções e aprendizagens.

Foram momentos demonstrativos de que a vida cotidiana não é alienada, como bem afirma Heller (2008), a partir do momento em que nos apropriamos da nossa realidade e nela imprimimos a nossa marca, a marca da nossa personalidade.

Compartilho com Heller (2008) a ideia de que não podemos conduzir a nossa vida conforme a possibilidade social, mesmo que as condições econômicas e sociais nos imponham a alienação, tendo em vista que “a ‘ordenação’ da cotidianidade é um fenômeno nada cotidiano: o caráter representativo, ‘provocador’, excepcional, transforma a própria ordenação da cotidianidade numa ação moral e política” (HELLER, 2008, p. 41).

Devo dizer que após muitos mergulhos no cotidiano da escola, repletos de incertezas, idas e vindas, encontros e desencontros, a fala de Garcia (2003) traduz bem o meu sentimento em relação a esse cotidiano:

um rico espaço de construção de conhecimentos, as professoras como sujeitos de conhecimentos, assim como as crianças como sujeitos de saberes e a escola como lócus de diferentes saberes que dialogam dialeticamente possibilitando ser cumprida a promessa de uma escola que contribua efetivamente para mudar as vidas de quem nela chega e por ela passa grande parte de sua vida. (GARCIA, 2003, p. 204)

Pensando nos professores enquanto sujeitos de conhecimento e a escola enquanto lócus de diferentes saberes que dialogam, continuamos as reflexões sobre o cotidiano escolar, enquanto espaços\tempos de aprendizagem, tendo em vista que o próximo tópico deste capítulo se encarrega de apresentar maneiras pelas quais os sujeitos do cotidiano se apropriam de sua realidade, nela imprimindo a sua marca, pois serão apresentadas as experiências formativas que acontecem dentro da escola e que possibilitam aos professores momentos de invenção e aprendizagem.

4.2 – A escola enquanto espaço de aprendizagem para os professores: experiências formativas

A escola é hoje um lugar de grande relevância social, tendo em vista que nela existe uma grande diversidade de pessoas, relações e acontecimentos, que a tornam dinâmica e autônoma e, por isso, relativamente protegida dos confrontos políticos e das competições comerciais. Pertence, portanto, à escola, o papel do seu desenvolvimento e dos sujeitos nela envolvidos. De acordo com Nóvoa (1999), na escola, existe um grande potencial de cultura das sociedades contemporâneas, por isso, para o autor, “não podemos continuar a desprezá-lo e a minorizar a capacidade de desenvolvimento dos professores” (NÓVOA, 1999, p. 31).

Gadotti (2007) também atribui um importante papel à escola, pois defende que precisamos falar bem da escola,

a escola é um lugar bonito, um lugar cheio de vida, seja ela uma escola com todas as condições de trabalho, seja ela uma escola onde falta tudo. Mesmo faltando tudo, nela existe o essencial: gente.

Professores e alunos, funcionários, diretores. Todos tentando fazer o que lhes parece melhor. Nem sempre eles têm êxito, mas estão sempre tentando. Por isso, precisamos falar mais e melhor de nossas escolas, de nossa educação. (GADOTTI, 2007, p. 11)

A fala de Gadotti (2007) aqui evocada defende que a escola não é apenas um espaço físico, mas um espaço cheio de vida e de relações sociais, que vai além de um lugar apenas para estudar, sendo também um lugar para conversar, se encontrar, viver e fazer política. As professoras protagonistas desta pesquisa também atribuem à escola um papel importante, no que diz respeito às relações sociais estabelecidas dentro dela, bem como às aprendizagens que nela são construídas. Trago momentos da fala de Luiza Mahin, Mercedes Batista e Dandara, que exemplificam bem tal situação:

Nesse período que eu estou na escola, eu digo que a minha formação foi diária, uma parede, um cartaz que está na parede, uma simples conversa no corredor com a diretora, que eu vejo ela como uma enciclopédia de experiência, ajuda muito na formação, um comentário do cartaz que ela faz, o olhar do outro para aquela situação tem um histórico que a gente aprende nos bastidores. (LUIZA MAHIN)

Nossa! Acho que do bom dia no pátio, até o boa tarde pra ir embora. Porque a gente para, chega, já vê ali e é recepcionada pela gestão, no pátio tem um acolhimento onde ali a gente tem formação, constantemente a formação está acontecendo ali. Parou no professor, porque um vem, traz uma data, um histórico daquela data, coisas que a gente sabe que a data tem, mas que, nas entrelinhas, a gente não tinha esse conhecimento, então, assim, o acolhimento eu vejo ali um dos momentos muito importantes. (LUIZA MAHIN)

No dia a dia da escola, a questão da acolhida, os momentos com os meus colegas, que também é muito importante. Existem conversas informais que não tratam diretamente de prática de sala de aula, mas que trata de política, que acaba ajudando a gente, é muito importante, e existem aqueles momentos que a escola programa e reserva para a formação, que também é muito proveitoso, principalmente porque, já disse, eu não conhecia muito o tema abordado no projeto, então, a escola nos dá livros, traz palestrantes, e isso pra mim está sendo muito importante, me deu mais segurança pra trabalhar com esse tema. (MERCEDES BATISTA)

O tempo todo a gente está sendo incentivado a pesquisar, o tempo todo a gente está sendo questionado, com relação a conteúdos mesmo, em relação a muitas coisas da sala de aula, e esses questionamentos nos impulsionam a pesquisar, a correr atrás, a ler, a entender, a ficar nervosa, a querer correr atrás, então, o tempo todo, a escola proporciona um ambiente assim, bem formador. A Parque para mim é um ambiente bem formador mesmo. (DANDARA)

Para Gadotti (2007), cada escola tem sua história, seus projetos e seus sujeitos, tornando-se única e, enquanto instituição social, pode contribuir tanto para a

manutenção como para a transformação da sociedade, sendo, portanto, parte e produto dela. Por ser uma instituição social, a escola depende da sociedade, das relações estabelecidas com as outras escolas, com as famílias, com a comunidade, sendo assim, “numa visão transformadora ela tem um papel essencialmente crítico e criativo”. (GADOTTI, 2007, p. 11). Assim como Gadotti (2007), penso que a escola é um espaço organizador de múltiplos espaços de formação, pois assim também a descrevem, em suas falas, Dandara e Luiza Mahin, ao trazerem exemplos de experiências formativas que acontecem na escola:

A primeira experiência formativa que eu tive na escola foi na jornada pedagógica, que aconteceu em vários espaços. Aconteceu no espaço da igreja católica, aconteceu também no terreiro de mãe Eunice, a gente também teve formação, conhecendo o bairro, a gente fez a caminhada aqui no bairro, para conhecer... eu que vi as crianças da Parque, então, isso me ajudou bastante com a formação, principalmente as professoras novas, que chegaram na escola, ainda não sabiam nada daqui. Então, foi muito bom eu saber que meu aluno anda tanto para chegar aqui, eu ver a casa dele e entender porque, quando chega aqui, ele corre tanto, ele corre tanto. Foi muito bom essa caminhada, apesar do cansaço. [risos...]. (DANDARA)

A gente já teve, não só como um mero espectador, acredito que está participando, que está sugando um pouco das experiências do outro, mas também o outro lado, eu já tive a oportunidade também de estar levando essa formação, de estar passando um pouco do que a gente aprendeu para o outro, até em formação de pais que... eu não tinha presenciado em outra unidade, que é trazer o que a gente leva pra a sala de aula, com os alunos, o mesmo para a reunião de pais, então, é uma experiência que eu achei muito proveitosa, e me vi ali no papel, não só da professora do filho, da educadora, mas também da formadora, fazer eles compreenderem o porquê desse trabalho, levar um pouquinho mais de conhecimento, do que as escolas, antigamente, quando eles estudavam, quando eu estudei, não passava, então é um pouquinho dessa formação que a gente já teve aqui, que deu certo e está dando, e até retomando, e é uma experiência que eu não tinha vivido em outro ambiente, a formação com os pais. (LUIZA MAHIN)

A fala das professoras aponta que há espaços e tempos de formação e autoformação, que extrapolam os próprios espaços da escola e que possibilitam aos professores momentos de troca com a comunidade, com os pais, enfim. Nestes espaços, elas não só ensinam, mas aprendem a sua profissão; aprendem, ao ver as condições de vida dos seus alunos na comunidade, aprendem que os alunos andam muito para chegar até a escola, entendem melhor porque seu aluno corre tanto em sala de aula, aprendem, quando promovem encontros com os pais, para apresentar o que está sendo ensinado aos seus filhos, em sala de aula. São momentos de aprendizagem, a partir de relações

estabelecidas entre as famílias, a comunidade, este é exatamente o papel “crítico e criativo” da escola de que nos fala Gadotti (2007). Em outro momento da entrevista Luiza Mahin reforça a necessidade de estar trocando com outras escolas da comunidade, pois, para ela, a formação precisa ir além da escola:

Eu acho que já teve um período que a gente já extrapolou a escola. E eu acho que não deveria ficar só aqui, ter além da Parque São Cristóvão, outras escolas participando da troca, oportunizando essa experiência para o outro e o outro trazendo pra gente também a dele, seria interessante, aqui a gente tem tanta escola na nossa região, redondeza, que são próximas, poderiam estar fazendo esse trabalho. É a escola de formação, então, vamos formar e ser formados. (LUIZA MAHIN)

Os autores Fullan e Hargreaves (2000) também enfatizam a importância da escola, quando destacam que nenhum de nós é uma ilha, pois não nos desenvolvemos de maneira isolada, mas a partir das nossas relações com os outros. Nas escolas, as pessoas com as quais nos relacionamos são primordiais para o nosso desenvolvimento, e de maneira negativa ou positiva, podem influenciar na forma como nos tornamos professores.

Segundo os autores, é importante refletir sobre as culturas, positivas e negativas, que são cultivadas dentro das escolas e ampliar cada vez mais as culturas positivas, que possibilitam mudanças, pois, as escolas, por serem o local de trabalho de professores e alunos, caracterizam-se como um elemento central do processo de mudança.

Os autores defendem que, para haver mudanças significativas no âmbito educacional, se faz necessário que se diminua o individualismo nas escolas, partindo inicialmente das causas de sua existência, que devem ir além de diagnósticos simplistas que atribuem a culpa do individualismo aos professores, pois outros fatores podem dificultar estas trocas, tais como a própria estrutura física das escolas, além das normas institucionais e das próprias condições de trabalho.

Por outro lado, o individualismo, conforme os autores, é causado também por expectativas exageradas que os professores estabelecem sobre si mesmos, tendo em vista que, atualmente, eles são chamados a assumir cada vez mais atribuições e responsabilidades, a lidar com as diversidades que adentram as salas de aula e que precisam ser valorizadas, além de se obrigarem a aceitar programas e projetos pedagógicos que muitas vezes lhes são impostos, sendo pensados por agentes externos ao cotidiano escolar.

Muitas vezes, os professores são levados a desenvolver no seu cotidiano um trabalho homogêneo e planejado por especialistas, que pensam os programas educacionais sem sequer ter um conhecimento das escolas e de suas particularidades, com uma acentuada separação entre o pensar e o fazer.

Este distanciamento retira dos professores a possibilidade de pensar a sua formação e também intervir no seu planejamento de ensino, daí a homogeneização, com um controle explícito do trabalho dos professores, e com uma determinação do currículo a ser adotado nas escolas, tendo os professores que cumprir as orientações determinadas por agentes externos, perdendo o controle sobre o seu trabalho e ocasionando o que Contreras (2012) denomina de desqualificação dos professores.

Outro ponto interessante que Fullan e Hargreaves (2000) discutem, e que nos ajuda a pensar nas relações estabelecidas dentro das escolas, são os processos de individualismo e individualidade, e a diferença entre ambos, sendo que o individualismo está relacionado com os padrões habituais do trabalho que é realizado de maneira isolada, enquanto a individualidade se faz necessária em qualquer processo de formação, tendo em vista que “constitui a chave para a renovação pessoal que, em contrapartida, é a base da renovação coletiva” (FULLAN; HARGREAVES, 2000, p. 62).

A colaboração é outro elemento que Fullan e Hargreaves (2000) consideram necessário dentro das escolas, pois significa, para eles, muito mais que os professores se sentirem felizes, tendo em vista que escolas onde os professores permanecem isolados em suas salas de aulas não, necessariamente, são escolas infelizes, pois o que, conforme os autores, caracteriza a cultura de colaboração é a qualidade, as atitudes e os comportamentos de ajuda, apoio, confiança e abertura, que permeiam as relações entre os sujeitos do cotidiano.

Prado e Cunha (2008) também defendem que, na escola, deve prevalecer uma cultura colaborativa, e que é necessário valorizá-la, enquanto espaço de aprendizagem, o que implica os professores a conhecerem bem o espaço onde trabalham, questionando os seus problemas e desenvolvendo experiências e saberes que ajudem a superá-los, permitindo-lhes dar sentido a sua experiência e se reconhecerem enquanto produtores de conhecimento.

