

VICÊNCIA PAULA DA CONCEIÇÃO GOMES

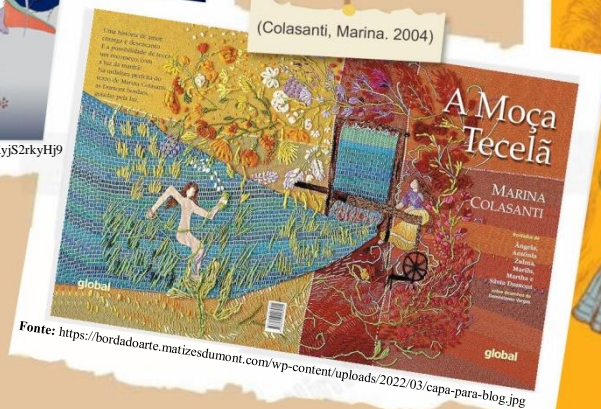
Formação Continuada de Professores na e com a Escola: Fecundo Saberes de uma Docência Artista

(Saint-Exupéry, Antoine de. 2009)



Fonte: <https://images.app.goo.gl/XxKiTJKyS2rkyHj9>

(Colasanti, Marina. 2004)



Fonte: <https://bordadoarte.matizedumont.com/wp-content/uploads/2022/03/capa-para-blog.jpg>

(Carroll, Lewis. 2004)



Fonte: <https://images.app.goo.gl/GLUqB8jG3DHu5AJ7>



Caetité/BA



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS – DCH
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO, LINGUAGEM E SOCIEDADE -
PPGELS

VICÊNCIA PAULA DA CONCEIÇÃO GOMES

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA E COM A ESCOLA:
TECENDO SABERES DE UMA DOCÊNCIA ARTISTA**

Caetité, BA

2023

VICÊNCIA PAULA DA CONCEIÇÃO GOMES

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA E COM A ESCOLA:
TECENDO SABERES DE UMA DOCÊNCIA ARTISTA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Ensino, Linguagem e Sociedade, do Departamento de Ciências Humanas, da Universidade do Estado da Bahia, como requisito para a obtenção do título de Mestra em Ensino, Linguagem e Sociedade.

Linha de Pesquisa: Ensino, Saberes e Práticas Educativas

Orientador: Prof. Dr. Ginaldo Cardoso de Araújo

Caetité, BA

FICHA CATALOGRÁFICA
Sistema de Bibliotecas da UNEB

G633f

Gomes, , Vicência Paula da Conceição

Formação continuada de professores na e com a escola: tecendo saberes de uma docência artista / Vicência Paula da Conceição Gomes, . - Caetité, 2024.

103 fls : il.

Orientador(a): Prof. Dr. Ginaldo Cardoso de Araújo.

Inclui Referências

Dissertação (Mestrado Profissional) - Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Ciências Humanas. Programa de Pós Graduação em Ensino, Linguagem e Sociedade - PPGELS, Campus VI. 2024.

1.Formação docente. 2.Políticas públicas. 3.Saberes docentes. 4.Docência artista. 5.Menu formativo.

CDD: 375

	<p>UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA <small>Autorização Decreto nº 12.279/96. DOU: 18/07/96. Reatuação: Portaria 909/98, DOU: 01/08/98</small></p> <p>PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO, LINGUAGEM E SOCIEDADE</p>	
---	--	---


FOLHA DE APROVAÇÃO

"FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA E COM A ESCOLA: TECENDO SABERES DE UMA DOCÊNCIA ARTISTA"

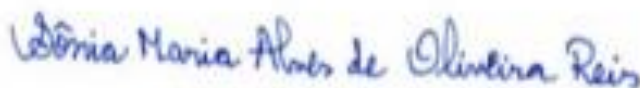
VICÊNCIA PAULA DA CONCEIÇÃO GOMES

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em ENSINO, LINGUAGEM E SOCIEDADE - PPGELS – DCH VI - UNEB, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestra em Ensino, Linguagem e Sociedade pela Universidade do Estado da Bahia.


Aprovada em 07 de fevereiro de 2024, com nota 10,0 dez.


Documento assinado digitalmente
CATARINA MALHEIROS DA SILVA
Data: 20/10/2024 11:11:43 -0300
Verifique em: https://validar.dig.gov.br

Profª Drª CATARINA MALHEIROS DA SILVA
Examinadora Externa – UEFS
Doutorado em Educação pela Universidade de Brasília/UNB



Profª Drª. SONIA MARIA ALVES DE OLIVEIRA REIS
Examinadora Externa – UESB
Doutorado em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais.

Prof. Dr. GLAUBER BARROS ALVES COSTA 
Examinador Interno - UNEB – DCH – Campus VI
Doutor em Educação /UFSCAR

Documento assinado digitalmente
GLAUBER BARROS ALVES COSTA
Data: 20/10/2024 10:13:05 -0300
Verifique em: https://validar.dig.gov.br



Prof. Dr. GINALDO CARDOSO DE ARAUJO
Orientador/ Docente – PPGELS – UNEB – DCH – Campus VI
Doutor em Educação pela Faculdade de Educação /FAE

Caetité - Bahia,
07 de fevereiro de 2024.

RESUMO

Esta pesquisa apresenta alguns olhares acerca da Formação Continuada de Professores na e com a escola, trazendo para o cenário de diálogo o tecer saberes de uma docência artista. O encontro do tecer deu vida ao tema e à investigação, objetivando analisar a política pública de formação continuada de professores, identificando suas ressonâncias na prática pedagógica dos docentes e no seu desenvolvimento profissional. Tal empreitada encontra sustentação nos pressupostos da pesquisa qualitativa, com elementos da pesquisa-ação, por meio de instrumentos de reflexão e formação coletiva, articulando teoria e prática. O campo empírico selecionado para a investigação foi a Escola Municipal Marcelino Neves, no Município de Palmas de Monte Alto - Bahia. Além do estudo de documentos e aplicação de questionário diagnóstico, três ateliês formativos foram fiados e bordados no decorrer da pesquisa numa configuração de espaços de diálogo, reflexão, formação e partilha de saberes e memórias sobre as práticas pedagógicas da ação docente. Entre um fio e outro, a pesquisa buscou embasamento nas contribuições de autores que discutem sobre formação continuada de professores a saber: Imbernón (2000), Nóvoa (2019), Marcelo García (1999), Mizukami (2006), Tardif (2006), Freire (1996), Fazenda (2001), Gatti (2019). Para o conceito de docência artista, apoiou-se nos estudos de Loponte (2013), Dias (2001). Os resultados da investigação apontam mudanças significativas na perspectiva de docência e prática pedagógica dos sujeitos envolvidos, a partir das experiências vividas nos ateliês, os quais se pautaram na dialogicidade que consolidaram o Menu Formativo: a experimentação de uma docência artista, produto educacional que emergiu da pesquisa.

Palavras-chave: Formação docente. Políticas públicas. Saberes docentes. Docência artista. Menu Formativo.

ABSTRACT

This research presents some perspectives about the Continuing Training of Professors in the school, plotting for the scenario of dialogue or teaching knowledge of an artist's teaching. He found the third part of his life in the subject and in research, aiming to analyze the public policy of continued training of teachers, identifying its resonances in the pedagogical practice of teachers and their professional development. Such an undertaking finds support for our qualitative research objectives, with elements of action research, through instruments of reflection and collective training, articulating theory and practice. The empirical field selected for the investigation was the Marcelino Neves Municipal School, in the Municipality of Palmas de Monte Alto - Bahia. Apart from the study of documents and the application of diagnostic questionnaires, three formative workshops for training and embroidery do not carry out research in the configuration of spaces for dialogue, reflection, training and sharing of knowledge and memories about the pedagogical practices of the teaching profession. Between one word and another, the research seeks to base the contributions of authors who discuss continued teacher training, namely: Imbernón (2000), Nóvoa (2019), Marcelo García (1999), Mizukami (2006), Tardif (2006), Freire (1996), Fazenda (2001), Gatti (2019). For the artist teaching concept, we support the studies of Loponte (2013), Dias (2001). The results of the research point to significant changes in the perspective of teaching and pedagogical practice of the subjects involved, based on the experiences lived in the studios, as they are guided by the dialogic nature that consolidates the Formative Menu: an experiment in an artist's teaching, an educational product that emerges from investigation.

Keywords: Teacher training. Public policy. Teaching knowledge. Artist teaching. Training Menu.

AGRADECIMENTOS

À Deus pelo Amor Supremo e constante presença na caminhada.

A relação de parceria e amparo no percurso de uma pesquisa nos dá a oportunidade de desfrutar também dos segredos que encontramos na obra de Lewis Carroll: “O segredo, querida Alice, é rodear-se de pessoas que te façam sorrir o coração. É então, e só então, que você estará no País das Maravilhas.”

Durante a Pesquisa, foram muitos encontros que definiram os caminhos e pessoas que caminharam ao meu lado às quais agradeço e nomeio: Ao meu professor orientador Dr. Ginaldo Cardoso de Araújo que me fez sorrir com o coração nas valorosas e sábias orientações, pela paciência e generosidade.

A minha família: Elza da Conceição Gomes, minha mãe, pela expressão de amor incondicional, aos irmãos (as), sobrinhos (a) e cunhados, agradeço pela espera e compreensão quando a presença foi marcada pela ausência em determinados momentos. Sílvia, Silzete e João Paulo, parceria indescritível.

A amiga Marlene Fernandes N. Vieira, por saber escutar de forma atenta e sensível.

Ao meu amigo e colega do mestrado Marcos Alves, pelas relevantes interlocuções e experiências conjuntas.

Ao grupo da Secretaria Municipal de Educação pelo apoio e parceria, em especial Elisa Magalhães Prates.

À Escola Municipal Marcelino Neves (gestão escolar, coordenação Pedagógica e os docentes), pelo apoio na realização da pesquisa.

Agradeço a Prefeitura Municipal de Palmas de Monte Alto representada pelo Excelentíssimo Prefeito Manoel Rubens Vicente da Cruz pelo reconhecimento e oportunidade.

À Glauber Barros e Catarina Malheiros pelas valiosas contribuições do texto de qualificação.

Aos professores da banca examinadora: Prof. Dr. Ginaldo Cardoso de Araújo, Profa. Dra. Catarina Malheiros da Silva, Prof. Dr. Glauber Barros Alves Costa e Profa. Dra. Sônia Maria Alves de Oliveira Reis, gratidão pela oportunidade de aprendizagem.

Segundo Saint-Exupery “O Amor é a única coisa que cresce à medida que se reparte” e, eu acrescento: o conhecimento também. Muito obrigada aos que generosamente repartiram o conhecimento comigo!

Que a importância de uma coisa não se mede com fita métrica nem com balanças nem barômetros etc. Que a importância de uma coisa há que ser medida pelo encantamento que a coisa produza em nós (Barros, 2006).

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Quantidade de Escolas Municipais.....	23
Quadro 2 - Quantidade de Docentes efetivos na Rede Municipal, Carga Horária e Nível de Formação.....	23
Quadro 3 - Ralação e quantitativo de servidores da Escola Marcelino Neves	25
Quadro 4 - Documentos estudados	26
Quadro 5 - Relação de Docentes da Escola Municipal Marcelino Neves	27
Quadro 6 - Síntese das Etapas da Pesquisa.....	29
Quadro 7 - Relatório de Monitoramento do Plano Municipal de Educação de Palmas de Monte Alto - BA	40
Quadro 8 - Relatório de Monitoramento do Plano Municipal de Educação de Palmas de Monte Alto - BA	41
Quadro 9 - Relação de participantes da pesquisa por idade.....	51
Quadro 10 - Atuação como docente no Município	51
Quadro 11 - Situação profissional no Município.....	51

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Mapa de Localização do Território de Identidade Sertão Produtivo	21
Figura 2 - Vista Panorâmica da cidade de Palmas de Monte Alto – Bahia	22
Figura 3 - Fachada da Escola Municipal Marcelino Neves	24
Figura 4 - Panorâmica noturna da Escola Municipal Marcelino Neves	25
Figura 5 - Capa do Livro A Moça Tecelã – Tecendo a vida bordadeira	57
Figura 6 - Painel Integrativo do Ateliê: Tecendo Sonhos, construindo histórias	57
Figura 7 - Painel Integrativo do Ateliê: Tecendo Sonhos, construindo histórias	59
Figura 8 - Capa do Livro O Pequeno Príncipe de Saint-Exupéry.....	62
Figura 9 - Painel Integrativo do Ateliê - Embarque na viagem do Pequeno Príncipe para o Planeta Marcelino Neves	63
Figura 10 - Trabalhos produzidos pelos alunos da Escola Marcelino Neves	64
Figura 11 - Capa do Livro Alice no País das Maravilhas de Lewis Carrol	65
Figura 12 - Painel Integrativo do Ateliê Carpe Diem: a arte de aproveitar a vida	65
Figura 13 - Painel Integrativo do Ateliê Carpe Diem: a arte de aproveitar a vida	67
Figura 14 - Exposição Interativa - Trabalhos produzidos pelos alunos, professores e comunidade	70
Figura 15 - Exposição Interativa - Trabalhos produzidos pelos alunos, professores e comunidade	70
Figura 16 - Exposição Interativa – Trabalhos produzidos pelos alunos, professores e comunidade.....	71
Figura 17 - Exposição Interativa – Trabalhos produzidos pelos alunos – Miniaturas dos Planetas.....	71
Figura 18 - Exposição Interativa: bonecas e jogos confeccionados pelos alunos.....	72
Figura 19 - Exposição Interativa Livro Gigante do Planeta O Pequeno Príncipe	72
Figura 20 - Exposição Interativa Totem o Pequeno Príncipe e a Flor	73
Figura 21 - Exposição Interativa: Avião em miniatura de madeira	73
Figura 22 - Exposição Interativa – Cenário Alice no País das Maravilhas	74
Figura 23 - Exposição Interativa – Jogos e cenário chá com Alice	74
Figura 24 - Exposição Interativa – objetos antigos associados aos painéis	75
Figura 25 - Capa - Menu Formativo: a experimentação da docência artista	80

SUMÁRIO

1 APONTAMENTOS INTRODUTÓRIOS.....	12
1.1 Percurso metodológico.....	19
1.2 Cenário da pesquisa	20
1.3 Lócus da pesquisa	24
1.4 Etapas e instrumentos da pesquisa.....	26
1.5 Menu Formativo como produto educacional	30
1.6 Organização da dissertação.....	31
2 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO BRASIL E EM PALMAS DE MONTE ALTO-BAHIA: ALGUNS OLHARES.....	32
2.1 Da LDB 9394/96 à BNC-Formação continuada/2020.....	32
2.2 Palmas de Monte Alto e a formação de seus docentes: um olhar para as políticas públicas locais	38
3 ENTRE UMA ARTE E OUTRA: SABERES DE UMA DOCÊNCIA ARTISTA.....	45
3.1 Saberes docentes.....	46
3.2 A experimentação dos saberes de uma docência artista	50
4 TECENDO SABERES PARA UMA DOCÊNCIA ARTISTA: OS ATELIÊS FORMATIVOS	56
4.1 Tecendo Sonhos, construindo histórias	56
4.2 Embarque na viagem do Pequeno Príncipe para o Planeta Marcelino Neves	62
4.3 <i>Carpe Diem</i> : a arte de aproveitar a vida	64
5 EXPOSIÇÃO INTERATIVA: A DOCÊNCIA ARTISTA PROMOVENDO EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS	69
5.1 A boniteza do encontro de gerações com seus saberes e práticas educativas	69
5.2 Reflexões e compartilhamento de experiências docentes.....	76
6 POR UMA DOCÊNCIA ARTISTA: O MENU FORMATIVO.....	80
6.1 Por que um Menu Formativo?	80
6.2 Apresentando o Menu Formativo	82
7 DESDOBRAMENTOS NÃO TÃO FINAIS.....	86
8 REFERÊNCIAS.....	91
9 APÊNDICES	97
10 ANEXOS.....	103

APONTAMENTOS INTRODUTÓRIOS

A beleza não está nem na luz da manhã nem na sombra da noite, está no crepúsculo, nesse meio tom, nessa incerteza.
Telles (2018).

A epígrafe que abre as considerações iniciais deste trabalho ilustra o que acredito que seja mais importante em uma pesquisa: a descoberta do caminho e, não necessariamente, o resultado da caminhada. Ao falar que a beleza está no crepúsculo, Lygia Fagundes Teles nos convida a pensar na beleza da transição do amanhecer, o período que antecede o raiar do dia.

Refletindo sobre o meu processo de pesquisa, o crepúsculo representa as incertezas que nos movem ao encontro desta luz da manhã à busca de respostas que nos alimentam, não se esgotando com o término do crepúsculo. Por sermos seres inconclusos, com o olhar fixo para o horizonte, vislumbrando o início de novas incertezas e novas buscas, o lusco-fusco comporá a palheta de cores dos desafios a serem enfrentados.

O tom de incerteza do crepúsculo, como diz a autora, reflete aqui o desejo da busca, que nesta investigação, envereda-se pela seara da formação de professores. Bem por isso, uma vez manifestada a vontade da busca e reflexão entre a teoria e a prática, o estudo da formação docente em uma escola pública da rede municipal de Palmas de Monte Alto-Bahia e suas relações com a prática educativa é que me impulsiona especificamente nesta pesquisa. O tema da formação continuada de professores está na pauta dos debates nas escolas, no discurso das políticas públicas e como objeto de estudo de pesquisas no campo da educação.

No contexto escolar, por exemplo, a formação continuada tem sido colocada como uma necessidade para todo professor, pois representa um processo constante de atualização da prática pedagógica e, conseqüentemente, da melhoria da qualidade do processo ensino-aprendizagem. Desse modo, cursos, oficinas, seminários, semanas pedagógicas tornaram-se atividades frequentes no cotidiano das escolas da Educação Básica. Embora os eventos de formação no contexto da escola sejam frequentes, não temos muitos estudos que evidenciam os impactos desses processos de formação na qualidade da aprendizagem escolar.

No que diz respeito às políticas públicas, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN 9394/96 (Brasil, 1996) impulsionou as ações de formação continuada de professores por todo o país. Como exemplo, podemos destacar que a formação dos profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos e especificidades do exercício de suas atividades, evidencia uma sólida formação básica que propicia o conhecimento e suas

competências de trabalho, associando teoria e prática por meio da capacitação em serviço, além do aproveitamento da formação e experiências anteriores.

Outro documento importante na regulamentação da formação continuada de professores é a Resolução CNE/CP nº 1 de 2020 (Brasil, 2020), que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). À luz dessa Resolução, as políticas para formação continuada dos professores da Educação Básica compreendem uma formação ao longo da vida, em serviço, desenvolvidas em alinhamento com as reais necessidades dos contextos e ambientes de atuação dos professores.

No campo das pesquisas científicas, o tema tem motivado muitos estudos e publicações. Nóvoa (1995), por exemplo, diz que é possível estimular o desenvolvimento profissional dos professores a partir da formação, valorizando paradigmas que possam promover a preparação de professores reflexivos, responsáveis e protagonistas na implementação das políticas educativas. Esse mesmo autor destaca que é preciso pensar a formação de professores a partir do modo como constroem sua identidade profissional, o modo como cada pessoa constrói o seu percurso no interior da profissão docente e que possa refletir sobre as dimensões pessoais e coletivas de apoio e colaboração entre os pares. (Nóvoa, 2019).

Fazenda (2001), ao destacar a formação continuada de professores, ponderou que a formação implica no reconhecimento das trajetórias, exigindo contextualização histórica, algo inacabado que necessita de um viés acerca da maneira de olhar, explicar e intervir no mundo. É por esta razão que é importante ressignificar o conhecimento a partir da trajetória individual e global, seguindo a trilha da construção histórica dos múltiplos e complexos olhares da formação continuada docente.

Nessa perspectiva, a construção de novos olhares para os aspectos constitutivos do trabalho docente e da formação continuada de professores torna-se necessário para o fortalecimento das práticas educativas construídas nas escolas. Segundo Tardif (2006), o saber docente é individual e está intimamente relacionado com a pessoa, com a identidade dele, sua experiência de vida e história profissional, bem como as relações com os estudantes em sala de aula.

Marcelo García (1999) enfatiza que a formação continuada deve ser coerente com as necessidades formativas dos professores, tanto no aspecto pessoal quanto no profissional, ouvindo os docentes quanto a seus interesses, suas motivações, suas necessidades e suas

opiniões. Ao considerar esses aspectos, a formação continuada fomenta a participação, a reflexão e o questionamento do professor sobre as demandas do seu trabalho.

Importa frisar que pesquisadores têm se debruçado sobre análise da formação continuada de professores, o que evidencia a importância que o tema tem adquirido no cenário educacional. Imbernón (2000) ao apontar o enfrentamento dos problemas das escolas, cita a formação coletiva dos professores como uma alternativa, pois, segundo ele, quando se aprende junto, a aprendizagem será recíproca, um aprendendo com o outro, compartilhando evidências, experiências, informações e busca de soluções para o problema.

Nesse contexto, Gatti (2019) reconhece que os professores com suas identidades pessoais e profissionais constroem histórias por meio das relações diárias com as outras pessoas e do meio em que se encontram inseridos, e, como seres essencialmente sociais e culturais, influenciam e são influenciados em seus mais diversos aspectos. Assim, a prática deve ser o eixo central que ecoará ao longo da vida nas relações que são constituídas num processo de transformação social com rupturas, complexos desafios e avanços, que ressignificam as experiências profissionais.

É nesse cenário de leituras, reflexões e atuação como profissional da educação que emerge o interesse por fazer da formação continuada de professores o tema de pesquisa dos meus estudos de Mestrado, na Universidade do Estado da Bahia. Aliás, este tema está entrelaçado à minha trajetória na educação praticamente desde o início de minha carreira. Destaco, aqui, alguns eventos do meu percurso profissional no Município de Palmas de Monte Alto, além de outros espaços educacionais, que evidenciam minha conexão com o tema em tela nesta investigação.

Considerando o inacabamento do ser humano e de sua prática educativa, revelo meu encontro com a educação e por ela sou revelada após aprovação no concurso público municipal em 1995. Início de uma carreira encantadora, vislumbrada estava pelo êxito entre a conclusão do curso de magistério e a aprovação no concurso Público. Seguindo os caminhos não tão próximos, mas a constante caminhada, eis que fui delineando cada passo da conquista. Assim, abracei a causa da educação e ingressei no curso de Pedagogia em 1996 na Universidade do Estado da Bahia – UNEB, Campus XII.

Esse passo da caminhada foi o encontro mais desafiador e bonito em minha história enquanto pessoa e profissional, tornando-me um ser reflexivo e esperançoso por uma educação emancipadora que eu acreditava que poderia fazer a diferença. Os ventos sinalizavam mudanças em minha vida ao adentrar as portas da Universidade, e a Universidade

também compartilhava ventos de mudanças com a discussão de conceitos que vinham à tona com a ampliação das pesquisas na área da formação de professores.

Os mistérios que vão se revelando em nossas vidas, passarão a encontrar os fios conectores ao passo que entendemos o princípio gerador de cada situação e as respostas pela negação entre o fazer e o não fazer. No correr das linhas aqui registradas, encontro respostas e me impressiono com a roda da vida nas cenas do filme de minha trajetória e que me proponho a assistir minhas dificuldades naquele ano em que foi publicada a LDBN/96 pelo fato de que estudar a legislação ainda não integrava meus conhecimentos.