Outra vez, recorrendo às falas das professoras protagonistas desta pesquisa, percebo que elas trazem exemplos de experiências formativas que acontecem no

cotidiano escolar e têm na sua essência a cultura de colaboração. Vejamos o que dizem Mercedes Batista, Dandara e Luiza Mahin:

E assim a gente tem um grupo muito legal, que é muito difícil de você encontrar no ambiente escolar, nas escolas, que é um grupo muito generoso, então, a gente troca muito, o tempo todo, nós temos o whatsapp zap do grupo, que a gente desenvolve as atividades, na sala, tira foto e manda no grupo, manda pelo whatsapp, com legenda, com tudo, por que ele ali sabe que serve de ideia para os outros colegas, então, esta troca, ela é diária, e ela é muito importante e acontece de uma forma muito gostosa, entre a gente não existe aquela coisa sabe, de eu sou melhor, não existe isso aqui, eu amo meus colegas, por causa disso, a gente troca o tempo todo. (MERCEDES BATISTA)

A gente aprende muito, o tempo todo, com os colegas. Há uma troca muito grande das colegas, isso é muito bom, eu aprendo muito sim. (DANDARA)

Tudo é válido, do banho, do recreio, mas esses momentos que a gente pode estar trocando com o colega de série, de turma, ou gestor, ou funcionário, tem funcionário que vai pra sala e tem funcionário que vai ajudar em um conhecimento que a gente não tem tanto, então, são momentos aqui na escola que eu vejo assim, que me ajuda muito na escola. Nossa! (LUIZA MAHIN)

Isso significa que na escola as dificuldades e incertezas são compartilhadas e discutidas na busca de se pensar em intervenções que fortaleçam os professores, reduzindo as incertezas do seu trabalho, sem que dependam tanto das mudanças impostas externamente, e assim possam melhorar o seu próprio contexto de trabalho. As professoras declaram que, no cotidiano escolar, aprendem muito com os colegas, com os funcionários, com a gestora, enfim, há uma troca diária que permeia as relações desses sujeitos. Fica postulado, conforme Josso (2006), que a formação está relacionada à implicação das pessoas em nutrir os seus interesses a partir da troca de saberes.

Fullan e Hargreaves (2000), no entanto, alertam que a simples existência de uma colaboração não pressupõe uma cultura de colaboração, pois esta tem um impacto limitado. Por isso mesmo, eles apresentam três diferentes formas de colaboração.

A primeira forma de colaboração apresentada por Fullan e Hargreaves (2000) é a balcanização, quando os professores se unem por grupos de colegas, separadamente, às vezes são aqueles que trabalham mais próximos, ou que mais se relacionam ou ainda com professores que trabalham com as mesmas séries ou que têm ideias semelhantes. Esta forma de colaboração pode ou não refletir uma cultura de cooperação dentro das

escolas, na medida em que inibe ou impossibilita as discussões de uma coletividade como um todo.

A colaboração confortável, por sua vez, é uma colaboração que não atinge a sala de aula, por não possibilitar aos professores observarem mutuamente os trabalhos, uns dos outros, ainda que trabalhem juntos, em horários de planejamento, não têm tempo para ir às salas dos colegas, limitando assim as reflexões mútuas sobre as suas práticas, limitando-se à troca de atividades e de matérias, dicas e conselhos. É uma colaboração que visa resultados imediatos, e de curto prazo, e que não considera os princípios da prática reflexiva.

A terceira forma de colaboração, defendida por Fullan e Hargreaves (2000), é a ação colegiada programada, que se refere às investigações e mudanças, no âmbito do currículo, aprendizagem e metas, e que nem sempre podem ser previstos com segurança. Para isso, é necessário dar aos professores autonomia para decidir o que é importante para eles. Pode haver ainda o colegiado arquitetado, quando os procedimentos burocráticos são elaborados a fim de controlar as ações dos próprios professores, tais como esquema de tutoria, planejamento conjunto, em salas especiais, reuniões com horários formalizados, implementação de novos métodos e técnicas de origem externa.

Há alguns elementos que podem criar condições para o desenvolvimento das culturas cooperativas, dentro das escolas, que são: planejar bem os horários, liberar os professores para que possam fazer o seu planejamento em conjunto, instigar combinações entre os professores, enfim, oportunidades para que os professores trabalhem coletivamente.

As culturas de colaboração, de acordo com Fullan e Hargreaves (2000), visam fenômenos complexos e que não podem ser desenvolvidos nas escolas, de maneira rápida, no entanto, é preciso eliminar o individualismo entre os professores, pois eles, coletivamente, precisam buscar alternativas para superar os problemas encontrados cotidianamente dentro da escola.

Prado e Cunha (2008) também defendem a escola enquanto lócus de produção de conhecimentos e saberes dos professores. Para eles, a formação que tem como lócus principal a escola possibilita o diálogo e as trocas entre os professores e a própria prática é tomada como reflexão, articulando, assim, os conhecimentos experienciais e teóricos, pois, nestes espaços e tempos, conforme os autores, os professores formulam perguntas, pesquisam, ressignificam suas práticas e reinventam a escola.

Para Prado e Cunha (2008), a formação centrada na escola é composta por três elementos principais, que são: aprender a partir da prática pedagógica, com a própria experiência; responder aos problemas e dificuldades encontradas pelos professores em sua realidade; afastar a perspectiva de formação enquanto instrumentalização. Neste sentido, “formar-se passa a estar relacionado à reflexão de si (autoconhecimento), reflexão sobre o trabalho, sobre as situações, conhecimentos, idéias” (PRADO; CUNHA, 2008, p. 98).

Neste sentido, o cotidiano escolar constitui-se em um importante espaço de descobertas e reflexões docentes, caracterizando-se como um espaço que merece atenção nos programas de formação continuada de professores. É nesse complexo cotidiano que os professores constroem e reconstróem a sua prática e é nele que, conforme Candau (2011), cada professor “aprende, desaprende, reestrutura o aprendizado, faz descobertas...” (CANDAU, 2011, p. 56), portanto, é nele que estas reflexões devem ser priorizadas, a partir da criação de espaços e tempos institucionalizados dentro das escolas.

Um das experiências formativas que acontece no cotidiano da escola e que se constitui como espaço e tempo institucionalizado, é o momento de Atividade Complementar (AC), que os professores consideram como um importante momento de formação, onde também há muitas trocas, no sentido de encontrar pistas para os problemas que eles vivenciam em sala de aula, momento em que o coletivo é fortalecido e que, para eles, não pode deixar de existir dentro da escola, conforme expressam Luiza Mahin, Dandara, Mãe Aninha e Abdias Nascimento:

Nas AC's, a gente troca muito, porque, quando a gente está fechado no nosso mundo de sala de aula, a gente acha que ali pode estar acertando tudo e, de repente, vem um colega com uma ideia bem...do nada te dá uma resposta pra aquele problema que você não estava conseguindo resolver, é indispensável como eu disse, é o coletivo, não pode deixar de ter. A AC é um momento na escola de acolhimento de AC. (LUIZA MAHIN)

A gente tem momento de formação nas A.C's também, no whatsapp da escola, sempre os colegas estão trocando, colocando coisas novas, a gestão, a diretora também coloca muita coisa nova pra gente, algumas coisas formativas, a gente aprende, também, bastante, nos e-mails, os colegas dão sugestões, muita gente troca, são espaços de formação, então é o tempo todo. (DANDARA)

A gente se reuniu ainda na semana pedagógica e fechamos com os professores a melhor data, já tínhamos acordado que o melhor dia da semana era o sábado, e aí sugerimos o calendário. Esse calendário foi discutido e foi acatado, então, ficou sempre o último sábado do mês para ser utilizado como

sábado de formação. Uma vez no mês independente das AC's, esse aí não é para discutir as atividades que a gente está fazendo em sala de aula, não é para se discutir o planejamento de curso, nem semanal, é para se discutir o tema do projeto anual da escola e para convidar formadores para nos ajudar a compreender o tema tratado e daí então nas A.C's semanais a gente traduzir, transformar isso em situação didática. Uma vez ao mês é aos sábados. Semanalmente, cada segmento tem seu encontro com o coordenador. (MÃE ANINHA)

Então, quando a gente precisa aliviar essas tensões, a gente vai no coletivo, porque é um problema que eles também precisam fazer parte da solução, e falar para a professora: faça isso, uma determinação, e a outra professora achar que essa determinação é equivocada, quando os combinados são feitos no corpo a corpo, individualmente, a gente acaba dando espaço para isso, garantir o coletivo é um meio de diminuir esse ruído. (ABDIAS NASCIMENTO)

As experiências formativas descritas pelas professoras demonstram que no cotidiano escolar “as professoras vão se tornando pesquisadoras de suas próprias práticas” (GARCIA, 2003, p. 205), a partir das reflexões sobre o que acontece em sala de aula, e assim criam alternativas pedagógicas a serem desenvolvidas para que todos os alunos aprendam.

Não são apenas em espaços e tempos institucionalizados, que os professores e professoras pesquisam as suas práticas, mas como eles as descrevem, em todo tempo, dentro da sala de aula, ao levantar os conhecimentos prévios dos alunos, nas avaliações realizadas, durante a escrita do diário de bordo, durante o planejamento, significa que elas e eles aprendem com os pares, mas aprendem também, cada um, consigo mesmo:

O tempo todo. Dentro da sala de aula. Minha prática, cada atividade que eu faço. Quando eu levanto, o conhecimento que eles têm, e sobre aquele assunto, o conhecimento prévio, de onde eu vou partir, quando eu faço atividades que me servem como avaliação, como eles estão em relação àqueles conteúdos, como é que está o processo da construção do conhecimento, e isso acontece o tempo todo, pelo menos para mim, o tempo todo, durante as atividades em sala de aula. (MERCEDES BATISTA)

Eu penso muito quando estou fazendo, escrevendo o diário de bordo. A gente faz o registro diário das principais ocorrências, alguma coisa que a gente acha importante sinalizar. Nem sempre dá tempo pra gente fazer, mas é um momento que eu penso muito sobre o que eu estou fazendo. (DANDARA)

No momento também que eu estou planejando, e esse ano foi bom, porque a gente conseguiu ter nossa parceira de segmento para planejar, a gente conseguiu fazer isso, planejando junto, isso foi muito bom, a gente construiu bastante, a gente pensou sobre nossa prática. Ah! A gente fez isso e não deu certo, o que não deu certo nessa aula, então vamos refazer, eu repito para você não ficar diferente do meu. Então, foi bastante produtivo. A troca com os pares. (DANDARA)

O planejamento por segmento tem outra questão que é quando tem as dificuldades, também são compartilhadas, são compartilhadas as tarefas, mas também compartilhadas as dificuldades e também são compartilhados os exemplos de sucesso, você tem momentos onde a professora pode conversar com a outra, por exemplo, na minha sala, eu resolvo o problema assim, assim e a outra fala: acho que aquela parte do exemplo que ela está fazendo tem uma coisa que combina, mas eu vou modificar isso aqui e depois, quando ela traz isso aqui, as duas mesmo podem acabar modificando, uma terceira opção, mais robusta ainda que, sozinhas, elas não conseguiriam fazer. (ABDIAS NASCIMENTO)

Ainda que não tenha sido possível apreender a totalidade das experiências realizadas no cotidiano escolar, as falas expressam o quanto estas são momentos importantes do processo de formação e autoformação, o que possibilita reconhecer a escola enquanto um espaço privilegiado da formação continuada.

Cada um destes espaços são apresentados pelos professores como um lugar importante no processo de formação continuada desenvolvido no cotidiano escolar, tendo em vista que, para eles, estes são espaços de aprendizagens pois são oportunidades fecundas para repensarem a sua prática pedagógica. São experiências como a que aparece na fala de Luiza Mahin quando ela diz que aprende no momento em que realiza o levantamento de conhecimentos prévios dos alunos em sala de aula, também a escrita do diário de bordo citada por Dandara, momento em que ao final da aula ela faz um registro daquilo que ela considera como as principais ocorrências onde ali ela está repensando a sua prática.

Outra experiência valiosa trazida pelos professores é o momento do planejamento tendo em vista que partem da avaliação feita coletivamente das atividades desenvolvidas repetindo aquilo que foi positivo e revendo as experiências que não alcançaram os resultados esperados, momentos para partilhas as conquistas e as dificuldades também.

As reuniões pedagógicas e o whatsApp ocupam um espaço também importante para as aprendizagens do professor, pois eles revelam que nestes espaços e tempos as trocas são constantes, pois são oportunidades de compartilhar com o grupo as experiências que desenvolve em sala de aula, servindo de inspiração para o planejamento dos demais professores, nos fazendo, inclusive, abrir novas possibilidades para repensar a formação continuada de professores.

Entendo, com isso, que fecundas são as reflexões e problematizações que podemos tecer a cerca das experiências formativas que acontecem nos espaços e tempos do cotidiano escolar, no entanto, abre-se um leque para que outros pesquisadores ou até

eu mesma aprofunde em momento posterior o lugar e o papel que ocupam cada uma destas experiências, no sentido de potencializar cada vez mais estes espaços e tempos de formação tão ricos e que possibilitam aos professores tantas aprendizagens.

Valorizar tais espaços e tempos de formação no cotidiano escolar não significa excluir outras modalidades, mas priorizá-los diante de outras ações formativas, pois, como vimos, respondem aos problemas e às necessidades reais dos professores, no seu cotidiano, buscando alternativas coletivas para resolvê-los, dando-lhes voz, enquanto sujeitos do seu próprio processo de formação, além de possibilitar o diálogo e favorecer o planejamento educativo da escola, pelo estabelecimento de uma ação-reflexão conjunta. Mais que isso, significa, como afirma Imbernón (2011), apostar em novos valores:

Em vez da independência, propor a interdependência, em vez do corporativismo profissional, a abertura profissional, em vez do isolamento, a comunicação, em vez da privacidade do ato educativo, propor que ele seja público, em vez do individualismo, a colaboração, em vez da dependência, a autonomia; em vez da direção externa, a autorregulação e a crítica colaborativa. (IMBERNÓN, 2011, p. 86)

Devo dizer que não é uma tarefa simples transformar a escola em lócus privilegiado de formação, pois, para que isto de fato aconteça, são necessárias algumas mudanças tanto nas políticas educativas externas à escola quanto na própria escola.

Imbernón (2010) propõe algumas destas mudanças: a escola enquanto unidade básica de mudança, autonomia e condições necessárias para desenvolvimento de tal autonomia; a reconstrução da cultura escolar com o objetivo de modificar sua própria realidade; a colaboração da filosofia de trabalho; a tecnologia enquanto processo de participação, o envolvimento, a apropriação e a pertença; a valorização da capacidade dos professores; a redefinição e a ampliação da gestão escolar.

A defesa dessas mudanças, também é compartilhada por Marcelo Garcia (1999), ao afirmar a necessidade de ficarmos atentos a alguns aspectos da escola, que podem facilitar ou dificultar o processo de formação continuada, que acontece no seu interior. Em primeiro lugar, o autor destaca uma rede dentro da própria escola, que impulse mudanças e inovações; em segundo lugar, ele aponta a partilha de objetivos entre os professores, e, em terceiro lugar, uma gestão participativa, onde os professores possam tomar decisões e a escola tenha autonomia organizativa e financeira para realizar as atividades que visem o desenvolvimento profissional docente. Defendendo o mesmo ponto de vista, Imbernón (2011) afirma que:

Não é apenas uma formação como conjunto de técnicas e procedimentos, mas tem uma carga ideológica, valores, atitudes, crenças. Não é, portanto, uma simples transferência física, nem tampouco um novo agrupamento de professores para formá-los, e sim um novo enfoque para redefinir os conteúdos, as estratégias, os protagonistas e os propósitos da formação. (IMBERNÓN, 2011, p. 85)

Vale afirmar que por trás dos programas de formação de professores que são implementados, estão as crenças em determinados modelos de ensino, de escola e por que não dizer de professores, uma vez que estes modelos e crenças direcionam toda a prática formativa. A formação centrada na escola, por exemplo, perpassa pela questão de perceber os professores, enquanto protagonistas do seu próprio processo de formação, e dotar a escola de autonomia, enquanto espaço de crescimento individual e coletivo dos professores.

E para as experiências formativas acontecerem nos espaços e tempos do cotidiano escolar, os professores encontram dificuldades, mas, apesar disso, eles encontram principalmente possibilidades para desenvolvê-las, assim, o tópico seguinte apresentará os principais desafios que os protagonistas da pesquisa dizem encontrar para realizar tais experiências, bem como as possibilidades que eles consideram que fortalecem os espaços e tempos de formação dentro da escola.

4.3 – As experiências formativas no cotidiano escolar: desafios e possibilidades

Um dos objetivos deste estudo foi justamente levantar os desafios e as possibilidades encontradas pelos professores para realizar o processo de formação e\ou autoformação, no cotidiano da escola. Neste sentido, considero de grande relevância dar voz, mais uma vez, aos protagonistas da pesquisa, para que eles mesmos falem sobre tais desafios e possibilidades.

Serão apresentadas, neste tópico, as falas em que as professoras expressam os desafios encontrados para o desenvolvimento das experiências formativas, no cotidiano da escola, sendo que, em tais depoimentos, o tempo é um fator recorrente. Por tal motivo, considero pertinente ampliar um pouco o olhar sobre a noção de tempo, no sentido de melhor apreender a fala das professoras, embora compreenda que não é

intenção deste estudo aprofundar as questões referentes ao tempo, reconhecendo inclusive o limite existente nesta pesquisa.

Os depoimentos das professoras exemplificam o pensamento trazido por Hargreaves (2014), pois, para ele, parece que o professor percebe o tempo como inimigo da sua liberdade, funcionando como um limitador da realização de muitas coisas que os professores desejam fazer na escola, o que ocasiona, segundo o autor, as repetidas falas de que não há tempo ou que se precisa de mais tempo, enfim, intensificam-se as falas de que o tempo é curto.

Conforme Hargreaves (2014), o tempo não é apenas um obstáculo para o professor, mas é “um horizonte subjetivamente definido de possibilidades e limitações”. (HARGREAVES, 2014, p. 55). Segundo este autor, o professor pode tanto aumentar e reduzir o tempo quanto ver os horários e compromissos com o tempo como algo imutável. Para Hargreaves (2014), podemos ver através do tempo como os professores organizam o seu trabalho, ao mesmo tempo em que é limitado por ele, sendo o tempo um elemento importante na organização do trabalho do professor, pois o tempo estrutura o seu trabalho do mesmo modo que é estruturado por ele.

Mas, na verdade, que tempo é este, que tanto aparece na fala dos professores como um fator que interfere no processo de formação e autoformação, no cotidiano da escola? Paul Ricoeur (1994) nos alerta que o tempo é algo complexo, e que não é fácil de explicar, pois “como o tempo pode ser, se o passado não é mais, se o futuro não é ainda e se o presente nem sempre é? (RICOEUR, 1994, p. 23). Ainda assim, serão apresentadas algumas reflexões, ancoradas principalmente nas ideias de Hargreaves (2014), Parente (2006) e Ricoeur (1994), pois estou segura de que outras concepções existem, até porque “não podemos impor uma única concepção de tempo (PINHO, 2012, p. 60), ainda que no momento tenha optado por trazê-los como âncora para o estudo. Uma destas concepções é a defendida por Paul Ricoeur (1994), ao afirmar que:

Percebemos (*sentimus*) os intervalos de tempo; nós o comparamos (*comparamus*), entre si, e os chamamos uns de mais longos, outros de mais curtos. Avaliamos (*metimur*) ainda quanto tal tempo é mais curto que tal outro. O protesto do *sentimus*, *comparamus* e *metimur* é o de nossas atividades sensoriais, intelectuais e pragmáticas relativo à medida do tempo. Mas essa obstinação do que é preciso chamar de experiência não nos faz avançar nenhum passo na questão do como. Sempre se mesclam falsas certezas à evidência autêntica. (RICOEUR, 1994, p. 24-25)

Isso significa que, conforme Paul Ricoeur (1994), o que percebemos são os intervalos de tempo e então comparamos estes intervalos entre si, chamando-os de mais longos ou mais curtos, e avaliamos o quanto um tempo é mais curto que outro. Estas atividades seriam, conforme o autor, atividades sensoriais, intelectuais e pragmáticas, que se relacionam à medida do tempo, sendo assim, o tempo só pode ser percebido quando o medimos e é no momento que ele passa que podemos percebê-lo e medi-lo.

Ainda conforme Paul Ricoeur (1994), fazemos a medição do tempo por comparação entre um tempo mais longo e outro mais curto, sendo que é preciso um termo fixo de comparação, pois o movimento pode parar, mas o tempo não. Assim, o autor questiona se não medimos tanto as paradas quanto os movimentos, tendo em vista que “é preciso, com efeito, que algo cesse, para que exista um começo e um fim, logo um intervalo mensurável” (RICOUER, 1994, p. 36).

Paul Ricoeur (1994) argumenta, também, que, para entendermos a questão do tempo, precisamos considerar que: o que se mede não são as coisas futuras ou passadas, mas a sua espera e a sua recordação; as impressões apresentam uma espacialidade mensurável; as impressões são como o reverso do espírito que avança e que essa ação se distende, à medida que se estende.

Parente (2006), por sua vez, defende a ideia de que a categoria tempo tem um conceito histórico, social e individual, pois se transforma de acordo com o momento histórico, e a partir das relações que os sujeitos estabelecem com outros sujeitos e com as organizações. Isso significa, conforme a autora, que o tempo faz parte da criação humana, utilizada por diferentes grupos sociais, por isso, passa por muitas transformações, ao longo da história, ou seja, o tempo é condicionado pelos diversos tempos histórico-sociais.

Enquanto na sociedade primitiva, por exemplo, a medição do tempo se dava sem o relógio e o tempo estava relacionado aos processos familiares, no ciclo do trabalho realizado, ou seja, o tempo estava condicionado pelas diferentes situações de trabalho e pela relação com os ritmos naturais, tais como a maré, a seca, as estações e a chuva. Em nossa sociedade, o tempo tornou-se uma moeda de valor e vale mais que as atividades, o relógio regula os novos ritmos da vida e é um objeto necessário ao capitalismo (PARENTE, 2006).

Pinho (2012) também argumenta que os tempos sociais são compostos pelos tempos do trabalho, da escola, da família e do tempo livre, e que, na contemporaneidade, o tempo é comandado pelos ponteiros do relógio, que orienta as

nossas ações, na escola, no trabalho, na família, e até mesmo nas nossas atividades livres. Mas, apesar do tempo estar aprisionado aos ponteiros, importa pensar que “a experiência temporal, concretamente vivida, é constituída de um caleidoscópio de tempos e temporalidades que se encontram e desencontram formando um complexo de relações em permanente negociação (PINHO, 2012, p. 59).

O tempo da escola, por sua vez, não é diferente, pois também é influenciado pelo tempo socio-histórico e está relacionado “com o tempo individual, biológico, familiar, da cidade, do país” (PARENTE, 2006, p. 42). Concordo com Pinho (2012), quando ela defende que compreender o tempo social e o tempo escolar significa reconhecer a dinâmica e as características de outros tempos sociais, em suas relações na vida cotidiana, tendo em vista que:

tempos escolares fazem referência a todos esses elementos, associados necessariamente aos tempos dos sujeitos, às suas práticas cotidianas e aos valores que regem as suas ações. Tempos escolares que se mesclam a tempos histórico-sociais. Tempos que se mesclam, que se apropriam, que se cruzam, que se sobrepõem, que se esquecem, que se apoderam, porque são construções sócio-históricas e culturais. (PARENTE, 2006, p. 23)

Nesta perspectiva, Parente (2006) destaca que, para compreendermos o tempo escolar, é necessário entender o tempo como um conceito temporal que se modifica no espaço das construções humanas, históricas, sociais e culturais, ou seja, o tempo para além da escola.

Hargreaves (2014) realizou um estudo que objetivou investigar como o tempo de preparação ou planejamento é percebido e usado por professores e diretores de escolas dos anos iniciais do Ensino Fundamental. A partir desse estudo, ele identificou e analisou cinco diferentes dimensões do tempo e suas implicações no trabalho do professor.

Um destas dimensões é a técnico-relacional, onde o tempo “é uma fonte finita de recursos ou meios que pode ser aumentado, reduzido, dirigido, manipulado, organizado ou reorganizado a fim de acomodar determinados objetivos educacionais” (HARGREAVES, 2014, p.57). De acordo com o autor, essa dimensão do tempo se organiza em torno dos princípios da racionalidade técnica e o tempo é uma variável objetiva.

Outra dimensão do tempo, citada por Hargreaves (2014), é a dimensão micropolítica. Neste caso, as distribuições do tempo estão relacionadas ao poder e ao *status* dentro da própria escola, com um significado micropolítico. Relevante nesta dimensão é o trabalho realizado pelo professor, em sala de aula, sendo que as demais atividades desenvolvidas pelo professor são consideradas periféricas. Assim, o tempo destinado a planejar, avaliar e consultar é considerado um índice de status e de poder.

Um exemplo da dimensão micropolítica trazida por Hargreaves (2014) é que os diretores e chefes de departamento têm mais tempo fora da sala de aula do que os vice-diretores que, por sua vez, têm mais tempo fora da sala de aula que os professores. É por este motivo que o tempo fora da sala de aula, que os professores reclamam, não significa apenas um ajuste técnico, mas “um assunto repleto de implicações micropolíticas” (HARGREAVES, 2014, p. 63).

A terceira dimensão do tempo, apontada por Hargreaves (2014), é a fenomenológica, onde o tempo tem uma dimensão subjetiva e, embora pareça que o tempo é algo externo e independente do professor, ele é um fenômeno subjetivo e uma convenção, ou seja, os programas e horários que parecem inalteráveis são resultados de definições e decisões subjetivas, e as estruturas de tempo resultam da ação humana.