Ao concluir o curso de Pedagogia, não havia em mim a expectativa de emprego porque já estava atuando na educação mediante concurso público. No entanto, desejava mudanças, almejava grandes projetos e, inesperadamente, fui convidada para participar do primeiro curso de formação docente no município de Cocos - Bahia. Com aquele friozinho do novo, insegurança, receber o passaporte para uma nova viagem, sair do universo com alunos e embarcar no diálogo com os docentes foi uma experiência que marcou minha vida e início de tantos outros projetos.

Nessa mesma linha de formação continuada, no ano de 1999, assumi o cargo de Coordenadora Pedagógica no município de Matina-Bahia, atuando nos anos iniciais do ensino fundamental das escolas do campo, momento em que as teorias foram encontrando espaço em minha prática no momento dos encontros formativos. Em situação interativa, hoje deslizo meus olhos sobre o filme das experiências ali vividas, as angústias, medos, conquistas, as relações construídas e o conhecimento que agregava ao caminho que eu pretendia trilhar. Vejo-me, então, nas cenas de hoje com novos desafios.

Cinco anos após o primeiro concurso público, despontava uma profissional que estava disposta ao enfrentamento e quebra de paradigmas construídos ao longo da história no município. Desafio aceito, tempo disponível, sede de aprendizagem e desejo de adquirir experiência eram as marcas daquele primeiro momento, por sinal, encantador a qualquer profissional que descobre o caminho a percorrer e que se propõe a caminhar.

E, entre memórias e a relação dialógica que mantive no município de Matina, lá fiquei apenas um ano, pois Palmas de Monte Alto reconhecia que eu poderia contribuir muito mais com a educação no município, apesar de não ter me distanciado da sala de aula naquele período. Ao longo de várias passagens, em 2000, assumi o cargo de Coordenadora Pedagógica dos anos iniciais do Ensino Fundamental na sede do município de Palmas de Monte Alto.

Ainda muito jovem na profissão, o início de carreira foi permeado por dificuldades e desafios. Hoje, entendo todas as pedras que tive que retirar do caminho, aquelas que tropecei, os desafios enfrentados e confrontados entre teorias e práticas, representavam grandes descobertas na Educação. Desejando semear os conhecimentos construídos na Universidade, a andança era tão importante quanto os resultados ao passo que novas concepções do próprio conhecimento se reconstruíam na prática profissional.

Na sequência de fatos, em 2001, o município aderiu ao Programa de Formação de Professores Alfabetizadores - PROFA, cujo objetivo era o de desenvolver as competências profissionais necessárias a todo professor que ensinasse a ler e escrever, e eu estava ali, pronta para iniciar uma nova etapa de minha vida profissional. Assumi a coordenação do Programa com um grupo de formação continuada de 19 professores alfabetizadores, com um trabalho pautado em metodologias de resolução de problemas, materiais escritos e videográficos elaborados pelo Ministério de Educação (MEC).

Com isso, ao término do curso, elaboramos o produto final “Costurando Saberes”, carta ao professor. O produto foi organizado seguindo as orientações metodológicas do segundo módulo a partir da identidade pessoal e profissional de cada docente cursista, compreendendo como a formação de professores contribuiria para a melhoria educacional, facilitando a efetivação da práxis pedagógica.

Em seguida, já no ano de 2006, assumi a função de gestora escolar no Colégio Municipal Eliza Teixeira de Moura, instituição que oferta os anos finais do Ensino Fundamental II na sede do município. A experiência foi pautada em um curto espaço de tempo, mas como um encontro entre o crepúsculo e a aurora mediada pelo começo de um novo dia anunciava outras possibilidades de contribuir com a Educação de Palmas de Monte Alto, assumi o cargo de Secretária Municipal de Educação nos anos de 2007 a 2012.

A princípio, de acordo com Freire (1996), a própria experiência de vida nos chama a atenção para o fato de que somos seres inacabados e inconclusos, porém, conscientes do inacabamento e do desejo em poder ir além das possibilidades, uma vez que, onde há vida, há inacabamento. Nesse cenário, identifico-me como um ser inacabado e consciente de tal situação ao passo que retomo à história de onde parei para continuar o projeto de formação de professores sob um novo prisma, assumindo a pasta da Educação.

Em 2008, o município aderiu a mais um Programa de Formação de Professores, a saber: Pró-letramento em linguagem e Alfabetização e Pró-letramento em Matemática, de caráter reflexivo, valorizando as experiências pessoais e seus saberes da prática, atribuindo novos sentidos a ela. Promoveu-se com isso, o avanço nos índices da educação municipal,

uma vez que a política de formação implicou em ações efetivas, melhorando a qualidade do ensino.

Entre sombras e luzes, em 2012, encerrava meu mandato como Secretária de Educação, porém a educação continuava em mim como professora da rede pública municipal. Nesse período, eu já estava no último ano do curso de Direito e me preparando para realizar a prova da Ordem dos Advogados que, para minha felicidade, em 2015, já estava advogando e agregando conhecimentos para atuar na educação.

Novo ciclo em minha vida ao assumir novamente o cargo de Secretária Municipal de Educação no ano de 2020, até a presente data. Momento marcado pela suspensão das aulas presenciais em razão da crise sanitária mundial deflagrada pela Covid-19, pautado em mudanças inevitáveis, insegurança, rupturas e sentimentos vulneráveis entre medo e recomeço, além de tomadas de decisões rápidas e necessárias face às alterações na legislação educacional e adoção de medidas sanitárias de proteção da população no contexto da covid-19.

As considerações feitas até aqui caracterizam a educação como um território de constantes movimentações, ratificando a importância que esta exerce na vida das pessoas, com maior ênfase no momento em que a Organização Mundial de Saúde (OMS) elevou o estado da contaminação à pandemia de Covid-19. Este foi o grande cenário de transformações, desafios e incertezas, momentos de conflitos políticos, sociais, econômicos que resultaram em marcas na vida de toda humanidade, de todos brasileiros que ainda regam a esperança de um país melhor, uma educação pública que esteja ao alcance de todos.

Assim, as escolas precisaram se reinventar e, apesar dos prejuízos, os ventos de mudanças sinalizavam novos rumos para a educação pública municipal. Dessa maneira, o município de Palmas de Monte Alto-Bahia, ao retornar às aulas presenciais, implantou o Programa de Educação Integral em Tempo Integral em consonância com as estratégias para a educação em tempo integral previstas no PNE 2014-2024. Pautando em uma necessária reflexão sobre a ampliação do tempo de aprendizagem, momento em que se exigia tolerância, adaptação, diálogo, buscando soluções para os problemas a serem enfrentados em que cada um pudesse assumir sua responsabilidade na reconstrução de uma educação pública de qualidade.

A esse respeito, em constante construção e articulação entre teoria e prática, o município implantou em 2022, o Programa de Formação em Educação Integral para os professores em exercício na Rede Municipal de Ensino de Palmas de Monte Alto, o PROFEintegral. De acordo com o Manual de Educação Integral (PDDE, 2009), a Educação

Integral constitui ação estratégica para garantir atenção e desenvolvimento integral às crianças, adolescentes, jovens e adultos, sujeitos de direitos que vivem uma contemporaneidade marcada por intensas transformações e exigência crescente de acesso ao conhecimento.

Refletir sobre a prática pedagógica dos docentes, implica refletir a trajetória da aprendizagem nos diferentes momentos de suas vidas. Histórias construídas e reconstruídas, marcadas por crescimentos pessoais e profissionais, descobertas, embates, decepções, angústias, sonhos e esperança, superação das contradições vivenciadas em suas práticas cotidianas, abriam espaços para a possibilidade de mudanças qualitativas.

Na esteira desse raciocínio e aliada à tarefa de ensinar e aprender/estudar, deparamo-nos com a necessidade de atualização constante da prática pedagógica. Nesse ínterim, a formação nos dá o horizonte a fim de responder às demandas da contemporaneidade e às novas abordagens da educação face às mudanças aceleradas resultantes das tecnologias em que se processa o conhecimento. O PROFEintegral no município de Palmas de Monte Alto veio constituir uma visão otimista de uma educação melhor para todos.

Percebi, trilhando os caminhos da inconclusão e do inacabamento, a prioridade do trabalho de formação continuada docente em atendimento às demandas da sociedade e da educação que buscamos construir. Nas palavras de Freire (1991), os educadores necessitam de uma prática político-pedagógica séria e competente que responda à nova fisionomia da escola que se busca construir, e o Programa de Formação Continuada Docente, considerado como ação prioritária, pode ser o caminho possível para a transformação educacional.

E assim, imbricada e inquietada com o tema, esta investigação parte da seguinte questão: *como a formação continuada de professores, em diálogo com as demandas da escola em que atuam, impacta no processo ensino-aprendizagem e no desenvolvimento profissional docente?*

A partir desse questionamento, apresento o objetivo geral da pesquisa: analisar a política pública de formação continuada docente, identificando suas ressonâncias na prática pedagógica dos professores e no seu desenvolvimento profissional. Para a concretização desse objetivo maior, foi necessário definir outros mais específicos, a saber: i) compreender os pressupostos das políticas de formação continuada implantadas nos últimos anos no Brasil e no município de Palmas de Monte Alto- Bahia; ii) Identificar as expectativas dos professores em relação ao que preconiza a política pública na área da formação continuada de professores em nível local, e as contribuições da perspectiva de uma docência artista no seu desenvolvimento profissional e em sua prática pedagógica; iii) organizar um Menu Formativo

para docentes do anos iniciais do Ensino Fundamental a partir dos achados da pesquisa. Com base nos objetivos, foi feito o desenho metodológico da investigação e sua execução que passo a descrever a partir deste momento.

1.1 Percurso metodológico da pesquisa

Delinear os caminhos a serem trilhados em uma pesquisa em Educação não é uma tarefa muito fácil, pois implica ter que fazer escolhas. Por isso, neste tópico, ao invés de estabelecer certezas metodológicas para a realização da pesquisa, entendo ser mais coerente ao falar em atitudes metodológicas que me ajudaram a desbravar os caminhos da pesquisa, instigando e explorando melhor o objeto deste estudo.

Nesse percurso, marcado por idas e vindas, vou me constituindo como pesquisadora. De acordo com Meyer e Paraíso (2014), a definição de uma metodologia de pesquisa é sempre um processo pedagógico porque se refere a um como fazer, como fazemos ou como faço minha pesquisa. Desse modo, a metodologia deste estudo foi concebida como “caminhos a percorrer, de percursos a trilhar, de trajetos a realizar, de forma que sempre têm por base um conteúdo, uma perspectiva ou uma teoria” (Meyer; Paraíso, 2014, p. 17).

Registre-se, ademais, que o ser humano pela própria natureza e essência, indaga o porquê dos fatos diários, o querer mergulhar no processo de pesquisar o cotidiano, as ações, experiências vivenciadas nos diversos contextos da própria vida. Ou seja, somos motivados a pesquisar, para melhor compreender os desdobramentos de determinado fato na profissão, na construção histórica do ser que faz história, e por ela é construído e reconstruído em constantes mudanças.

Sem dúvidas, o processo inacabado e permanente do ato de pesquisar, obviamente, apresentará resultados da realidade, do local, seja na educação ou na sociedade como um todo, atribuindo sentido às experiências vividas. Diante dessa concepção, o estudo em tela foi desenvolvido apoiado nos pressupostos da pesquisa qualitativa, com elementos da pesquisa-ação, tendo como campo empírico a Escola Municipal Marcelino Neves em Palmas de Monte Alto-Bahia.

À luz do exposto, Brandão (2001) discute a ideia de que a pesquisa qualitativa está relacionada ao campo das experiências do mundo social em que as pessoas atribuem significado a estas experiências e como compreendem e interpretam esse mundo. Para tanto, investigar, pesquisar, suscitar dúvidas, indagar as ações que abrirão espaços para o surgimento de novas respostas e novos desafios, revisando constantemente as teorias

confrontadas na prática a partir das experiências diárias, neste caso, experiências no campo educacional.