Hargreaves (2014), ao citar Schutz (1973), diz que o tempo é subjetivo e tem uma variação de pessoa para pessoa, ou seja, o sentido do tempo pode variar em relação ao tempo do relógio e pode parecer mais lento ou mais acelerado, de acordo com cada pessoa, pois tem a ver com nossos projetos, interesses e papéis que desempenhamos na vida.

Hargreaves (2014) destaca ainda que o tempo subjetivo varia de acordo com as ocupações e preocupações, sendo que os administradores concebem o tempo de maneira diferente dos professores, pois, para os professores, as exigências são impostas sem levar em conta a sua rotina, o seu cotidiano, então, as expectativas de tempo são excessivas, existindo um conflito entre o professor e os administradores, que parecem ser insensíveis à perspectiva subjetiva do tempo e às condições de trabalho dos professores. Recorro às falas de Mãe Aninha e Luiza Mahin, que refletem essa dimensão subjetiva do tempo relacionado aos seus interesses:

Então, o desafio maior pra mim é tempo, e só vem dando certo porque a gente demonstra, ao receber cada professor, a importância que isso tem pra gente, só tem valia se valorizar como a gente valoriza, quando se admite valorizar como a gente valoriza, aí a gente percebe a importância que tem e o efeito que isso traz. (MÃE ANINHA)

Ah! Se a gente conseguisse acertar a questão do fator tempo, que foi a minha dificuldade apontada. Porque, quando eu falo do fator tempo, eu falo disponibilidade, horário, as datas, porque, assim, eu acho que a vontade de estar presente é um desejo do grupo, eu sinto isso, porque, se não tivesse essa vontade, eu falaria, não, precisa melhorar, mas essa vontade de estar, de querer ter essa formação, de querer melhorar no seu trabalho é uma necessidade. (LUIZA MAHIN)

É neste ponto que as demandas e as solicitações dos professores por mais tempo para planejar e trocar com os colegas, ou por tempos mais flexíveis, se acentua, quando as duas professoras citadas falam da importância que dão aos tempos destinados ao trabalho coletivo. Isso significa que:

O tempo é relativo. O tempo é subjetivo. O sentido subjetivo do tempo tem diferentes importâncias para os professores e para os administradores. Estes, no entanto, têm maior poder para conseguir que sua perspectiva de tempo prevaleça. Na verdade, a administração pode incutir suas perspectivas do tempo e seus procedimentos nas estruturas administrativas de tal maneira que o tempo administrativo (monocrônico, objetivo, técnico-racional) pode chegar a ser visto como a única forma razoável e racional de organizar o tempo. (HARGREAVES 2014, p. 83)

Para Hargreaves (2014), o que acontecem são imposições da perspectiva administrativa do tempo, com todas as implicações práticas no trabalho do professor. Assim, o que acontece é uma colonização do tempo e dos espaços do professor, por parte da administração, “onde o tempo monocrônico técnico-racional está se convertendo em tempo hegemônico (HARGREAVES, 2014, p. 84). Segundo este autor, seria importante devolver aos professores o seu tempo, tanto em quantidade quanto em qualidade, para que eles possam organizar e distribuir, de acordo com as suas necessidades, assim o tempo deixará de ser o inimigo dos professores e passará a ser seu companheiro e suporte.

Hargreaves (2014) diz que há diferenças na perspectiva subjetiva de tempo de professores e administradores, tais diferenças estão nas concepções monocrônicas e policrônicas do tempo. Ao citar o antropólogo Edward Hall (1894), Hargreaves (2014) diz que operar em esquema monocrônico é realizar uma atividade de cada vez, de maneira linear, preocupado em terminar as tarefas e cumprir os horários. Já no tempo policrônico, realizamos várias atividades ao mesmo tempo, e a preocupação não é cumprir o horário, mas realizar as ações com sucesso dentro do contexto.

Segundo Hargreaves (2014), quando a cultura de tempo policrônica dos professores entra em contato com a cultura monocrônica da administração, surgem os conflitos e mal-entendidos, um exemplo disso é quando são designados tempos específicos para o planejamento ou outras atividades, sem considerar o contexto de trabalho dos professores.

De acordo com Hargreaves (2014), os esquemas monocrônicos prevalecem na educação porque são “prerrogativas dos poderosos” (HARGREAVES, 2014, p. 172), pois, segundo ele, na dimensão sociopolítica, o tempo é um elemento de controle administrativo do trabalho do professor, sendo que os administradores veem a sala de aula, de maneira monocrônica e não policrônica, mas, para o professor, por outro lado, a velocidade da mudança acontece de maneira muito rápida, pois tem de fazer muitas coisas ao mesmo tempo, por isso a sala de aula é vista e experimentada de maneira policrônica.

Destaquei um depoimento obtido durante as entrevistas, que evidencia tal afirmação:

O grande desafio é o tempo. A nossa demanda. A gente fica tão preocupada em dar conta de tantas coisas, eu acredito que seja até... não que não seja importante, mas muito burocrática, sabe? Muito *xisinho*. É X, é parecer, as duas coisas juntas, e são até, se você for ver, é a mesma coisa, tem o mesmo objetivo, não tinha necessidade. Eu acho que esse corre-corre, do tempo. Eu acho. (MERCEDES BATISTA)

Mercedes Batista expressa as exigências que ela chama de burocráticas, tais como o preenchimento de diários, a marcação de habilidades e a elaboração de pareceres, coisas que, na sua opinião, têm o mesmo objetivo e acabam dificultando e tomando o tempo, que poderia ser utilizado para a formação; para ela, são muitas as atribuições.

Problematizando um pouco mais a fala de Mercedes Batista, recorro a Contreras (2012), quando ele afirma que um dos elementos de proletarização é a intensificação do trabalho dos professores, o que está relacionado ao aumento do controle do seu trabalho pelo Estado, pois o ensino passa a ser um trabalho regulamentado e cheio de tarefas, impedindo o exercício reflexivo dos professores, em função do tempo, além de facilitar o isolamento dos professores, pois muitas vezes se encontram sem tempo para refletir coletivamente sobre as práticas e trocar experiências profissionais, aumentando assim o individualismo.

Fullan e Hargreaves (2000) também nos ajudam a pensar sobre o depoimento trazido por Mercedes Batista, pois eles declaram que, embora as pesquisas apontem que as escolas têm possibilitado momentos coletivos, mesmo que de maneira tímida, para eles, ainda predominam, em muitas delas, o individualismo e o isolamento, que fragilizam os professores diante das muitas exigências externas, que lhes são impostas. Sendo assim, a fala de Mercedes Batista expressa que a realização de tarefas que ela denomina de *burocráticas* dificulta o exercício reflexivo, no cotidiano escolar. O resultado disso é o que Hargreaves (2014), ancorado em Apple (1982; 1986) chama de intensificação do trabalho do professor, pois há muita pressão, expectativa e controle sobre o que os professores precisam fazer, ao longo do dia.

A pesquisa de Hargreaves (2014) sugere que, em muitas escolas, o tempo de contato, de preparação, está, cada vez mais, sendo utilizado para questões administrativas, “submetendo assim os professores a uma vigilância administrativa cada vez maior (HARGREAVES, 2014, p. 81).

Outros depoimentos pertinentes à reflexão sobre os desafios a serem superados para a realização das experiências formativas, no cotidiano escolar, são trazidos por Abdias Nascimento, Dandara e Luiza Mahin. Eles expressam o fator tempo como elemento dificultador do processo de formação, no entanto, Luiza Mahin refere-se à formação, que ela chama de *formal*, ou seja, encontrar tempo para a realização de momentos coletivos que propiciem as trocas entre os professores. Os protagonistas da pesquisa revelam que a disponibilidade por parte dos professores existe, mas fica difícil encontrar um momento em que possam reunir todos eles. Vejamos como eles expressam essa questão:

Mas o grande desafio é este, a gente conseguir organizar essa formação, no espaço que todos estejam presentes, porque tem problemas que afetam a todos. (ABDIAS NASCIMENTO)

A formação mais sistemática. O tempo todo. As demandas da escola. Esse ano mesmo, a gestão pensou em organizar os encontros de formação sistemática, quando acontece aos sábados, só que a gente não conseguiu fazer esse ano, como previsto. Tem muita coisa, a demanda, a escola em reforma. Pra mim, o principal desafio é o tempo, de encontrar um tempo pra esses espaços. (DANDARA)

Nós temos a questão do tempo. O fator tempo, porque não é só essa demanda que uma unidade escolar tem, então, atender a necessidade de um grupo grande que a escola tem. O fator tempo, ele tá lá em cima, no sentido de formação mais formal, a considerada formação no espaço, é o fator tempo. Tô aqui pensando se o tempo, porque eu vejo assim, a discussão maior é o

tempo, o dia, o horário, está tudo dentro do tempo. A disponibilidade de participar da formação, porque, como eu digo, o grupo cresceu, as demandas são diferentes, carga horária diferente e uma formação que a gente pode trocar, seria interessante que o grupo tivesse participando. Não consigo hoje pensar em outra dificuldade. (LUIZA MAHIN)

É possível perceber, a partir da fala dos professores, que o maior desafio encontrado por eles diz respeito ao tempo, e, neste caso, para realizar os encontros coletivos, que, apesar de acontecerem, conforme descritos no tópico anterior, Luiza Mahin diz que disponibilidade o grupo tem, mas, por ser um grupo grande, não encontram tempo para que todos se reúnam para trocar e compartilhar experiências.

Em outro momento da entrevista, as professoras também trazem a situação atual da Rede Municipal de Ensino, em relação à reserva de 1\3 da jornada de trabalho, conforme prevê a lei do piso. Para elas, apesar de facilitar o processo de autoformação, pois os professores têm um tempo fora da escola, para realizar pesquisas, planejar, preparar materiais de aula, por outro lado, fragiliza o coletivo dentro da escola. Para as professoras, o tempo que elas têm fora da sala de aula, para pesquisar, autoformar-se, é importante, mas dificulta a realização de momentos coletivos dentro da escola, conforme expressam as falas a seguir.

Eu só sinto que o tempo pensado para planejamento e reciclagem, hoje não sei se contempla essa reformulação, essa reciclagem, principalmente agora, que foi feita essa nova grade, nova organização de formação, que, por um lado, se subentende que o professor tem um tempo para sair, para pesquisar, para poder se fazer, quando você faz isso, isoladamente, não tem tempo pra se discutir e aí eu acho que a formação no sentido que faria antes, eu acho que tem momentos que são individuais, sim, que a gente tem que fazer individualmente, e tem os momentos que a escola precisa sentar em coletivo e esses momentos foram, não sei se intencionalmente ou não, mas eles foram desarticulados, então, a gente tem as nossas reservas, a gente não consegue, que são poucas escolas que conseguem, com muita dificuldade, fazer o horário do planejamento que o segmento conseguisse se reunir. Eu estou com uma turma hoje que, fazendo AC com uma coordenação setorial, consigo reunir os três professores por segmentos, eu vou ter que fazer dois momentos de formação de AC, porque a carga horária não permite que a gente faça um encontro coletivo, eu acho que isso fragiliza. (MÃE ANINHA)

A reserva dificultou um pouquinho a questão dos professores se encontrarem, de estarem mais juntos, trocando, porque, por exemplo, no dia que eu tirava a reserva esse ano, é só meio turno fora da escola, eram sete professores junto comigo, então é bem complicado a coordenação encontrar todo mundo junto, pra fazer formação coletiva. (DANDARA)

No sentido de formação continuada, no coletivo, ela fragmenta um pouco. A partir do momento que eu tenho uma reserva, eu posso ter uma oportunidade de estar correndo atrás, para a minha formação. Eu estou correndo, eu devo, eu tenho esse tempo, ajudou. Mas, se for pensar no coletivo, ficou mais

difícil, porque hoje cada dia da semana é a reserva de um, então, não existe um dia onde todos estão com a reserva para estar discutindo. Aí, a gente está arquitetando um dia que não é de trabalho, o sábado, como a gente já tem na programação, pelo menos um por mês, que esse ano não aconteceu, devido a algumas questões externas, reforma, coisas de calendário, não aconteceu com frequência, mas utilizar a reserva pro coletivo ficou mais difícil, mas que ajudou, muito, não vou dizer que não. Você tem um turno fora de sala disponível para você fazer um curso, ou ir a um museu buscar algo para melhorar a sua aula, muito bom. (LUIZA MAHIN)

Assim, a alternativa encontrada pela escola é agendar um encontro mensal, que acontece aos sábados, além de organizar os horários de planejamento dentro da escola, de maneira que reúna os professores por segmento, para que as trocas aconteçam semanalmente, pelo menos com os professores do mesmo segmento. Os encontros aos sábados aparecem nas falas dos professores como algo que vem para ampliar o tempo de formação dentro da escola:

O primeiro desafio é conseguir aliar os horários, com 30 pessoas, 30 professores, é muito difícil você organizar o horário para que você possa trazer alguém para tratar de assuntos de nossa prática, a não ser nos sábados. (ABDIAS NASCIMENTO)

Se a gente conseguisse um sonho, engajar os horários de reserva para um momento, para estar em grupo e estar efetuando a formação, porque, talvez, não é que eu queira, mas sábado, que seria até dizer, não, é hipocrisia, ela quer todo sábado. Não que eu queira sábado, às vezes não atende um sábado no mês ou até de quinze em quinze, porque, durante a semana, a demanda talvez possibilitasse essa questão. (LUIZA MAHIN)

Esse peitar esse calendário de formação dia de sábado, não tirando o tempo de aula do menino, para a gente se imbuir do conhecimento, pra mim, é um dos pontos principais, porque aí você se forma, você estuda, você agrega conhecimento, para traduzir conhecimento para os meninos, sem lesá-los. (MÃE ANINHA)

A importância que a equipe pedagógica dá, o cuidado que a gente tem, quando a gente recebe o professor, mostrando qual é o projeto político pedagógico da escola, questionando mesmo com o direito dele na rede de assumir, se ele tem interesse em assumir, trabalhar aquilo, em estudar para se formar naquilo, destinar tempo para essa formação, ainda que esse tempo não seja o tempo oficial da prefeitura, que a gente faz as nossas formações dia de sábado. Já tem o calendário aí, uma vez por mês, dia 19 agora já é um dia de formação, e que a prefeitura não subsidia isso, não paga por isso, não valoriza, não nos ajuda, nem ajuda de custo dos formadores que vêm de uma parceria, de uma relação que têm com a escola, de uma relação que têm com as pessoas da escola. (MÃE ANINHA)

Hargreaves (2014) cita uma pesquisa desenvolvida por Campbell (1985), no Reino Unido, que observou dez escolas e identificou, a partir desta investigação, quatro

tipos de tempo para estudar o desenvolvimento do currículo escolar: o *tempo em grupo*, para o planejamento coletivo, aquele que é realizado depois da escola, visto como um compromisso voluntário; o *tempo roubado*, que é aquele usado para consultas rápidas entre os professores; o *tempo pessoal* para leitura individual, planejamento e, por fim, o *tempo para outros contatos*, que é o tempo de preparação fora da sala de aula.

De acordo com Hargreaves (2014), Campbell (1985) descobriu que o tempo para outros contatos ou o tempo de preparação previsto eram raros nas escolas britânicas de Ensino Fundamental. Diferente da pesquisa de Campbell (1985), o que acontece na Rede Municipal, conforme os sujeitos da pesquisa, é que, com a reserva de trabalho, os professores até têm o tempo de preparação fora da sala de aula, o que lhes falta, então, é o tempo em grupo, para planejamento coletivo.

Parente (2006) destaca que, embora a legislação educacional aponte perspectivas de ampliar o sentido da expressão *tempo pedagógico*, existe uma rigidez para definir o tempo do aluno, bem como o tempo do professor, o que impede a realização de práticas coletivas, no cotidiano da escola. No entanto, as escolas podem buscar alternativas diferenciadas de tempos que venham a atender as demandas de todos os sujeitos que dela fazem parte, pois, conforme a autora, somos sujeitos dessa transformação, embora, muitas vezes, encontremos dificuldades para realizar construções temporais mais humanas e mais próximas da nossa realidade.

Ainda conforme Parente (2006), a organização dos tempos escolares está carregada de valores e intenções, e mudar esta lógica significa mudar as práticas e os valores atuais, construindo outros parâmetros e vivências, quando podemos nos conscientizar dos tempos e, assim, construir novas possibilidades de tempo, “não tão rígidas, repressoras, padronizadas, uniformes, aculturais” (PARENTE, 2006, p. 73).

Para Parente (2006), o tempo que o professor passa planejando, preparando materiais, trocando experiências com os colegas e refletindo sobre suas práticas, é um investimento pessoal, mas é também parte de sua profissão, que vai além de estar em sala de aula. Assim, o trabalho coletivo do professor, com certeza acontece em prol da coletividade, pois, quando o professor trabalha de maneira coletiva, ele percebe que sua ação não se restringe apenas aos alunos, mas a todo o coletivo.

Não poderia deixar de encerrar o capítulo com as falas de quem, de fato, foi protagonista da pesquisa, e que aqui resume os seus desejos, os limites e as possibilidades de tornar a escola o principal espaço de formação, autoformação e aprendizagem:

O ponto para mim crucial é esse, que o meu desejo é que a prefeitura apostasse nisso, nos auxiliasse. Que não fosse feito isolado, pela escola tal, isto fosse estimulado para que outras unidades escolares também fizessem, também tivessem essa iniciativa, e que quando você tem essa iniciativa e você percebe a valorização do outro, nesse caso, o órgão oficial nosso, que no caso é a prefeitura, estimula que outras escolas também façam. É fazer o “Q” a mais. (MÃE ANINHA)

Acho que, como a formação acontece aqui na Parque, pode acontecer em outras escolas da Rede, acho que para acontecer vai mais da disposição dos professores, do interesse dos professores, da gestão da escola, de fazer acontecer, eu acho que é mais isso, porque aqui os gestores correm atrás, têm essa visão de formação, de querer ver os professores atualizados, de formar os professores, capacitar sobre a temática da escola, coisa que eu não vi em outras escolas da Rede, onde eu trabalhei, eu não via a gestão a par do que o professor estava ensinando em sala de aula, porque achava que tinha que ensinar e pronto, se a escola tem o mesmo programa da Rede, você ia pra aquela formação, se não, não fazia muita diferença, não tinha nenhum espaço assim de você trocar, um espaço de troca, nem o whatsapp, que é uma coisa tão simples, que a gente usa aqui para isso, para trazer as novidades, as sugestões, uma coloca um pequeno textinho falando sobre algum assunto que é pertinente para o trabalho da escola, aí já gera uma discussão e depois, essa própria discussão, vem para a AC. Então, acho que é dessa forma, vai mais da disposição das partes, do professor, da gestão, acho que até muito mais da gestão da escola, porque o professor tem muita demanda na escola e acaba se perdendo, muitas vezes, e não consegue parar aquele momento pra buscar essa formação, mesmo dentro da escola, dos seus interesses. Tem que aprender, mas acho que dentro da escola vai mais da gestão. (DANDARA)

Com estas falas fica postulado que o tempo fora da sala de aula para as atividades coletivas é escasso e precisa ser ampliado. No entanto, quantidade não significa necessariamente qualidade, pois, ainda que seja importante o aumento de tempo fora da sala de aula, para a realização de atividades de colaboração com os colegas, isto não é suficiente, pois “tempo a mais, não é por si só, uma garantia da mudança educativa” (HARGREAVES, 2014, p. 60). É preciso, portanto, haver mais que uma distribuição eficiente e precisa do tempo, e, então, pensar como este tempo é usado e interpretado, articulando-o ao trabalho docente e indo além de uma dimensão técnico-relacional.

Assim, criar tempos de formação e trabalho coletivo na escola não é uma tarefa fácil, mas não podemos perder de vista que “plurais são os sujeitos e, portanto, plurais devem ser as práticas e os tempos escolares” (PARENTE, 2006, p. 155). Assim objetivei com este capítulo apresentar as condições encontradas pelos professores para a realização e o fortalecimento dos momentos coletivos, no cotidiano da escola, e as “artes de fazer” (CERTEAU, 2014), ou a reinvenção de outros tempos de formação plurais que atendam aos sujeitos, também plurais.



Imagem 6 – Produção dos alunos do 4º Ano A, B e C da Escola Municipal de Parque São Cristóvão Professor João Fernandes da Cunha.

O PERMANENTE MOVIMENTO DE BUSCA: inconclusões...

E na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente. Mulheres e homens se tornam educáveis na medida em que se reconheceram inacabados. Não foi a educação que fez mulheres e homens educáveis, mas a consciência de sua inconclusão é que gerou sua educabilidade. É também na inconclusão de que nos tornamos conscientes e que nos insere no movimento permanente de procura que se alicerça a esperança. (FREIRE, 1996, p. 58)

Não poderia deixar de trazer, ao final desta escrita, mais um ensinamento de Paulo Freire (1996), ele que permeia não só a minha escrita, mas também a minha concepção de mundo, de homens e mulheres, de educação, enfim, penso que suas ideias serviram e servem como alicerce para a realização deste estudo. Assim, o Mestre nos deixa como legado que somos seres inacabados e nos tornamos educáveis, na medida em que reconhecemos que estamos sempre em movimento e em processos de inconclusão.

Neste sentido, o objetivo desta parte do texto dissertativo não é tecer respostas ou conclusões absolutas, mas apresentar, após dois anos de intenso movimento de procura, algumas considerações que esta trajetória me permitiu fazer, a partir das interlocuções com os sujeitos e o lócus da pesquisa, os teóricos que optei por me acompanhar durante o processo, bem como as trocas e aprendizagens tecidas. É a sensação de inconclusão que alicerça aqui a esperança de continuar as investigações, em uma constante busca de me transformar e transformar a realidade.

No primeiro momento da escrita (Introdução), apresentei a minha intenção de recorrer aos ensinamentos de Paulo Freire (1996), para permear todos os capítulos desta dissertação, situando o leitor quanto às minhas concepções e indagações. De início, pensei em recorrer a vários dos seus livros, pois, cada vez que os lia, encontrava palavras e ideias com as quais, de maneira crítica, eu compartilhava, como se ele estivesse dizendo exatamente aquilo que eu gostaria de dizer. No entanto, vi que grande era o seu legado e que eu não daria conta de expressá-lo neste texto.

Optei por utilizar apenas a sua inesquecível obra *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa* (Freire, 1996), pois ela traz, de maneira poética e política, algumas questões necessárias à formação dos professores, sem, contudo, nos servir de modelo, mas dialogando sobremaneira com o meu objeto de pesquisa.

Atualmente, vejo o quanto esta decisão foi importante para mim e o quanto enriqueceu a pesquisa, possibilitando-me afirmar, com segurança, que a minha concepção de mundo, de realidade, de homens e mulheres, de professor, de educação, de aluno, tem como fios condutores, principalmente, as ideias de Freire (1996), que estão vivas e no cerne das minhas posturas e das convicções aqui adotadas.

Ao fazer agora um exercício de retomada da pesquisa, percebo que a escolha pela formação continuada de professores, enquanto objeto de investigação, foi bastante pertinente, tendo em vista a coerência com a minha intenção de investigar as experiências formativas que acontecem no cotidiano de uma escola da Rede Municipal

de Ensino de Salvador, na perspectiva dos professores para saber se o cotidiano escolar funciona como tempo e espaço de aprendizagem para eles.

A partir desta intenção, os objetivos não poderiam deixar de ser: Identificar as concepções dos professores sobre o papel da formação continuada no desenvolvimento do seu trabalho pedagógico; analisar as experiências formativas que acontecem nos tempos e espaços do cotidiano escolar; e levantar os desafios e possibilidades encontrados pelos professores, para realizar o processo de formação continuada dentro da escola.

Com a sensação de dever cumprido, autorizo-me a afirmar que tais objetivos foram alcançados e penso que isto se deu, principalmente, porque procurei articular tanto o objeto da pesquisa quanto os objetivos e os dispositivos de levantamento de informações, além de que, a base epistemológica, na qual me amparei, alicerçou todos estes elementos. Vejo que a interlocução entre o meu objeto de investigação e a fundamentação teórico-metodológica evitou que eu me perdesse durante o processo, o que para mim foi um ponto bastante positivo, possibilitando-me chegar a esta etapa da investigação com tal sensação.

Para alcançar os objetivos propostos, algumas etapas foram indispensáveis, uma delas foi refletir sobre o meu próprio processo de formação, que resultou no primeiro capítulo da dissertação. Nele, procurei narrar aspectos da minha história de vida e formação, o que significou para mim mais que a composição de um capítulo, mas momentos onde eu pude refletir sobre o meu próprio processo de formação, ampliando, inclusive, o meu processo formativo sobre a temática, numa perspectiva do formar-se muito mais que do ser formado, isso porque o meu processo de formação foi e continua sendo também um processo de autoformação. Considero que esta narrativa foi de grande relevância para o meu crescimento pessoal, profissional, e para o desenvolvimento desta pesquisa.

Para o desenvolvimento deste processo investigativo, também foi importante justificar, no Capítulo I, a minha implicação ao objeto *formação continuada de professores*, a partir da minha trajetória na Rede Municipal de Salvador, pois pude perceber e situar o leitor sobre o fato de que esta implicação não se deu de maneira aleatória ou automática, mas se delineou durante a minha itinerância. A narrativa trazida no primeiro capítulo foi importante também, porque me fez pensar o quanto o processo de formação e autoformação está imbricado às dimensões pessoal e profissional.

Quais os caminhos para que eu pudesse alcançar os objetivos definidos no início do estudo? Por tal motivo, apresentei, no segundo capítulo, as etapas vivenciadas durante o processo de investigação, bem como justifiquei a opção pela abordagem qualitativa, tendo em vista o objetivo principal de identificar as concepções dos professores sobre formação continuada, e por não conseguir me desvencilhar dos meus valores e crenças é que o interesse e implicação ao objeto surgiram a partir das minhas experiências.