Conforme Creswell (2014), a escrita do pesquisador, o modo como registra suas ideias, pensamentos, indagações, é um reflexo de sua própria interpretação e de como se posiciona diante os fatos baseados na política cultural, social, pessoal que está inserida em uma determinada postura. Minayo (2010), por sua vez, pondera que a pesquisa qualitativa responde as questões às quais se referem ao modo de agir do ser humano como parte da realidade social, com o diferencial não somente pelo agir, mas por pensar e interpretar suas ações a partir da realidade em que se insere e partilha com o outro. Logo, a pesquisa qualitativa dá ênfase à perspectiva dos participantes e suas experiências locais, contribuindo para melhor compreender o problema estudado.

Sublinhe-se, oportunamente, que a pesquisa que ora descrevo também traz marcas de uma pesquisa-ação por meio de instrumentos de reflexão e formação coletiva entre os envolvidos, articulando teoria e prática. Cuida-se, de qualquer modo, de um pesquisador que também participa do processo de investigação, atuando como sujeito das mudanças e das transformações do objeto pesquisado.

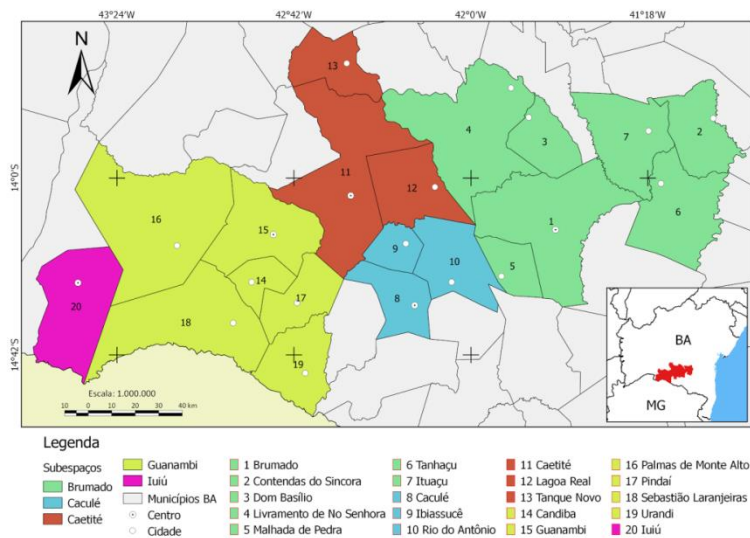
Nesse contexto, Franco (2005) reflete que a pesquisa-ação dá voz ao sujeito participante no registro e interpretação do pesquisador, bem como compõe a tessitura da metodologia da investigação. Sendo assim, o sujeito transformará o meio em que se insere e por ele será transformado durante o processo, assumindo uma postura consciente e emancipatória entre o sujeito e sua própria existência.

1.2 Cenário da pesquisa

O lugar onde vivo que é o cenário desta pesquisa carrega em si um tom de historicidade, fé, devoção, beleza, cultura e educação. Município do sertão baiano, dos coqueiros, da bravura da ventania, Palmas de Monte Alto vive em mim permeando o sentimento de pertencimento, memórias e experiências na educação. Este cenário paisagístico e cultural reúne elementos que influenciaram na construção de vínculos, tornando-se único, com os quais criamos uma identidade peculiar para cada lugar e único para cada um de nós.

Palmas de Monte Alto pertence ao Território de Identidade Sertão Produtivo¹, o qual comporta 20 municípios, a saber: Brumado, Caculé, Caetité, Candiba, Contendas do Sincorá, Dom Basílio, Guanambi, Ibiassucê, Ituaçu, Iuiú, Lagoa Real, Livramento de Nossa Senhora, Malhada de Pedras, Palmas de Monte Alto, Pindaí, Rio do Antônio, Sebastião Laranjeiras, Tanhaçu, Tanque Novo, Urandi. A Figura 1 situa o Município no referido Território de Identidade.

Figura 1: Mapa de Localização do Território de Identidade Sertão Produtivo - Bahia.



Fonte: <https://images.app.goo.gl/Upwbzckw44nhqTAS9>

O município de Palmas de Monte Alto possui uma população de 20.078 habitantes (IBGE, 2022), com uma área territorial de 2.560,027 km² (IBGE, 2022) e uma densidade demográfica de 7,84 hab/km² (IBGE, 2022). É considerada uma das cidades mais antigas do Estado da Bahia. Nascida da fé teve a sua origem como Vila de Nossa Senhora Mãe de Deus e dos Homens, entre 1736 e 1742, com um admirável cenário de belezas naturais (fauna, flora, cachoeiras) e arquitetônicas, como sítios arqueológicos, figuras rupestres em afloramento rochoso, menires, dentre outras marcas. O município destaca-se como entrada principal do Parque Estadual da Serra de Montes Altos, um forte potencial turístico da região.

¹ Segundo a Lei nº 13.214, de 29/12/2014, que dispõe sobre os princípios, diretrizes e objetivos da Política de Desenvolvimento Territorial do Estado da Bahia, o conceito de Território de Identidade se refere “a unidade de planejamento de políticas públicas do Estado da Bahia, constituído por agrupamentos identitários municipais, geralmente contíguos, formado de acordo com critérios sociais, culturais, econômicos e geográficos, reconhecido pela sua população como o espaço historicamente construído ao qual pertencem, com identidade que amplia as possibilidades de coesão social e territorial, conforme disposto no Plano Plurianual do Estado da Bahia” (BAHIA, 2014). Disponível em: https://www.normasbrasil.com.br/norma/lei-13214-2014ba_279550.html Acesso em: 15 abr. 2023.

Figura 2: Vista Panorâmica da cidade de Palmas de Monte Alto - Bahia



Fonte: Arquivo da autora, 2022.

No contexto educacional, a Rede Municipal de Educação atende a 3.285 estudantes, matriculados da Educação Infantil aos anos finais do Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos. As escolas do campo estão localizadas nos Distritos de Rancho das Mães, Pinga Fogo e Espraiado, ofertando Educação Infantil, Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental. Além dos distritos, existem escolas nos povoados de Barra do Riacho, Pé da Serra, Café Sem Troco, Agrestinho, Altamira e nas comunidades quilombolas de Vargem Alta, Cedro, Jurema e Poço do Saco, de Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Ademais, temos escolas do campo que ofertam educação de Jovens e Adultos, a saber: comunidade de Pé da Serra, Vargem Alta, Agrestinho, Casa Velha, Assentamento Nova Esperança, Vargem Comprida, Jaguaré, Lagoa de Canudos e Bico Duro.

Na sede do município, são 03 escolas dos Anos iniciais do Ensino Fundamental (Luís Dias Laranjeira, Celeste Laranjeira Malheiros e Marcelino Neves), 02 escolas de Educação Infantil (Creche Firmina Badaró e Escola Municipal Monteiro Lobato) e um Colégio que oferta os Anos Finais do Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos (Colégio Municipal Eliza Teixeira de Moura), totalizando 26 (vinte e cinco) escolas municipais em toda rede. A tabela a seguir ilustra o quantitativo de escolas do município.

Quadro 1: Quantitativo de escolas municipais

ESCOLA	LOCALIDADE	ALUNOS POR NÍVEL/ MODALIDADE				TOTAL
		Ed. Infantil	Fund I	Fund. II	EJA	
Eliza T. De Moura	Sede	-	-	938	50	1.033
Milton F. D. Laranjeira	Dist. Rancho das Mães	-	109	118	32	259
Wilson Lins	Dist. Espraiado	44	116	111	14	285
Castro Alves	Pov. Barra do Riacho	20	62	-	-	82
Simpliciano M. Roriz	Dist. Pinga Fogo	42	81	-	17	140
Aurezina T. De Melo	Dist. Rancho das Mães	38	45	-	-	83
Luís Dias	Sede	-	151	-	-	151
Marcelino Neves	Sede	-	245	-	-	245
Monteiro Lobato	Sede	232	118	-	-	350
Celeste L. Malheiros	Sede	-	171	-	-	171
Firmina Badaró	Sede	186	-	-	-	186
Maria O. De Jesus	Pov. De Pé da Serra	09	08	-	19	36
Santo Onofre	Pov. Cedro	09	15	-	-	24
Santos Reis	C. Quilombola Jurema	20	12	-	-	32
Gaspar de Lemos	C. Quil. Vargem Alta	06	12	-	12	30
Tancredo Neves	Com. Poço do Saco	12	25	-	-	37
Eujácia N. Pereira	Pov. Agrestinho	13	07	-	11	31
Hercílio R. Nogueira	Pov. Café. Sem Troco	12	04	-	-	16
Alzira Teixeira	Pov. Altamira	11	04	-	-	15
Costa e Silva	Pov. Casa Velha	-	-	-	12	12
D. Pedro I	Ass. Nova Esperança	-	-	-	12	12
Eça de Queiroz	Vargem Comprida	-	-	-	17	17
Janio Quadros	Jaguaré	-	-	-	12	12
Osvaldo Cruz	Lagoa de Canudos	-	-	-	14	14
São Pedro	Bico Duro	-	-	-	12	12
TOTAL						3.285

Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

Há também no Município a oferta do Ensino Médio pelo Estado da Bahia com um Colégio Público desse segmento de Ensino. Existem também no município, 03 (três) instituições particulares de ensino.

Nesse viés, ao situarmos a educação no município em relação às escolas e quantitativo de alunos matriculados na rede municipal, importante que façamos referência aos docentes da Rede Pública Municipal de Palmas de Monte Alto, a fim de que possamos sinalizar o nível de formação, conforme quadro abaixo:

Quadro 2: Quantitativo de Docentes Efetivos da Rede Municipal, carga horária e Nível de Formação.

PROFESSORES EFETIVOS DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL						
CARGA HORÁRIA	CARGA HORÁRIA	NÍVEL I	NÍVEL II	NÍVEL III	NÍVEL IV	NÍVEL V
20h	40h					
112	48	04	16	136	04	-
TOTAL DE PROFESSORES						160

Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

1.3 Locus da pesquisa

A Escola Municipal Marcelino Neves, conforme Ata de Inauguração, datada em 07 de setembro de 1948, constitui o primeiro prédio público do Município, construído administrativamente pelo Governo do Estado da Bahia na gestão de Otávio Mangabeira, tendo como Secretário Estadual de Educação, o professor Anísio Spínola Teixeira.

Figura 3. Fachada da Escola Municipal Marcelino Neves



Fonte: Arquivo da autora, 2022.

O caráter marcante e instigador da delimitação do *locus* da pesquisa, qual seja, a Escola Municipal Marcelino Neves, deve-se ao fato das memórias ali construídas, a representação que a escola ocupa na história do município. O ano de 1959, período em que a professora Gildete Alcântara Rocha chegou ao município e assumiu o cargo de diretora escolar, é tido como marco de um novo modelo de educação na cidade, o qual se tornou uma referência na história da maioria dos montealtenses que ali estudou.

A escola tem uma estrutura física “padrão” da época com uma fachada arquitetônica belíssima. O piso anteriormente era de madeira, assoalho, sendo substituído por piso em cerâmica. Em 2022, a escola passou por uma grande reestruturação em virtude da implantação da educação em tempo integral no município, construindo novos espaços, porém essa reforma não descaracterizou a arquitetura predial.

Atualmente, conta com 08(oito) salas de aula, 01(uma) diretoria, 01(uma) secretaria, 01(uma) biblioteca, 01(um) almoxarifado, 01(uma) despensa, 01(uma) refeitório, área de recreação arborizada, quadra poliesportiva, 12 (doze) banheiros: 05(cinco) masculino, 05(cinco) feminino, 02 (dois) banheiros com acessibilidade.

Figura 4. Panorâmica noturna da Escola Municipal Marcelino Neves



Fonte: Arquivo da autora, 2022.