Vejo que a opção pela abordagem qualitativa foi acertada, porque as informações foram levantadas a partir das experiências vivenciadas no cotidiano da escola e junto aos professores, e mesmo porque eu tendo, *a priori*, a definição de um quadro teórico que orientaria a coleta e a análise dos dados, não antecipei hipóteses, sendo as evidências levantadas decorrentes do processo de investigação.

Reforço que os princípios epistemológicos que fundamentaram a pesquisa foram os da epistemologia crítico-dialética, e não se deram enquanto escolha antecipada, mas foram definidos a partir das minhas vivências, do meu contexto social e histórico, das concepções e embasamentos teórico-metodológicos e na medida em que fui me apropriando da concepção de mundo, do modo como interrogo a realidade, da relação como o objeto. Faço notar que desejava investigar a formação continuada de professores no cotidiano da escola não como algo acabado, mas como um fenômeno em movimento.

A utilização do estudo de caso (trabalhada no capítulo II) também foi algo que contribuiu positivamente para o desenvolvimento desta pesquisa, pois investigar o processo de formação continuada, no cotidiano de uma escola, é algo dinâmico e complexo, tendo em vista a riqueza deste espaço e dos sujeitos envolvidos, o que me possibilitou alcançar o meu objetivo de analisar as experiências formativas, no cotidiano da escola, como elas realmente acontecem, sem perder de vista as limitações que existem na utilização de qualquer procedimento metodológico.

Ao definir os dispositivos de coleta de informações, não perdi de vista o objeto, o problema e a intenção da pesquisa, por isso a opção pela entrevista e pela observação foram opções coerentes, que dialogaram com os objetivos da pesquisa, notadamente o de levantar os desafios e as possibilidades encontrados pelos professores. Por este motivo, procurei apresentar anteriormente a abordagem e o método da pesquisa, articulando-os aos dispositivos a serem utilizados, com base nos pressupostos teórico-metodológicos.

A observação, como um dos dispositivos da coleta de informações, permitiu-me acompanhar as experiências cotidianas dos participantes da pesquisa, chegar mais perto dos sujeitos e tentar entender o sentido que eles atribuem à sua própria realidade. As entrevistas possibilitaram-me uma interação com os professores protagonistas da pesquisa, pois aconteceram num clima de aceitação, no qual as informações fluíram de maneira muito natural e muitas questões puderam ser levantadas e suscitadas, a partir destes momentos.

No terceiro e quarto capítulos, foram apresentados os resultados da pesquisa propriamente ditos, a partir dos objetivos propostos. Assim, ao fazer uma reflexão sobre o processo de investigação, algumas considerações podem ser tecidas, no sentido de fechar um ciclo e abrir outras possibilidades para novas inquietações e novas buscas.

Um das considerações que me autorizo a fazer é que os professores protagonistas desta pesquisa reconhecem a formação continuada como um instrumento necessário para a renovação da sua prática pedagógica, e consideram importante estar a todo momento passando por processos de formação e autoformação, a partir das suas reais necessidades; pensam também a formação continuada enquanto um movimento contínuo.

As evidências encontradas permitem-me afirmar que, para os professores, as suas aprendizagens acontecem a partir de uma busca pelo conhecimento que ocorre nas trocas de saberes com os colegas, a partir da sua realidade e das suas vivências, e que contribuem com o desenvolvimento da sua prática. Chamo a atenção, também, para o fato de que, nas experiências formativas desenvolvidas na escola, são contempladas dimensões que vão além dos conhecimentos didáticos ou pedagógicos, e respondem às expectativas dos professores, enquanto pessoas e profissionais.

Existe ainda uma valorização do processo de autoformação, pois os professores demonstraram que também precisam correr atrás da sua formação, numa perspectiva do *formar-se* mais do que *ser formado*. Chamo a atenção para o cuidado que os docentes devem ter para não se responsabilizarem tão somente pela aprendizagem dos alunos, tendo em vista que muitos outros fatores podem interferir nesse processo, tais como as questões sociais e políticas.

Após idas e vindas, diálogos estabelecidos, imersão no cotidiano e escuta dos protagonistas da pesquisa, fica postulado que ao falar das experiências formativas que acontecem no cotidiano da escola, independente dos programas de formação de professores que são implementados pela Política Nacional de Formação de Professores

da Educação Básica, em seus vários âmbitos (regional, estadual, nacional etc.), pois poucos são os reflexos destes programas no cotidiano dos professores, tendo em vista que alguns deles relatam inclusive que nunca participaram de nenhum destes programas, enquanto outros reforçam categoricamente que os mesmos acontecem na Rede, para atender a *datas temáticas*⁵ ou como programas esporádicos.

Assim, maior importância é atribuída às aprendizagens que acontecem no cotidiano da escola, que vão desde o momento de acolhida até a realização do planejamento, as trocas diárias com os colegas, os encontros pedagógicos, os incentivos da gestão, as trocas no grupo do whatsapp, enfim, todos esses momentos do cotidiano, que contribuem com a formação dos professores. São os múltiplos espaços e tempos de formação que acontecem no cotidiano escolar e que às vezes o extrapolam, a partir das relações estabelecidas com as famílias e com a comunidade.

Fica evidenciado, ainda, que a escola encontra estratégias para desenvolver as experiências formativas, desde momentos individuais como a escrita do diário de bordo e o planejamento até os momentos coletivos, organizados por segmento de ensino, que acontecem semanalmente, e os encontros mensais, com a participação de todos os professores. Tais encontros acontecem aos sábados e não são institucionalizados pela Rede Municipal, tendo em vista que foi uma estratégia encontrada pela escola para garantir o momento coletivo, sem retirar o tempo pedagógico do aluno. Para garantir a participação de todos os professores, durante estes encontros, a equipe gestora, assim que recebe um professor, fala da importância desses encontros, que contribuem para o desenvolvimento da escola.

Ao falar de momentos coletivos, no cotidiano da escola, a implementação da reserva de 1/3 da jornada de trabalho fora de sala de aula, apesar de, por um lado, facilitar o processo de autoformação, pois os professores têm um tempo para realizar pesquisas, planejar, preparar materiais; por outro lado, fragiliza o coletivo dentro da escola e os professores revelam que o tempo que têm fora de sala de aula para pesquisar, autoformar-se, é muito importante, mas dificulta a realização de momentos coletivos dentro da escola.

Institucionalmente falando, isso significa que o tempo fora da sala de aula para as atividades coletivas é escasso e precisa ser ampliado. No entanto, como já observado, quantidade não significa necessariamente qualidade, pois ainda que seja importante ampliar o tempo fora da sala de aula para a realização de atividades de colaboração

⁵ Termo utilizado por uma professora, ao se referir às datas comemorativas.

entre os professores, isto não é suficiente. É preciso destacar que um dos grandes desafios enfrentados pelos professores no cotidiano da escola é a questão do tempo, além do excesso de burocracia na realização das tarefas e atividades inerentes às funções docentes.

Antes de tudo, é preciso haver mais que uma distribuição eficiente e precisa do tempo, pensando em como este tempo pode ser usado e interpretado pelos professores, sem perder de vista as suas reais necessidades.

Ressalto, então, que precisam ser fortalecidos e institucionalizados, pela Rede Municipal, os tempos e os espaços para os professores se reunirem, coletivamente, no cotidiano da escola, pois são expressas as demandas e as solicitações dos professores por mais tempo para a troca com os colegas ou por tempos mais flexíveis, tendo em vista que consideram importantes os tempos destinados ao trabalho coletivo.

Em síntese, os professores que optaram por construir comigo esta pesquisa encontraram vários desafios, no entanto, estes não os impediram de criar condições para realizar e fortalecer os momentos coletivos, no cotidiano da escola, e, com as suas artes de fazer, reinventaram outros tempos de formação plurais, que atendem a suas necessidades, também plurais.

Tendo em vista que o desenvolvimento desta pesquisa foi também permeado pelo campo da subjetividade, não poderia deixar de registrar aqui os ganhos que tive em minha formação pessoal, profissional e acadêmica, pois pude repensar inclusive algumas ideias que tinha sobre a formação de professores, que vejo hoje muito mais como o processo do autoformar-se, do sujeito que toma em suas mãos o seu próprio processo de formação. Tudo isso permitiu-me perceber, também, o cotidiano escolar com outros olhos, como espaços ricos de troca, aprendizagem e reinvenção.

Outro ganho imensurável que adquiri com o desenvolvimento deste estudo está no aprendizado de que sou uma pessoa em constante movimento de busca e que muito pouco eu sei. Daí a sensação de que este estudo não possa se dar como concluído, pois mesmo me empenhando ao máximo para realizá-lo da melhor maneira possível, as lacunas não deixarão de existir, em função mesmo da incompletude e inconclusão da natureza humana.

Deixo aqui registrado o meu imenso interesse em aprofundar mais algumas questões que emergiram deste estudo, tais como o cotidiano e os tempos da escola, pois as questões metodológicas, o tempo e o próprio processo de inconclusão não me permitiram tal aprofundamento. E mais uma vez, parafraseando Freire (1996), espero

poder anunciar com simplicidade, por onde passar, a ideia de que a educação e a docência não podem se dar fora da procura, da boniteza e da alegria.

REFERÊNCIAS

ALVES, Nilda. Cultura e cotidiano escolar. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n. 23, p. 62-74, Maio/Jun/Jul/Ago. 2003.

ALVES, Nilda. Decifrando o pergaminho: o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa; ALVES, Nilda. (Orgs.). **Pesquisa no/dos/com os cotidianos das escolas: sobre redes de saberes**. Petrópolis, RJ: DP et Alii, 2008. p.13-38.

ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite. Continuando a conversa: apresentando o livro. In: In: FERRAÇO, Carlos Eduardo; PEREZ, Lucia Vidal; OLIVEIRA, Inês Barbosa de. (Orgs.). **Aprendizagens cotidianas com a pesquisa: novas reflexões em pesquisas nos\dos\com os cotidianos das escolas**. Petrópolis, RJ: DP et Alii, 2008. p. 9-14.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Liber Livro Editora, 3ª edição, 2008.

ANDRÉ, Marli. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? **Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF: MEC, 1996.

BRASIL. **Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica**. Orientações Gerais e catálogo. Brasília, 2006.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. **Lei nº 11.502, de 11 de julho de 2007. Modifica as competências e a estrutura organizacional da fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES**. Brasília, DF: MEC, 2007a.

BRASIL. **Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica. Orientações Gerais**. Brasília, 2007b.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. **Decreto Nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica**. Disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior –CAPES. Brasília, DF: MEC, 2009.

BRASIL, Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Resolução nº 33 de 26/06/2009. Estabelece orientações e diretrizes para a concessão**

e o pagamento de bolsas de estudo e pesquisa no âmbito do Programa de Formação Continuada para Professores do Ensino Fundamental (PRÓ-LETRAMENTO). Diário Oficial de 29 de junho de 2009.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. **Portaria Nº 883, de 16 de setembro de 2009. Estabelece as Diretrizes Nacionais para o funcionamento dos Fóruns Estaduais Permanentes de apoio à formação docente.** Diário Oficial de 17 de setembro de 2009. Página 26, Seção 21.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências.** – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. 86 p. – (Série legislação; n. 125).

CANDAU, Vera Maria. (Org.). **Magistério: construção cotidiana.** 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: artes do fazer.** Tradução de Ephraim Ferreira Alves. 22. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

CHARLOT, Bernard. O professor na sociedade contemporânea: um trabalhador da contradição. **Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 17, n. 30, p. 17-31, jul./dez. 2008.

CONTRERAS, José. **Autonomia de professores.** Tradução de Sandra trabuco. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

DANTAS, Tânia Regina. **Professores de adultos: formação, narrativas autobiográficas e identidade profissional.** 2009. 525 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Ciências da Educação, Universidade Autônoma de Barcelona, Salvador, 2009.

DANTAS, Tânia Regina. Um olhar sobre as estratégias de formação e de investigação em Educação de Jovens e Adultos. In: OLIVEIRA, Maria Olivia de Matos; DANTAS, Tânia Regina; AMORIM, Antonio. (Orgs.). **Diálogos contemporâneos: gestão escolar, formação docente e identidade cultural.** Salvador: EDUNEB, 2012. p.45-73.

DANTAS, Tânia Regina. **Caderno de Resumo e Anais do I Seminário sobre Inovação Pedagógica e Tecnologia**, UNEB – DCHT – Campus XVI, ano 1, v. I, 2013.

D'ÁVILA, Cristina. Formação docente na contemporaneidade: limites e desafios. **Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 17, n. 30, p. 33-41 jul./dez. 2008.

DOMINICÉ, Pierre. O processo de formação e alguns dos seus componentes relacionais. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias. (Orgs.). **O método**

(auto)biográfico e a formação. Tradução de Maria Nóvoa. 2. ed. Natal: EDUFERN, 2010. p.81-95.

ESTEBAN, Maria Teresa. A avaliação no processo ensino\aprendizagem: os desafios postos pelas múltiplas faces do cotidiano. **Revista Brasileira de Educação.** n. 19, jul./dez. 2008.Jan/Fev/Mar/Abr, 2002. p. 129-172.