A Escola Municipal Marcelino Neves, após processo de municipalização, foi integrada à Rede Municipal de Educação, ofertando atualmente educação integral em tempo integral² referente aos anos iniciais do Ensino Fundamental com uma matrícula, no ano de 2023, de 245 alunos. Quanto ao quadro de servidores, houve um aumento significativo em virtude da implantação da Educação Integral em tempo integral, assim composto:

Quadro 03. Relação e quantitativos de servidores da Escola Municipal Marcelino Neves

SERVIDORES	QANTITATIVO
Direção e vice-direção	02
Coordenação Pedagógica	02
Secretário (a) Escolar	01
Docentes	16
Monitores	07
Auxiliares/Merendeiras	11
Porteiro	01
Guarda Noturno	02
TOTAL DE SERVIDORES	42

Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

² Vale esclarecer que no mês de a Educação em Tempo Integral foi suspensa na referida escola em razão do Decreto N° 107, de 11 de agosto de 2023 que Dispõe sobre o mecanismo de ajuste fiscal.

1.4 Etapas e instrumentos da pesquisa

O Comitê de Ética da Universidade do Estado da Bahia³ é uma instância colegiada de natureza consultiva, deliberativa, educativa, independente, com finalidade avaliar, fiscalizar e autorizar o desenvolvimento de pesquisas envolvendo seres humanos. Assim, após a aprovação do projeto de pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), deu-se início às cinco etapas da investigação.

A primeira etapa da investigação consistiu no conhecimento da escola investigada e levantamento de informações necessárias para a pesquisa. Para tanto, utilizou-se da observação *in loco* da referida escola. Vale lembrar que a Escola Municipal Marcelino Neves, por ser a escola mais antiga do município, integra a história e memória de muitos montealtenses, inclusive a minha.

A etapa da observação se deu nos meses abril e maio de 2023, e foi registrada no diário de campo da pesquisadora. Ainda nesta primeira etapa, foi feito o mapeamento das ações de formação continuada desenvolvidas na escola, por meio do preenchimento de um formulário com a gestão da escola, além de registros fotográficos.

A segunda etapa da investigação compreendeu o estudo de documentos com o objetivo de conhecer como a formação continuada de professores é posicionada nas políticas públicas educacionais, tanto no âmbito federal quanto no municipal. O Quadro 04 demonstra os documentos estudados nesta pesquisa.

Quadro 4: Documentos estudados

TÍTULO DO DOCUMENTO	PUBLICAÇÃO	ASSUNTO
LDBEN Nº 9.394/96	20/12 de 1996	Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
DCN/2002 (Parecer CNE/CP Nº 9/2001.	08/05 2001	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.
Resolução CNE/CP Nº 2/2015	01/07 de 2015	Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.
DCN/2019 (Parecer CNE/CP Nº 22/2019	07/11 de 2019	Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional

³ Por meio do Parecer Consubstanciado nº 5.892.897 de 14 de fevereiro de 2023

Resolução CNE/CP Nº 2/2019)	20/12 de 2019	Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).
Resolução CNE/CP Nº 1/2020	27/10 de 2020	Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada).

Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

A terceira etapa da pesquisa foi realizada com a aplicação de questionário aos professores e coordenadoras pedagógicas da escola investigada. O objetivo deste questionário foi coletar informações sobre práticas docentes, investigando como reverbera a formação do professor realizada na escola e suas impressões sobre os processos formativos que participam. As informações desta etapa serviram de base para organizar os ateliês formativos, próxima etapa da pesquisa.

O questionário continha tópicos que versavam sobre dados pessoais e profissionais, tópicos de múltipla escolha sobre as expectativas docentes e práticas de ensino, e o último tópico continha duas questões abertas acerca da Formação Docente. Vale destacar que foram entregues 19 (dezenove) questionários (material impresso) aos participantes, os quais foram respondidos em sua totalidade. A seguir, a tabela com a síntese dos participantes da pesquisa, os quais foram nomeados com nomes de autores e personagens de textos literários que foram trabalhados nos ateliês formativos.

Quadro 5: Relação de Docentes da Escola Municipal Marcelino Neves

PARTICIPANTES DA PESQUISA	FORMAÇÃO	TEMPO DE ATUAÇÃO	CARGA HORÁRIA
Marina Colasanti	Graduação em Pedagogia	17	20h
Moça Tecelã	Graduação em Pedagogia	01	20h
Exupéry	Especialização	31	40h
Pequeno Príncipe	Especialização	34	40h
Rosa	Graduação em Pedagogia	20	40h
Aviador	Especialização	16	20h
Raposa	Especialização	12	40h
Asteroide B612	Graduação em Pedagogia	33	40h
Acendedor de Lampiões	Graduação em Pedagogia	33	20h
Alice	Graduação em Pedagogia	36	20h
Lewis Carroll	Especialização	19	20h

Lebre de Março	Especialização	29	20h
Rainha de Copas	Especialização	31	20h
Chapeleiro Maluco	Especialização	22	20h
Coelho Branco	Especialização	31	20h
Absolem	Especialização	22	20h
Gato de Cheshire	Especialização	13	20h
Arganaz	Especialização	28	20h
Valete de Copas	Graduação em Pedagogia	29	20h

Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

A quarta etapa da pesquisa se deu com a realização de ateliês formativos com os mesmos participantes que responderam ao questionário. Os ateliês se configuram como espaços de diálogo, reflexão, formação e partilha de saberes sobre as práticas pedagógicas da ação docente. Aos participantes da pesquisa, foi dada a oportunidade de expressarem suas histórias de vida, o percurso pessoal e profissional que construíram durante a trajetória na profissão; tiveram espaço para expressarem seus medos, anseios, conquistas na vida e na profissão, bem como (re)pensarem em suas práticas de ensino, ressignificando-as por meio dos saberes (re)construídos. Em síntese, os ateliês promoveram uma retomada reflexiva do percurso de trabalho com vistas a melhorá-lo, contribuindo para o fortalecimento de uma prática de formação coletiva.

Os ateliês formativos foram organizados em três momentos diferentes e aconteceram no mês de julho de 2023, na Escola Municipal Marcelino Neves. O primeiro ateliê - *Tecendo Sonhos e reflexões sobre o processo formativo*, tomou como inspiração o conto *A Moça Tecelã* de Marina Colasanti e o *Mito de Penélope*. O segundo - *Embarque na Viagem do Pequeno Príncipe para o Planeta Marcelino Neves* - apresentou a fantástica história de o *Pequeno Príncipe* de Antoine de Saint-Exupéry e a imagem de um menino sírio morto numa praia da Turquia, para promover diálogos e reflexões sobre a prática pedagógica e a produção de saberes necessários à docência contemporânea. O terceiro ateliê - *Carpe Diem: a arte de aproveitar a vida* – levou a história de *Alice no País das Maravilhas* e a crônica *O Tempo* de Rubem Alves, para discutir a importância da tessitura das experiências e situações vivenciadas ao longo do tempo para elaborar situações didáticas para a sala de aula.

A quinta etapa da pesquisa consistiu na realização de uma exposição na Escola investigada com o objetivo de proporcionar o compartilhamento de saberes entre os participantes desta pesquisa e os demais professores das escolas do município. Os docentes e coordenadoras que participaram dos ateliês formativos elaboraram práticas de ensino pensadas a partir dos três momentos dos ateliês, desenvolveram-nas em suas turmas e, na exposição, compartilharam os saberes docentes (re) construídos e as ressonâncias desses saberes no processo ensino-aprendizagem da escola.

Vale aqui destacar que os ateliês formativos foram inspirados na noção de uma docência artista. Para Loponte (2013, p. 36), “uma docência artista persegue um modo de ser docente, de uma ética docente contaminada com uma atitude estética”. Esclarece, ainda, a autora:

Uma docência artista implica determinados conceitos de sujeito e de formação: não se trata da noção de sujeito estável, essencialista, passível de ser emancipado e nem de uma formação cuja finalidade esteja predefinida ou com um ponto de chegada preestabelecido. Trata-se, sim, de um sujeito cuja formação vai além das pretensões modernas de estabilidade, conscientização e acabamento, em direção a uma prática de liberdade ou, ainda, um permanente “tornar-se aquilo que se é”, cujo fim, felizmente, é inatingível. Trata-se de uma formação marcada pelas possibilidades de invenção contínua de si mesmo e não pela descoberta ou reencontro de um si que estaria oculto ou de uma consciência a ser desvelada (Loponte, 2013, p. 36).

Como se vê, a perspectiva de uma docência artista implica uma formação docente “marcada pelas possibilidades de invenção contínua de si”. Daí que a arte se torna um elemento potente para promover o encontro do professor consigo mesmo, com o outro e com a profissão, inventando possibilidades outras de ensino que dialoguem com as demandas e necessidade dos estudantes deste tempo. O conceito de docência artista será melhor explorado na seção 3 desta dissertação.

No quadro a seguir, a síntese das etapas de produção de dados e informações da pesquisa:

Quadro 6 – Síntese das etapas da pesquisa

ETAPA	DESCRIÇÃO	PERÍODO DE REALIZAÇÃO	OBJETIVO PRINCIPAL
- Conhecimento do Campo Empírico e Mapeamento das Ações de Formação continuada na Escola	Levantamento de informações a partir da observação in loco.	Abril e maio de 2023	Registrar no diário de campo e mapear as ações de formação continuada desenvolvida na escola.
- Estudo documental	Documentos analisados nesta Pesquisa: Leis, Resoluções e Pareceres.	Abril e maio de 2023	Conhecer como a formação continuada de professores é posicionada nas políticas públicas educacionais, tanto no âmbito Federal quanto no Municipal.
-Aplicação de questionário	Questionário apresentado aos docentes Coordenadoras Pedagógicas.	12/06/2023	Coletar informações sobre práticas docentes, investigando como reverbera a formação do professor realizada na escola e suas impressões sobre os processos formativos que participam.
- Ateliês Formativos na escola	Os ateliês formativos foram organizados em três momentos	07/07, 12/07 e 14/07/2023	Oportunizar cenários de diálogo, reflexão, formação e partilha de saberes sobre

	diferentes, 1. Tecendo Sonhos e reflexões sobre o processo formativo, 2. Embarque na Viagem do Pequeno Príncipe para o Planeta Marcelino Neves, 3. Carpe Diem: a arte de aproveitar a vida.		as práticas pedagógicas da ação docente.
- Exposição e Partilha de Saberes	Desdobramentos na formação e nas práticas de ensino da escola investigada.	Agosto 2023	Proporcionar o compartilhamento de saberes entre os participantes desta pesquisa e os demais professores das escolas do município.

Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

Por fim, as informações e os dados produzidos no decurso da investigação foram organizados e analisados à luz do referencial teórico selecionado. Nas seções três e quatro desta dissertação serão apresentados os resultados da análise.

1.5 Menu Formativo como produto educacional

Por se tratar de um Mestrado Profissional, a conclusão do curso exige, também, a apresentação de um produto educacional. Por produto educacional, a Capes (Brasil, 2019a) orienta que o Mestrado Profissional “necessita desenvolver um processo ou produto educativo e aplicado em condições reais de sala de aula ou outros espaços de ensino, em formato artesanal ou em protótipo, a exemplo de uma sequência didática, um aplicativo computacional, um conjunto de vídeo-aulas, entre outros.”

Nesse viés, a pesquisa desenvolvida deve ser o ponto de partida para a elaboração e aplicação do produto educacional, respaldado no referencial teórico-metodológico escolhido. Face ao exposto, o produto educacional oriundo desta pesquisa consiste na produção de um *Menu Formativo*, o qual se configura como um instrumento de possibilidades formativas para o Ensino Fundamental inspiradas na perspectiva de uma docência artista.

O Menu Formativo que aqui se propõe não se trata de um conjunto de modelos de atividades prontas para a sala de aula, mas possibilidades outras de pensar e fazer a docência, articulada com a arte e em diálogo com contextos educativos do ensino fundamental. Trata-se de pensar e problematizar modos de constituir a docência. Nos dizeres de Loponte (2013. p. 36), “buscar modos mais abertos e flexíveis - mais artistas - diante da tarefa cada vez mais complexa que é educar em tempos contemporâneos”. Eis, portanto, a finalidade do produto educacional que se delineou a partir desta pesquisa.