ESTEBAN, Maria Teresa. Sujeitos singulares e tramas complexas: desafios cotidianos ao estudo e à pesquisa. In GARCIA, Regina Leite. (Org.). **Método, métodos, contramétodo.** São Paulo: Cortez, 2003. p. 125-145.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Os sujeitos das escolas e a complexidade de fazeres saberes: fragmentos das redes tecidas em pesquisas com o cotidiano. In: GARCIA, Regina Leite; ZACCUR, Edwiges. (Orgs). **Cotidiano e diferentes saberes.** Rio de Janeiro: DP&A, 2006. p.151-179.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Pesquisa com o cotidiano. **Revista Educação e Sociedade,** Campinas, vol. 28, n. 98, p. 73-95, jan./abr. 2007. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>

FERRAÇO, Carlos Eduardo. A pesquisa em educação no\do\com o cotidiano das escolas. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo; PEREZ, Lucia Vidal; OLIVEIRA, Inês Barbosa de. (Orgs.). **Aprendizagens cotidianas com a pesquisa:** novas reflexões em pesquisas nos\dos\com os cotidianos das escolas. Petrópolis, RJ: DP et Alii, 2008. p. 23-34.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 28. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FULLAN, Michael; HARGREAVES, Andy. **A escola como organização aprendente:** buscando uma educação de qualidade. Porto Alegre: ARTMED, 2000.

GADOTTI, Moacir. **A escola e o professor:** Paulo Freire e a paixão de ensinar. 1. ed. São Paulo: Publisher Brasil, 2007.

GAMBOA, Silvio Sánchez. A dialética na pesquisa em educação: elementos de contexto. In: FAZENDA, Ivani. (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional.** 11. ed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 91-115.

GAMBOA, Silvio Sánchez. Tendências epistemológicas: dos tecnicismos e outros “ismos” aos paradigmas científicos. In.: SANTOS FILHO, José dos.; GAMBOA, Silvio Sánchez. (Orgs.). **Pesquisa educacional: quantidade – qualidade.** 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2013. p. 59-81.

GAMBOA, Silvio Sánchez. Quantidade-qualidade: para além de um dualismo técnico e de uma dicotomia epistemológica. In.: SANTOS FILHO, José dos.; GAMBOA, Silvio Sánchez. (Orgs.). **Pesquisa educacional: quantidade – qualidade**. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2013. p. 83-108.

GARCIA, Regina Leite. A difícil arte/ciência de pesquisa com o cotidiano. In: GARCIA, Regina Leite. (Org.). **Método, métodos, contramétodo**. São Paulo: Cortez, 2003. p.193-208.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de Afonso. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília, DF: UNESCO, 2011.

GATTI, Bernadete Angelina. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Liber Livro Editora, 2012.

GIDDENS, Anthony. **As conseqüências da modernidade**. Tradução de Raul Fiker. São Paulo: Editora UNESP, 1991.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais: rumo à uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Tradução de Daniel Bueno. Porto Alegre: Artmed, 1997.

GÓMEZ, A. I. Pérez. A função e formação do professor/a no ensino para a compreensão: diferentes perspectivas. In: SACRISTÁN, J. G.; GÓMEZ, A. I. Pérez. **Compreender e transformar o ensino**. Tradução de Ernani F. da Fonseca Rosa. 4. ed. Porto Alegre: ARTMED, 1998. p.353-379.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 1997.

HARGREAVES, Andy. A política do tempo e do espaço no trabalho dos professores. In: MAURÍCIO, Lúcia Velloso. (Org.). **Tempos e espaços escolares: experiências, políticas e debates no Brasil e no mundo**. 1. ed. Rio de Janeiro: Ponteio; FAPERJ, 2014. p.55-88.

HELLER, Agnes. **Cotidiano e história**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho e Leandro Konder. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Tradução de Juliana dos Santos Padilha. Porto Alegre: ARTMED, 2010.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e para a incerteza**. Tradução de Silvana Cobucci Leite. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado: novas tendências.** Tradução de Sandra Trabucco. São Paulo: Cortez, 2009.

JOSSO, Marie-Christine. Os relatos de histórias de vida como desvelamento dos desafios existenciais da formação e do conhecimento: destinos sócio-culturais e projetos de vida programados na invenção de si. In: SOUZA, Elizeu Clementino; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. (Orgs.). **Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si.** Porto Alegre: EDIPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2006. p. 21-40.

JOSSO, Marie-Christine. Da formação do sujeito...ao sujeito da formação. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias. (Orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação.** Tradução de Maria Nóvoa. 2. ed. Natal: EDUFRN, 2014. p.59-79.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação.** 2. ed. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010. (Coleção Pesquisa (Auto)biográfica & Educação. Clássicos das Histórias de Vida).

KONDER, Leandro. **O que é dialética.** 23. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1992.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica.** 5. ed. São Paulo: Atlas 2003.

LYOTARD, Jean-François. **A condição pós-moderna.** Tradução de Ricardo Corrêa Barbosa. 14. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2011.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** 2. ed. Rio de Janeiro: EPU, 2014.

LUNA, Sergio V. de. O falso conflito entre tendências metodológicas. In: FAZENDA, Ivani. (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional.** 11. ed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 21-33.

MACEDO, Roberto Sidnei, GALEFFI, Dante e PIMENTEL, Álamo. **Um rigor outro sobre a qualidade na pesquisa qualitativa: educação e ciências humanas.** Salvador: EDUFBA, 2009.

MACEDO, Roberto Sidnei. Etnopesquisa implicada, currículo e formação. **Revista Espaço e Currículo**, v.5, n.1, p.176-183, jun.\dez. de 2012. Disponível em <<http://www.http://periodicos.ufpb.br/>>

MARCELO GARCIA, Carlos. **Formação de Professores. Para uma mudança educativa.** Portugal: Porto Editora, 1999. (Coleção Ciências da Educação Século XXI).

- MARCELO GARCIA, Carlos. A formação de professores: centro de atenção e pedra-de-toque. In: NÓVOA, António. (Org.). **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992. p. 51-76.
- MCLAREN, Peter. **A vida nas escolas**: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação. Porto Alegre: Editora ARTMED, 1997.
- MENEZES, Cecília Maria de Alencar. Educação continuada de educadores: superando ambigüidades conceituais. **Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 12, n. 20, p. 311-320, jul./dez. 2003.
- MOITA, Maria da Conceição. Percurso de formação e de trans-formação. In: NÓVOA, António. (Org.). **Vidas de professores**. 2 ed. Lisboa: Porto Editora, 1995. p.111-140.
- NÓVOA, António. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.
- NÓVOA, António. (Org.). **Profissão professor**. 2. ed. Lisboa: Porto Editora, 1999.
- NÓVOA, António. Os professores e as histórias da sua vida. In: _____, António. (Org.). **Vidas de professores**. 2 ed. Lisboa: Porto Editora, 1995. p. 11-30.
- NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António. (Org.). **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992. p.13-33.
- NÚÑEZ, Isauro Beltrán; RAMALHO, Betânia Leite. A profissionalização da docência: um olhar a partir da representação de professoras do ensino fundamental. **Revista Iberoamericana de Educación**, n. 46/9, p.1-13, 10 set. 2008.
- OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Currículo e processos de aprendizagemensino: políticaspráticas educacionais cotidianas. **Revista Currículo sem Fronteiras**, v. 13, n. 3, p. 375-391, set./dez. 2013.
- PAIS, José Machado. **Vida cotidiana**: enigmas e revelações. São Paulo: Cortez, 2003.
- PARENTE, Cláudia da Mota Darós. **A construção dos tempos escolares**: possibilidades e alternativas plurais. 2006. 215 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2006.
- PINEAU, Gaston. A autoformação no decurso da vida: entre a hetero e a ecoformação. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias. (Orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Tradução de Maria Nóvoa. 2. ed. – Natal: EDUFRN, 2010. p. 97-118.

PINHO, Ana Sueli Teixeira de. **O tempo escolar e o encontro com outro:** do ritmo à simultaneidade. 2012. 274 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual da Bahia, Salvador, 2012.

PRADO, Guilherme do Val Toledo; CUNHA, Renata Barrichelo. O diálogo da experiência com a teoria no cotidiano da escola. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo; PEREZ, Lucia Vidal; OLIVEIRA, Inês Barbosa de. (Orgs.). **Aprendizagens cotidianas com a pesquisa:** novas reflexões em pesquisas nos/dos/com os cotidianos das escolas. Petrópolis, RJ: DP et Alii, 2008. p.95-104.

RICOEUR, Paul. **Tempo e narrativa.** Tradução de Constança Marcondes Cesar. Campinas, SP: Papirus, 1994. (Tomo I).

RIOS, Jane Adriana Vasconcelos Pacheco; VICENTINI, Paula Perin. Docência e profissionalização: experiências de professores leigos na roça. In: VICENTINI, Paula Perin; SOUZA, Elizeu Clementino de.; PASSEGGI, Maria da Conceição. (Orgs.). **Pesquisa (auto)biográfica:** questões de ensino e formação. 1. ed. Curitiba: CRV, 2013. p. 111-129.

RUÉ, Joan. **Qué enseñar y por qué:** elaboración y desarrollo de proyectos de formación. Barcelona: Paidós, 2002.

SACRISTÁN, José Gimeno. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, António. (Org.). **Profissão professor.** Lisboa: Porto Editora, 1999. p. 63-92.

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

SANDIN ESTEBAN, Maria Paz. **Pesquisa qualitativa em educação: fundamentos e tradições.** Tradução de Miguel Cabrera. Porto Alegre: AMG, 2010.

SANTOS FILHO, José dos.; GAMBOA, Silvio Sánchez. (Orgs.). **Pesquisa educacional:** quantidade – qualidade. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica:** primeiras aproximações. 6. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.

SCHAFF, Adam. **A sociedade informática:** as consequências sociais da segunda revolução industrial. Tradução de Carlos Eduardo Jordão Machado e Luiz Arturo Obojes. 4. ed. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista; Brasiliense, 1995.

SCHON, Donald A. Formar os professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António. (Org.). **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995. p. 77-91.

SOUZA, Elizeu Clementino de. **O conhecimento de si**: narrativas do itinerário escolar e formação de professores. 2004. 344 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2004.

SOUZA, Elizeu Clementino de. **O conhecimento de si: estágio e narrativas de formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A; Salvador, BA: UNEB, 2006.

VEIGA, Ilma Passos A. (Org.). **Caminhos da profissionalização do magistério**. 3. ed. Campinas, SP: Papirus, 1998.

YIN, Robert K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. Tradução de Ana Thorell. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

ZEICHNER, Ken. Novos caminhos para o practicum: uma perspectiva para os anos 90. In: NÓVOA, António. (Org.). **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992. p. 115-138.

ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO CAMPUS I
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E
CONTEMPORANEIDADE-PPGEDUC

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

ESTA PESQUISA SEGUIRÁ OS CRITÉRIOS DA ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS CONFORME RESOLUÇÃO Nº 466/12
 DO CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE.

I – DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Nome do Participante: _____
 Documento de Identidade nº: _____ Sexo: F () M ()
 Data de Nascimento: ____ / ____ / ____
 Endereço: _____ Complemento: _____
 Bairro: _____ Cidade: _____ CEP: _____
 Telefone: () _____ / () _____

II -DADOS SOBRE A PESQUISA CIENTÍFICA:

1. **TÍTULO DO PROTOCOLO DE PESQUISA:** Formação continuada de professores centrada na escola: desafios e possibilidades
2. **PESQUISADOR(A) RESPONSÁVEL:** Valcineide Santos de Almeida
Cargo/Função: Aluna do Programa Pós Graduação em Educação e Contemporaneidade.