1.6 Organização da dissertação

Para facilitar a leitura e a compreensão, esta dissertação está organizada em sete seções. A primeira seção, intitulada *Apontamentos introdutórios*, tem o propósito de apresentar o objeto de pesquisa, a justificativa, os objetivos e o percurso, bem como o esboço do produto educacional. A segunda seção, *Formação continuada de professores no Brasil e no município de Palmas de Monte Alto-Bahia: alguns olhares* descreve o contexto da formação continuada nas políticas públicas educacionais, visando entender sob quais mecanismos tais políticas se estruturam e como foram/estão sendo colocadas em prática.

A terceira seção desta dissertação com o título *Entre uma arte e outra, os saberes de uma docência artista*, analisa os achados da pesquisa. Para tanto, discute, inicialmente, os conceitos de saberes docentes e docência artista. Na sequência, analisa as informações dadas pelos participantes da pesquisa sobre a formação continuada, obtidas por meio da aplicação dos questionários.

A quarta seção *Tecendo saberes para uma docência artista: os ateliês formativos*⁴, analisa os três ateliês formativos realizados na investigação, a saber: Tecendo sonhos, construindo histórias, Embarque na viagem do Pequeno Príncipe para o Planeta Marcelino Neves e Carpe Diem: a arte de aproveitar a vida.

Já a quinta seção, nomeada de *Exposição interativa: a docência artista promovendo experiências formativas* apresenta a partilha de saberes e seus desdobramentos na formação e nas práticas de ensino da escola investigada, contextualizando a boniteza do encontro de gerações com seus saberes e práticas educativas, bem como reflexões e compartilhamento de experiências docentes.

A sexta seção, *Por uma docência artista: o Menu Formativo*, apresenta os pressupostos e a composição do produto educacional oriundo da pesquisa que será disponibilizado para os gestores, coordenadores e docentes de toda a Rede Municipal de Educação de Palmas de Monte Alto. Desejamos também partilhar este Menu Formativo com o maior número de pessoas, nos diversos espaços formativos de nosso país. Fechando a dissertação, *Os desdobramentos não tão finais*, constitui a sétima seção, momento em que é feita uma síntese conclusiva da pesquisa e as novas inquietações que emergiram acerca do objeto. Feita a apresentação inicial da pesquisa, avancemos para a próxima seção.

⁴ A prática Pedagógica pautada na Pedagogia de Freinet (1979) endossa a concepção de possibilidades outras da construção de saberes a partir da criação de Ateliês, assegurando a relação entre teoria e prática.

2 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO BRASIL E EM PALMAS DE MONTE ALTO-BAHIA: ALGUNS OLHARES

Não, não tenho caminho novo. O que tenho de novo é o jeito de caminhar. Aprendi (o caminho me ensinou) a caminhar cantando como convém a mim e aos que vão comigo. Pois já não vou mais sozinho. (Mello, 2009)

Revisitar os caminhos da formação continuada de professores no Brasil e no município de Palmas de Monte Alto é uma forma de situar o objeto de estudo desta pesquisa a fim de compreender o trilhado pela formação continuada e o quadro que se descortina na atualidade. Mello (2009), em seu poema *A vida verdadeira*, aponta-nos que não temos caminho novo, mas o que temos é um novo jeito de caminhar. Por outras palavras, precisamos aprender o que o caminho nos ensina, nos forma e nos transforma, aqui referenciando a Educação como o grande desejo que mobiliza a caminhada.

O desafio a partir de agora, nesta seção, é olhar para a legislação educacional brasileira no contexto pós-LDB de 1996, a fim de identificar as condições e os movimentos que produziram o que temos na contemporaneidade acerca da formação continuada de professores, no contexto nacional e local. Para tanto, documentos oficiais referentes à política educacional no Brasil e no município de Palmas de Monte Alto e autores que discutem o tema serviram de base para as considerações que serão aqui tecidas. A seção está organizada em dois tópicos: o primeiro tópico traz alguns apontamentos sobre a formação continuada de professores a partir da LDB 9394/96, e o segundo destaca aspectos dessa modalidade de formação docente no município de Palmas de Monte Alto.

2.1 Da LDB 9394/96 à BNC-Formação continuada/2020

De acordo com Bauman (2010), a história da educação conheceu muitos momentos críticos. O que antes era importante e eficaz, hoje não mais atende aos anseios na sociedade, exigindo revisões e reformas. A fim de estabelecer um conhecimento em função das mudanças educacionais no que se refere à formação docente, este tópico traz a abordagem das implicações de textos oficiais - Leis, Decretos e Resoluções - no processo educacional brasileiro pós LDB/1996, no que diz respeito à formação de professores. Pensar a Educação em movimento é pensar que todo movimento não nasce do nada, mas, sobretudo, de longo processo de debates, críticas, reflexão e divergências de pensamento.

Vale aqui destacar que a LDB 9394/96 estabeleceu no primeiro parágrafo do Artigo 62 que “a União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério” (Brasil, 1996). Para isso, a Lei prevê que a formação continuada poderá acontecer:

[...] no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação [...] com licenciamento periódico remunerado para esse fim [...] [e com] período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho (Brasil, 1996).

Oficializou-se, dessa maneira, a formação em serviço, ou nos dizeres da LDB, o “aperfeiçoamento profissional continuado” (Brasil, 1996). Uma das primeiras iniciativas para atender a esse dispositivo legal foram os programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do ensino fundamental, do ensino médio e da educação profissional em nível médio.

Após a promulgação da LDB, o Ministério da Educação- MEC e o Conselho Nacional de Educação - CNE iniciaram um movimento para a implementação das definições da Lei acerca da formação de professores. Nesse contexto, a primeira ação de reorganização da formação docente no país veio com a publicação das Diretrizes Curriculares para a formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena por meio da Resolução CNE nº 01/2002.

Essa Resolução orientou que a formação inicial de professores deveria ter a aprendizagem como princípio metodológico geral, traduzido por meio do processo ação-reflexão-ação. Apontava, ainda, a resolução de situações-problemas como estratégia didática privilegiada para a formação de professores. A partir da promulgação dessa Resolução, os cursos de licenciatura do país tiveram que reorganizar o currículo de seus cursos para atender ao que preconizava as novas diretrizes e, no tocante à formação continuada de professores, a Resolução CNE/CP nº 01/2002 não apresentou nenhum direcionamento explícito.

Pois bem, assegurar direitos e garantias legais não significa que estarão resolvidos os impasses no desenvolvimento educacional brasileiro. Noutro plano, há que considerar que profissionais bem remunerados sem formação consistente e comprometimento com a educação não garantirá qualidade do ensino. Além do mais, o período reservado para estudos e planejamento na carga horária precisa ser resgatado face aos inúmeros desgastes e descasos na prática.

É bem verdade que precisamos tecer e entrelaçar os fios entre a escola e a experiência docente, buscando atender às necessidades de formação continuada docente no cotidiano da escola a partir de um trabalho reflexivo. Trata-se, pois, segundo Imbernón (2016), de uma importante mudança na organização da escola, transformando-a em uma comunidade de aprendizagem, de prática e de formação. Ainda, o autor tece a ideia de que a organização da escola propiciará a definição de funções de cada um que pensa e faz a educação num contexto de participação e transformação da função social da escola.

Outro documento que merece atenção aqui é a Resolução CNE/CP nº 02/2015 que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Vale destacar que a Resolução em tela, avançou no entendimento de formação continuada de professores, talvez fruto da participação de universidades, entidades da educação e movimentos sociais no seu processo de elaboração. No seu Art. 16, a Resolução CNE/CP nº 02/2015 definiu que:

A formação continuada compreende dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, bem como o repensar do processo pedagógico, dos saberes e valores, e envolve atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, programas e ações para além da formação mínima exigida ao exercício do magistério na educação básica, tendo como principal finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente (Brasil, 2015, p. 13).

Nota-se que esta Resolução buscou articular a formação continuada de professores com a prática educacional no sentido de redimensioná-la nos aspectos técnico, pedagógico, ético e político, mediante a formação docente. Imbernón (2016) destaca que uma das finalidades da educação é a busca de alternativas para a democratização da escolarização, bem como a melhoria da qualidade e que todos tenham acesso, reconhecendo o importante papel em que exercem os docentes e a comunidade. Por derradeiro, o autor afirma que atualmente não se pode falar de educação do futuro sem falar da importância das redes educacionais. Assim, somos motivados a um olhar mais atento para os rumos e ventos de mudança nesta interação de redes educacionais que promovem o processo de educar.

Nessa toada, destacamos o art. 3º, § 3º da Resolução CNE/CP nº 2/2015, o qual aborda o processo de formação docente inicial e continuada é dinâmico e complexo direcionado à melhoria permanente da qualidade social da educação e à valorização profissional. Com isso, é importante a reflexão acerca do entrelaçar da educação com a sociedade moderna, ambas costuradas e inseridas no contexto das mudanças que, inerentes a nossa vontade, nos assustam, mas não devem nos imobilizar.

No cerne dessas reflexões, Bauman (2005) nos envolve e nos instiga a pensar no conceito de identificar-se com, encontrando a tessitura de dar abrigo a um destino desconhecido que não pode influenciar muito menos controlar. Reconhece o autor que seria mais prudente portar identidades como um manto leve que pode ser despido a qualquer momento. Assim, pode-se olhar a formação continuada pela lógica do autor: nada está pronto e duradouro; tudo se move se altera a todo o momento.

É importante considerar, também, que ainda não estamos preparados para enfrentar as incertezas encontradas ao longo da caminhada. Morin (2011), em os *Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro*, instiga-nos a pensar que as ciências permitiram que adquiríssemos muitas certezas, mas revelaram inúmeros caminhos incertos. Assim, fica a reflexão de que a partir dos imprevistos, do inesperado e incerto, precisamos aprender a navegar os oceanos de incertezas em meio a arquipélagos de certeza. Eis um grande desafio da formação continuada de professores!

Diante disso, outro aspecto nas políticas educacionais que merece trazer à baila nessa discussão, refere-se às descontinuidades e mudanças de paradigmas dessas políticas, provocadas, muitas vezes, por questões econômicas, políticas e/ou ideológicas e mercadológicas. Foi o que aconteceu com a revogação da Resolução CNE nº 2/2015, em 2019, com a implantação da Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação inicial), por meio da Resolução nº 2, de 20 de Dezembro de 2019, e a Resolução CNE/CP nº 1/2020 que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada).

A Associação Nacional de Pós-graduação - ANPEd se posicionou contrária aos textos em referência. De acordo com a ANPEd, há uma predominância, na revisão e atualização das diretrizes nacionais para formação de professores, de referências e de experiências internacionais, desconsiderando as experiências profissionais da realidade brasileira.

Nessa perspectiva, encontramos-nos mergulhados nos documentos oficiais que permeiam o interior de nossas escolas. Com pensamentos contrários ou favoráveis, precisamos pensar o direcionamento da educação pública com criticidade e discussões das novas diretrizes, fazendo interferências, pois a inércia poderá nos afogar e não significa que precisamos seguir as diretrizes como um manual de aplicação pedagógica mecanicamente, mas analisá-las com lentes críticas.

Diante disso, é importante pontuar o enfoque dado à formação continuada na Resolução nº 01/2020, a chamada BNC-Formação continuada. Estabelece o texto deste documento, no Art. 4º:

A Formação Continuada de Professores da Educação Básica é entendida como componente essencial da sua profissionalização, na condição de agentes formativos de conhecimentos e culturas, bem como orientadores de seus educandos nas trilhas da aprendizagem, para a constituição de competências, visando o complexo desempenho da sua prática social e da qualificação para o trabalho (Brasil, 2020, s/p).