III - EXPLICAÇÕES DO PESQUISADOR AO PARTICIPANTE SOBRE A PESQUISA:

O (a) senhor (a) está sendo convidado (a) para participar da pesquisa: **“Formação continuada de professores centrada na escola: limites e possibilidades”**, de responsabilidade da pesquisadora **Valcineide Santos de Almeida**, discente do Programa de Pós Graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia. O objetivo da pesquisa é investigar como o processo de formação continuada de professores se concretiza no interior de uma escola da Rede Municipal de Ensino de Salvador para saber se este funciona como espaço de reflexão coletiva sobre a prática. A realização desta pesquisa trará ou poderá trazer benefícios para repensar os programas de formação continuada de professores que vêm sendo desenvolvidos na Rede Municipal de Ensino de Salvador, no sentido de valorizar o cotidiano escolar como um espaço significativo de formação profissional e poderá possibilitar ao Sr (a)

pensar sobre a sua própria formação continuada, além de possibilitar a oportunidade de falar sobre os programas de formação desenvolvidos na rede e valorizar os momentos de trocas e compartilhamento dos saberes da experiência que acontecem na escola. Caso aceite o Senhor(a) será entrevistado e esta entrevista será gravada em áudio a qual será analisada pela pesquisadora Valcineide Santos de Almeida e ficará sob os seus próprios poderes a fim de garantir o seu anonimato. Devido à coleta de informações o senhor poderá se sentir constrangido ou desconfortável, no entanto, procurarei ao máximo estabelecer um clima de confiança para que o Sr (a) sinta-se à vontade para responder às perguntas livremente e com tranquilidade. Em relação à questão do tempo, é garantido o respeito às demandas do Sr(a) e ao seu cotidiano agendando previamente o horário para a realização da entrevista. Sua participação é voluntária e não haverá nenhum gasto ou remuneração resultante dela. Garantimos que sua identidade será tratada com sigilo e, portanto, o Sr(a) não será identificado. Caso queira (a) senhor(a) poderá, a qualquer momento, desistir de participar e retirar sua autorização. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora ou com a instituição.. Quaisquer dúvidas que o (a) senhor(a) apresentar serão esclarecidas pela pesquisadora e o Sr caso queira poderá entrar em contato também com o Comitê de ética da Universidade do Estado da Bahia. Esclareço ainda que de acordo com as leis brasileira o Sr (a) tem direito a indenização caso seja prejudicado por esta pesquisa. O (a) senhor (a) receberá uma cópia deste termo onde consta o contato dos pesquisadores, que poderão tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

V. INFORMAÇÕES DE NOMES, ENDEREÇOS E TELEFONES DOS RESPONSÁVEIS PELO ACOMPANHAMENTO DA PESQUISA, PARA CONTATO EM CASO DE DÚVIDAS

PESQUISADOR(A) RESPONSÁVEL: Valcineide Santos de Almeida

Endereço: Av. Ulisses Guimarães, 1084, Residencial Salvador Life I- Bloco 3- Apt.

203. **Telefone:** (071)8704-2608 **E-mail:** vdejsantos@yahoo.com.br

Comitê de Ética em Pesquisa- CEP/UNEB Rua Silveira Martins, 2555, Cabula. Salvador-BA. CEP: 41.150-000. Tel.: 71 3117-2445 e-mail: cepuneb@uneb.br

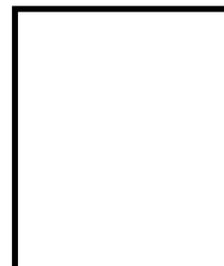
Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP SEP/510 NORTE, BLOCO A 1º SUBSOLO, Edifício Ex-INAN - Unidade II - Ministério da Saúde CEP: 70750-521 - Brasília-DF

V. CONSENTIMENTO PÓS-ESCLARECIDO

Declaro que, após ter sido devidamente esclarecido pelo pesquisador(a) sobre os objetivos benéficos da pesquisa e riscos de minha participação na pesquisa “Formação Continuada de Professores centrada na escola: limites e possibilidades”, e ter entendido o que me foi explicado, concordo em participar sob livre e espontânea vontade, como voluntário consinto que os resultados obtidos sejam apresentados e publicados em eventos e artigos científicos desde que a minha identificação não seja realizada e assinarei este documento em duas vias sendo uma destinada ao pesquisador e outra a via que a mim.

Salvador, 23 de janeiro de 2016.

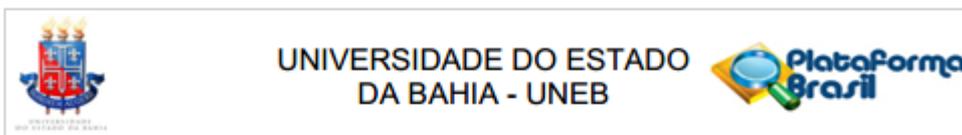
Assinatura do participante da pesquisa



Assinatura do pesquisador discente
(orientando)

Assinatura do professor responsável
(orientador)

ANEXO B – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES CENTRADA NA ESCOLA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

Pesquisador: Valcineide Santos de Almeida

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 51813715.0.0000.0057

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA

Patrocinador Principal: UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.483.261

Apresentação do Projeto:

A autora do projeto afirma que sua pesquisa "visa investigar como o processo de formação continuada de professores se concretiza no interior de uma escola da Rede Municipal de Ensino de Salvador", ou seja, a correspondência entre a formação continuada pela SMEC de Salvador e as reais demandas dos professores da escola a ser pesquisada.

Objetivo da Pesquisa:

"Objetivo Primário: Investigar como o processo de formação continuada de professores se concretiza no interior de uma escola da Rede Municipal de Ensino de Salvador.

Objetivos Secundários:

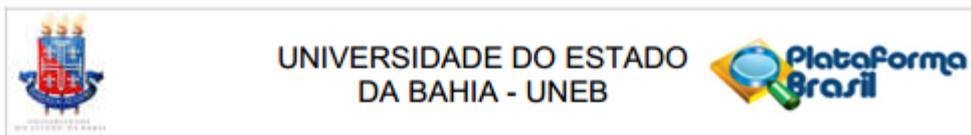
Analisar os paradigmas de formação continuada de professores que permeiam uma escola da rede municipal de ensino de Salvador. Buscar aspectos da formação continuada de professores de uma escola da RME que respondam às exigências de uma reflexão coletiva sobre a prática.

Identificar desafios e possibilidades encontradas pelos professores para realizar o processo de formação continuada dentro da escola."

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

A pesquisadora descreve dentro da eticidade, conforme orienta a Resolução 466/12

Endereço: Rua Silveira Martins, 2555
 Bairro: Cabula CEP: 41.195-001
 UF: BA Município: SALVADOR
 Telefone: (71)3117-2445 Fax: (71)3117-2415 E-mail: cepuneb@uneb.br



Continuação do Parecer: 1.483.261

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa relevante e exequível.

A metodologia proposta bem como os critérios de inclusão e exclusão e cronograma são compatíveis com os objetivos propostos no projeto.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

As declarações apresentadas são condizentes com as Resoluções que norteiam a pesquisa envolvendo seres humanos. Os pesquisadores envolvidos com o desenvolvimento do projeto apresentam declarações de compromisso com o desenvolvimento do projeto em consonância com a Resolução 466/12 CNS/MS, bem como com o compromisso com a confidencialidade dos participantes da pesquisa e as autorizações das instituições proponente e coparticipante.

O TCLE apresentado possui uma linguagem clara e acessível aos participantes da pesquisa e atende ao disposto na resolução 466/12 CNS/MS contendo todas as informações necessárias ao esclarecimento do participante sobre a pesquisa bem como os contatos para a retirada de dúvidas sobre o processo

Recomendações:

Recomendamos ao pesquisador atenção aos prazos de encaminhamento dos relatórios parcial e/ou final. Informamos que de acordo com a Resolução CNS/MS 466/12 o pesquisador responsável deverá enviar ao CEP- UNEB o relatório de atividades final e/ou parcial anualmente a contar da data de aprovação do projeto.

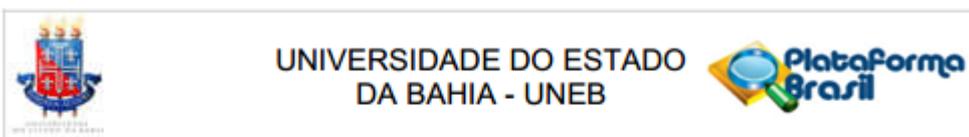
Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Após a análise com vista à Resolução 466/12 CNS/MS o CEP/UNEB considera o projeto como APROVADO para execução, tendo em vista que apresenta benefícios potenciais a serem gerados com sua aplicação e representa risco mínimo aos participantes, respeitando os princípios da autonomia, da beneficência, não maleficência, justiça e equidade.

Considerações Finais a critério do CEP:

Após a análise com vista à Resolução 466/12 CNS/MS o CEP/UNEB considera o projeto como APROVADO para execução, tendo em vista que apresenta benefícios potenciais a serem gerados com sua aplicação e representa risco mínimo aos sujeitos da pesquisa tendo respeitado os princípios da autonomia dos participantes da pesquisa, da beneficência, não maleficência, justiça e equidade. Informamos que de acordo com a Resolução CNS/MS 466/12 o pesquisador responsável deverá enviar ao CEP- UNEB o relatório de atividades final e/ou parcial anualmente a

Endereço: Rua Silveira Martins, 2555
 Bairro: Cabula CEP: 41.195-001
 UF: BA Município: SALVADOR
 Telefone: (71)3117-2445 Fax: (71)3117-2415 E-mail: cepuneb@uneb.br



Continuação do Parecer: 1.483.261

contar da data de aprovação do projeto.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_484220.pdf	22/03/2016 08:12:15		Aceito
Declaração de Pesquisadores	Termo_concordancia_final.pdf	22/03/2016 08:11:39	Valcineide Santos de Almeida	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Final_p3.pdf	16/03/2016 07:57:21	Valcineide Santos de Almeida	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Final_p2.pdf	16/03/2016 07:57:01	Valcineide Santos de Almeida	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Final_p1.pdf	16/03/2016 07:56:27	Valcineide Santos de Almeida	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Autorizacao_instituicao_coparticipante.pdf	10/12/2015 01:05:39	Valcineide Santos de Almeida	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Autorizacao_institucional.pdf	10/12/2015 01:05:01	Valcineide Santos de Almeida	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Termo_confidencialidade.pdf	10/12/2015 01:04:23	Valcineide Santos de Almeida	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Termo_compromisso_pesquisador.pdf	10/12/2015 01:03:45	Valcineide Santos de Almeida	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_pesquisa.doc	10/12/2015 01:00:18	Valcineide Santos de Almeida	Aceito
Folha de Rosto	Folha_rosto.pdf	10/12/2015 00:54:49	Valcineide Santos de Almeida	Aceito

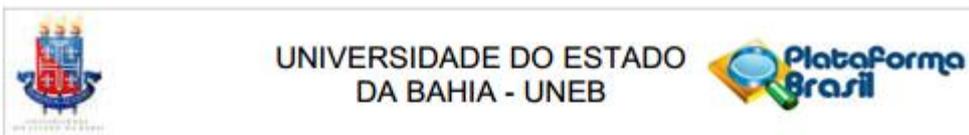
Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Rua Silveira Martins, 2555
 Bairro: Cabula CEP: 41.195-001
 UF: BA Município: SALVADOR
 Telefone: (71)3117-2445 Fax: (71)3117-2415 E-mail: cepuneb@uneb.br



Continuação do Parecer: 1.483.261

SALVADOR, 07 de Abril de 2016

Assinado por:
Aderval Nascimento Brito
(Coordenador)

Endereço: Rua Silveira Martins, 2555
Bairro: Cabula CEP: 41.195-001
UF: BA Município: SALVADOR
Telefone: (71)3117-2445 Fax: (71)3117-2415 E-mail: cepuneb@uneb.br

**APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA REALIZADA COM OS
PROFESSORES**

1. O que você entende por formação continuada?
2. Considera importante o professor participar de formação continuada? Por quê?
3. O que você gostaria de ter como formação continuada que não lhe está sendo proporcionado?
 - a) Em relação ao conteúdo
 - b) Em relação à metodologia
 - c) Em relação aos materiais utilizados
4. Você considera que o cotidiano da escola contribui com a sua formação? De que maneira?
5. Comente sobre as suas experiências formativas que acontecem no cotidiano da escola.
6. Para você qual é o papel da formação continuada para o desenvolvimento de seu trabalho pedagógico?
7. Você participa ou já participou de algum programa de formação oferecido pela SMED? Como você o avalia?
8. Para você quais são os desafios encontrados pelos professores para realizarem a formação continuada dentro da escola?
9. Quais são os momentos do cotidiano da escola que você considera que possibilita reflexões sobre a prática?
10. O que você considera que pode contribuir com o desenvolvimento do processo de formação continuada dentro da escola?
11. Quais são as sugestões que você daria para o desenvolvimento da formação continuada dentro da escola?
12. Comentários Gerais

**APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA REALIZADA COM GESTÃO E
COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA**

1. O que você entende por formação continuada?
2. Qual é o papel da formação continuada para a mudança das práticas pedagógicas dos(as) professores(as)?
3. Você considera que o cotidiano da escola contribui com a formação dos(as) professores(as)? De que maneira?
4. Você percebe que há mudança no trabalho pedagógico dos(as) professores(as) em função das experiências formativas que são desenvolvidas dentro da escola? Quais?
5. Como você avalia os programas de formação continuada de professores que são oferecidos pela SMED?
6. Para você quais são os desafios encontrados para realizar a formação continuada dentro da escola?
7. O que você considera que tem contribuído com processo de formação continuada dentro da escola?
8. Quais são as ações implementadas que você considera importantes para valorização da escola enquanto espaço formativo?

APÊNDICE C – ROTEIRO DAS OBSERVAÇÕES

PARTE DESCRITIVA

1. Descrição dos sujeitos
2. Reconstrução de diálogos
3. Descrição de locais
4. Descrição de eventos especiais
5. Descrição das atividades
6. Comportamentos do observador

PARTE REFLEXIVA

1. Reflexões analíticas
2. Reflexões metodológicas
3. Dilemas éticos e conflitos
4. Mudanças na perspectiva do observador
5. Esclarecimentos necessários