Mais adiante, a referida Resolução explicita o caráter da formação continuada como uma formação ao longo da vida:

Art. 11 As políticas para a Formação ao Longo da Vida, em Serviço, implementadas pelas escolas, redes escolares ou sistemas de ensino, por si ou em parcerias com outras instituições, devem ser desenvolvidas em alinhamento com as reais necessidades dos contextos e ambientes de atuação dos professores.

Art. 12 A Formação Continuada em Serviço deve ser estruturada mediante ações diversificadas destinadas ao desenvolvimento de aprendizagens significativas ao longo da vida profissional, e contextualizada com as práticas docentes efetivamente desenvolvidas.

Art. 13 A Formação Continuada em Serviço deve oferecer aos docentes a oportunidade de aprender, junto com seus colegas de trabalho, com suporte de um formador experiente (mentoria ou tutoria), compartilhando aprendizagens já desenvolvidas, atendendo ao disposto no Parágrafo único do artigo 61 da LDB.

Art. 14 A programação da Formação Continuada em Serviço deve ser articulada com programas e cursos flexíveis e modulados, que permitam a complementação, atualização ou aperfeiçoamento de seu processo de desenvolvimento profissional (Brasil, 2020).

Eis que a estratégia para o enfrentamento e melhoria da qualidade da educação deverá ser a formação em serviço, ao integrar a escola, a formação e a realidade à qual se encontra inserida, levando em conta que docentes e educandos tem o mar em sua frente e precisam partir para o enfrentamento dos contornos nas águas. Limitá-los nesse universo oceânico, controlando o que o professor deverá ensinar e o que o aluno precisa aprender, é desconsiderar que estamos diante de seres pensantes.

Como se vê, o agenciamento político da formação docente contido na Resolução nº 01/2020 coloca a gestão de um sistema de profissionalização que conduza o docente ao longo de sua vida profissional a uma prática pedagógica interessada que promova a melhoria da qualidade da educação. Por essa lógica, esse documento elege a formação continuada como uma estratégia de qualificação profissional ao longo da vida para atender às demandas do mundo contemporâneo. Coloca-a, portanto, como um caminho necessário para a condução a uma nova organização de processo educativo em que os profissionais precisam estar em

permanente atualização e aperfeiçoamento para darem conta de suas funções na escola. É o desenvolvimento da formação por competências do mercado neoliberal em evidência no documento supra mencionado.

Saliente-se, nesse cenário, que o momento em que se lança esta Resolução, apesar das considerações de alguns avanços, há uma incerteza subentendida e uma forte corrente de interesses ocultos por trás da normativa. O processo histórico de lutas e conquistas na educação, não poderá ceder para as lacunas dos retrocessos, pois,

[...] Simultaneamente, o educador tem um compromisso político. Seu trabalho é uma atividade social. Vale diferenciar: político não significa partidário, mas é algo decisivo na formação da consciência crítica que nos permite perceber os discursos, as ideologias, o modo como a sociedade se organiza, as relações de poder e de produção. O papel do professor passa a ser o de oferecer essa possibilidade de encontro e de leitura crítica do mundo e de mostrar como as ações e opções políticas não são aleatórias, mas surgem de intencionalidades. Nesse sentido, o ato pedagógico é também político, pois construtor de sujeitos conscientes de seus direitos e de seus deveres, de seu papel social. (Ghedin, 2009, p. 24).

Há fortes críticas, no meio acadêmico, sobre a BNC-Formação Continuada. A Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação – ANFOPE, por exemplo, apresentou o Documento Final do XX Encontro Nacional da ANFOPE, ocorrido em 1 a 5 de fevereiro de 2021, trazendo para discussão a publicação da Resolução CNE/CP Nº 1, DE 27 de outubro de 2020 que instituiu a BNC-Formação Continuada.

De acordo com o documento, a referida Resolução representa um grande retrocesso para a formação de professores. Note, então, que o CNE, aprovou a Resolução sem que tenha havido discussão sobre o seu conteúdo, uma vez que surgiu no momento pandêmico da COVID-19. Segundo a ANFOPE, o texto da BNC-Formação Continuada é um ataque à formação de professores e um retrocesso nas políticas educacionais do país.

Ademais, no documento expresso, a ANFOPE repudia todas as formas de ameaça à institucionalidade democrática e ao Estado de Direito opondo-se a quaisquer tentativas de redução de direitos arduamente conquistados e assegurados pela Constituição Federal. Desse modo, a educação pública brasileira vive momentos de fragilidades, tendo um marco de grandes preocupações com o modelo neoliberal baseado nas teorias de competências, uma vez que o momento em que as decisões foram tomadas, não foi propício para a ruptura das propostas que já estavam instituídas por meio de intensos debates.

Frente ao exposto, é importante que os docentes ocupem sua posição na implementação das reformas curriculares, buscando na prática o rompimento da padronização do currículo, contornando o desmonte da educação no tocante à implantação de modelos educacionais opressores que comprometem a formação docente. Nesse ínterim, vale lembrar

que ainda se conclama no país a construção de uma educação numa perspectiva crítica e transformadora, emancipadora e de valorização dos diferentes saberes docentes.

De fato, há que se pensar em uma formação direcionada à melhoria permanente da qualidade da educação. Segundo Nóvoa (2002), o aprender contínuo é essencial e se concentra em dois pilares: a própria pessoa, como agente, e a escola como lugar de crescimento profissional permanente. Já Imbernón (2016) denomina a formação continuada como sendo uma *formação a partir de dentro*, pois acontece na instituição educacional e para ela; “é uma formação a partir de dentro da escola para a mudança da instituição”. Trata-se, nessa visão, de uma formação em escolas porque a repercussão do processo formativo é individual e, sobretudo, tem uma finalidade coletiva.

Assim, a tão desejada mudança e sustentáculo do processo educacional devem-se, inicialmente, ao desejo da própria pessoa em mudar que, inevitavelmente, também influenciará na mudança dos espaços ocupados por ela. Para tanto, há que se pensar em espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais numa perspectiva crítico-reflexiva, ao passo em que os docentes possam se apropriar do sentimento de pertencimento ao espaço que ocupa e os desejos em formar-se, não simplesmente serem formados.

2.2 Palmas de Monte Alto e a formação de seus docentes: um olhar para as políticas públicas locais

Mirar o olhar para a Educação, especificamente para as políticas públicas de formação docente do município de Palmas de Monte Alto é exercitar uma nova experiência do olhar de dentro para fora. O tempo e as experiências, construídas e reconstruídas neste cenário, demarcaram caminhos diversos até chegarmos aqui e colocarmos em pauta os desafios da educação pública.

As transformações do tempo convidam-nos a uma reflexão a partir do pensamento de Rosa (1994, p. 20) em *Grande Sertão: Veredas*:

O senhor... mire veja: o mais importante e bonito, do mundo, é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas – mas que elas vão sempre mudando. Afinam ou desafinam. Verdade maior. É o que a vida me ensinou. Isso que me alegra, montão.

Diante da crise social e educacional em que estamos vivendo, temos a esperança de reinventar e reconstruir um mundo novo, pois se não fomos terminados e estamos em constante mudança, num processo de construção e reconstrução, somos desafiados a também acreditar que é possível transformar a sociedade em um espaço democrático e que possamos

assumir um compromisso com a educação e a formação de seus professores, enfrentando os momentos de crises e incertezas.

E, neste tópico, em que permeiam os olhares para a Educação Pública de Palmas de Monte Alto, travamos um diálogo a partir do Plano Municipal de Educação – PME, instituído pela Lei Nº 614 de 23 de junho de 2015. Para Muller e Sorel (2002), a política pública encontra-se inserida numa vasta interpretação e visão de mundo dialogada, aceita, reconhecida aos poucos por uma coletividade que lhes permite a compreensão das transformações dos contextos políticos, sociais e culturais. Os autores fazem, ainda, referência ao conjunto de relações e interpretações face aos acontecimentos, os quais são confrontados numa linha de evolução dos debates sobre a educação pública, realizando a análise de dados educacionais que são configurados a partir de importante escuta e diálogo.

Após reuniões nas escolas, audiência nas comunidades rurais, Fóruns Municipais, foi aprovada a Lei do Plano Municipal de Educação de Palmas de Monte Alto com duração de 10 anos a contar da publicação da Lei Nº 614 de junho de 2015. Este documento, no Art. 2º, ao mencionar as diretrizes gerais, destaca no inciso IV a melhoria da qualidade de ensino e no IX a valorização dos (as) profissionais da Educação.

Considerando as prerrogativas de evitar a descontinuidade das políticas educacionais, que assistimos recorrentemente nos municípios, o PME abre para nós o leque de análise e compreensão do contexto em que se insere a política de planejamento educacional materializada no município de Palmas de Monte Alto, especificamente, com relação à Política de Formação de professores.

De acordo com as estratégias das metas constantes no PME, evidencia-se a promoção da Formação Continuada para professores e profissionais que atuam na Educação Básica, bem como o incentivo à promoção de graduação e pós-graduação dos profissionais da educação. Há também referência à promoção de formação continuada de professores para a Educação em Tempo Integral, com o conhecimento de novas tecnologias educacionais e práticas pedagógicas inovadoras, em parceria com as instituições de ensino superior.

O PME de Palmas de Monte Alto é composto por 18 metas e 215 Estratégias. Entretanto, a ênfase aqui será dada às metas 15 e 16 do PME, pois tratam da valorização do profissional da Educação. A Meta 15 traz a garantia da política nacional de formação de profissionais da educação e faz referência às seguintes estratégias:

- 15.1. Ampliar programas de Formação continuada, preferencialmente dentro da carga horária de trabalho dos profissionais, viabilizando sua atuação na respectiva área;
- 15.2. Promover parcerias para a criação e ampliação de cursos de aprimoramento profissional e de cursos profissionalizantes de nível médio, destinados à formação do pessoal de apoio e,
- 15.4. Fomentar, em parceria com o

Estado e iniciativa privada, a criação de espaços de capacitação e pesquisa para os profissionais da Educação (PALMAS DE MONTE ALTO, 2015, p. 25).

É notório salientarmos que o Plano Nacional de Educação, Lei Federal Nº13.005/2014, juntamente com o Plano Estadual de Educação- PEE, Lei Estadual n.º13.559 de 11 de maio de 2016, a lei do PME de Palmas de Monte Alto, Lei nº 614 de 2015, ressaltam a necessidade de seu monitoramento contínuo e de avaliações periódicas para acompanhar sistematicamente o esforço de implementação das metas e estratégias do Plano.

Nos quadros a seguir, apresentamos os resultados do estudo e monitoramento do PME de Palmas de Monte Alto, compreendido entre janeiro de 2021 a dezembro de 2021, seguindo os parâmetros de procedimentos e orientações da Rede Estadual de Assistência Técnica e Pedagógica aos Municípios no âmbito do Plano de Desenvolvimento da Educação- PDDE e ações agregadas do Estado da Bahia. Nesse sentido, pontuamos a análise apenas dos indicadores das Metas 15 e 16 do PME que nos interessa nessa discussão.

Quadro 7 - Relatório de Monitoramento do PME Palmas de Monte Alto – Bahia - Indicadores da meta 15

DESCRIÇÃO DA META	META ALCANÇADA									
	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023	2024	2025
<p>Indicador 15A Proporção de docências da educação infantil com professores cuja formação superior está adequada à área de conhecimento que lecionam.</p>			28,5	31,6			100%			
							100%			
<p>Indicador 15B Proporção de docências dos anos iniciais do Ensino fundamental com professores cuja formação superior está adequada à área de conhecimento que lecionam.</p>							100%			
<p>Indicador 15C Proporção de docências dos anos finais do ensino fundamental com professores cuja formação superior está adequada à área de conhecimento que lecionam.</p>							100%			

Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

Quadro 8 - Relatório de Monitoramento do PME Palmas de Monte Alto – Bahia - Indicadores da meta 16

DESCRIÇÃO DA META	Formar em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da Educação Básica, até o último ano de vigência desse PME e garantir a todos (as) os (as) profissionais da Educação Básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações do sistema de ensino.										
Indicador 16A	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023	2024	2025	
Percentual de professores da educação básica com pós-graduação lato sensu ou stricto sensu.		50%	83,2%			89%					
Indicador 16B											
Percentual de professores da educação básica que realizaram cursos de formação continuada.		41,3				99%					

Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

Em conformidade com a Meta Municipal 16, que trata da formação em nível de pós-graduação, 89% (oitenta e nove por cento) dos profissionais de Educação Básica possuem formação continuada em sua área de atuação e, balizada nas estratégias de incentivo e promoção das políticas de formação docente, é uma demanda a garantia da formação continuada na área de atuação, sendo um percentual de 99% dos professores que realizaram cursos de formação continuada.

Ao analisar as Metas 15 e 16 do PME e suas Estratégias, com amparo nas legislações educacionais vigentes, dentre elas a LDB 9.934/96 e o PNE, destacamos que o município tem priorizado as ações que fortaleçam a prática docente por meio de formação continuada com o olhar voltado para o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores. Nesse contexto, Libâneo e Pimenta (1999, p. 260), ressaltam que:

Entendendo que a democratização do ensino passa pela sua formação, sua valorização profissional, suas condições de trabalho, pesquisas e experiências inovadoras têm apontado para a importância do investimento no desenvolvimento profissional dos professores. O desenvolvimento profissional envolve formação inicial e contínua articuladas a um processo de valorização identitária e profissional dos professores.

Para os autores, a democratização do ensino passa pela formação e valorização profissional o qual envolve formação inicial e continuada, promovendo um trabalho criativo e reflexivo sobre a prática docente, constituindo novas possibilidades na construção do conhecimento. Por tais razões, o desenvolvimento profissional, como já destacado, se apoia na formação continuada, face aos desafios na atual conjuntura educacional brasileira.

Considerando os muitos desafios na educação pública e, com o olhar voltado para as políticas públicas locais, o município de Palmas de Monte Alto aponta como fundamental para uma educação de qualidade, a oferta da Educação integral. Para Gadotti (2009), uma educação integral não se trata apenas de estar na escola em horário integral, mas enfatizar o trabalho numa perspectiva de desenvolver todas as potencialidades humanas.

Nesse cenário, a proposta de educação integral se desponta no município, com a finalidade de contribuir para a melhoria da aprendizagem por meio da ampliação do tempo e permanência dos alunos, ganhando notoriedade a partir do Decreto nº 25 de 02 de março de 2020, sendo regulamentada a oferta da Educação Integral, em Tempo Integral, nas escolas da Rede Pública Municipal de Palmas de Monte Alto - BA. Importa dizer que, o art. 3º do Decreto, inciso VII, fortalece a discussão no tocante ao aprimoramento da formação dos profissionais para o desenvolvimento de metodologias, de estratégias de ensino e de avaliação, a fim de possibilitar a aprendizagem dos estudantes.

Dentro dessa perspectiva, Palmas de Monte Alto traz para o cenário educacional a oferta de Educação Integral em toda a Rede Pública Municipal, sendo em tempo integral, apenas na sede do município, o que contempla 50% do total de alunos matriculados na Rede Municipal. Vale salientar que, inicialmente, a proposta de oferta em tempo integral foi em sua totalidade, porém, os aspectos geográficos no campo apresentaram dificuldades em relação ao tempo de deslocamento dos estudantes entre a escola e a residência.

Nesse ínterim, observa-se que, de acordo com o Plano Nacional de Educação, na meta 06, a oferta da educação em tempo integral deve contemplar no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica. Além disso, é necessário que se faça consulta prévia e informada às comunidades quilombolas e do campo, no tocante à oferta de educação em tempo integral, considerando as peculiaridades locais.

Ressalta-se que precisamos focar em uma discussão mais aprofundada acerca da construção de uma escola de tempo integral, levando em conta a formação e o trabalho dos professores e que o educando permaneça integralmente na instituição formadora, pois,

[...] educação em tempo integral não é sinônimo de educação integral, vez que a primeira é referente a uma situação curricular organizacional, e a outra relaciona - se diretamente com o conceito que se adota sobre educação, podendo ou não ser feita em jornada ampliada, mas de nenhuma forma dependente dela. (Assis; Machado; Ganzelli, 2018, p. 9).

Para além do exposto, é nesse contexto que surge no município o Programa de Formação em Educação Integral para os professores em exercício na Rede Municipal de

Ensino de Palmas de Monte Alto, o PROFEintegral. Trata-se de um Programa com o objetivo de promover a formação em exercício de professores, gestores e coordenadores pedagógicos, visando potencializá-los para o trabalho nas escolas de tempo integral do município. Em suma, o Programa favorece a prática reflexiva sobre o trabalho desenvolvido pelo docente, buscando constantemente a melhoria da prática pedagógica em conformidade com as demandas dos estudantes.

Há que se considerar que, segundo Arroyo (1988), as propostas de educação integral requerem que o educando permaneça na instituição para além do tempo de aula, que se alongue o tempo num processo educativo integral. O autor reforça esse pensamento ao afirmar que a força educativa não está tanto nas verdades transmitidas, mas nas relações sociais que se produz o processo educativo. Portanto, o cerne da questão não está em ampliar o tempo para ensinar e aprender, mas para experimentar relações mais abrangentes.

Nessa perspectiva, inseridos no campo de enfrentamento aos novos desafios na comunidade escolar montealtense, a implantação da educação integral desponta, talvez, como uma luz ao fim do túnel. Porém, há que considerar que esta luz ainda incomoda parcela da população que tem resistido a não olhar diretamente para o caminho refletido pela luz. Observa-se que houve mudanças consideráveis na vida dos estudantes, docentes, família e da sociedade montealtense, pois aceitar o novo e reestruturar costumes e práticas diárias demanda tempo e desejo de tornar-se protagonista nesta caminhada.

Pautando aqui na prática docente, falar em mudanças na educação a partir da inserção de um novo modelo educacional, qual seja, a oferta da educação integral, presume a necessidade de rever as concepções de educação e mundo construídas pelos docentes. Nesse entendimento, a integração entre educação integral e formação docente se faz necessária e urgente. Como vemos, os desafios são constantes e a escola deve ser um ambiente de aprendizagem e de trabalho educativo rumo à melhoria da educação, ressignificando a prática pedagógica para muito além da sala de aula. Pois, como afirma Freire (1979, p.8),

Somente um ser que é capaz de sair de seu contexto, de “distanciar-se” dele para ficar com ele; capaz de admirá-lo para, objetivando-o, transformá-lo e, transformando-o, saber-se transformado pela sua própria criação; um ser que é e está sendo no tempo que é o seu, um ser histórico, somente este é capaz, por tudo isto, de comprometer-se.

No propósito do olhar para as políticas públicas em Palmas de Monte Alto e a formação de seus docentes, há que considerar os aspectos da personalidade docente no processo formativo, primando por uma formação que contemple e dê sentido à própria vida. Nesse campo, é oportuno destacar o poder do autoconhecimento que nos impulsiona a buscar

por um mundo novo. Face às reflexões, Manoel de Barros nos presenteia com um pensamento de transposição para o mundo de memórias afetivas da infância, buscando respostas para os questionamentos adultos:

Acho que o quintal que a gente brincou é maior do que a cidade. A gente só descobre isso depois de grande. A gente descobre que o tamanho das coisas há que ser medido pela intimidade que temos com as coisas. (Barros, 2015, p. 124)

Como fazer com que nossas escolas se equiparem aos quintais que brincávamos na infância? Eis o desafio de nos tornarmos íntimos a ela, transformando-a num espaço de diálogo, intimidade e ações potencializadoras sobre a prática docente, permeada por cultura e arte, ou seja, uma prática educativa que coloca em evidência uma docência artista.

3 ENTRE UMA ARTE E OUTRA: SABERES DE UMA DOCÊNCIA ARTISTA

- Aprender é ... como quando papai me ensinou a andar de bicicleta. Eu queria muito andar de bicicleta. Então ... papai me deu uma bici ... menor do que a dele. Me ajudou a subir. A bici sozinha cai, tem que segurar andando...

- Dá um pouco de medo, mas papai segura a bici. Ele não subiu na sua bicicleta grande e disse "assim se anda de bici" ... não, ele ficou correndo ao meu lado sempre segurando a bici ... muitos dias e, de repente, sem que eu me desse conta disso, soltou a bici e seguiu correndo ao meu lado. Então eu disse: Ah! Aprendi! ...-Ah! Aprender é quase tão lindo quanto brincar! (Fernandez, 2001, p. 60-61)

O que dizer diante deste cenário de fazer arte e contemplação do belo em um processo de ensinar e aprender? É possível, pela situação e cenas apresentadas, imaginarmos a criança na bicicleta, o pai correndo ao lado, o sorriso extravagante de felicidade, o cambalear e sentir o toque das mãos do ensinante segurando a bicicleta do aprendente e o medo até manter o equilíbrio, culminando com o sorriso pela conquista. Assim, nasce o desejo do aprender, do ensinar na vida e para a vida, o quase tão lindo quanto brincar, existindo, pois, a intimidade e o prazer de aprender.

Em sua plenitude, saberes e práticas encontram no diálogo acima, a coragem de ensinar e o enfrentamento do medo perante o desejo do aprender. Na epígrafe, Fernandez (2001) nos convida à reflexão de que aprender é arriscar-se a fazer dos sonhos textos possíveis. Nesta senda, a discussão acerca dos saberes, ganha espaço na pesquisa acadêmica, possibilitando reflexões importantes na formação de professores. Ao falar sobre a arte, Foucault (1995, p. 261) nos ensina:

O que me surpreende é o fato de que, em nossa sociedade, a arte tenha se transformado em algo relacionado apenas a objetos e não a indivíduos ou à vida; que a arte seja algo especializado ou feita por especialistas que são artistas. Entretanto, não poderia a vida de todos se transformar numa obra de arte? Por que deveria uma lâmpada ou uma casa ser um objeto de arte, e não a nossa vida?

A ênfase dada à arte, relacionada à própria vida, encontra no pensamento de Foucault a noção de um campo educacional pautado na vida transformada em uma grande obra de arte. É a possibilidade de abrir caminhos e sentir, também, parte deste movimento artístico, do poder lançar tintas em cada tela, as cores vibrantes do ensinar e do aprender, do prazer e do fazer, numa constante construção de saberes estéticos da docência.

Consideramos oportuno, neste momento, discutir os saberes de uma docência artista incorporados à prática cotidiana da profissão. Fazer uma docência artista não significa que

toda prática será concebida como arte, pois esta precisa ser pensada e desejada, e finalmente, o encontro do prazer em criar.

Mas, afinal, qual será a obra de arte no contexto educacional? A subjetividade da resposta a este questionamento encontra respaldo no momento em que nos sentimos convidados a fazermos parte do processo. O desejo de estar e tornar um artista nasce da possibilidade acreditarmos na criação da obra, no resultado. Assim, refletiremos no outro, o mesmo desejo e crença de transformação por meio docência artista.

Feitas as considerações iniciais, o objetivo desta seção é estabelecer diálogos sobre formação continuada e saberes de uma docência artista, alinhados aos ateliês formativos desenvolvidos ao longo da pesquisa. Para tanto, ela está organizada da seguinte forma: no primeiro tópico, destacaremos os saberes docentes e, na sequência, faremos uma abordagem acerca da experimentação dos saberes de uma docência artista.

3.1 Saberes docentes

São muitos os estudiosos do campo da educação, mais especificamente da formação de professores, que se dedicam a estudar os saberes docentes. Sejam de campos epistemológicos diferentes ou dentro de uma mesma concepção teórica, esses estudos têm colocado em evidência a importância dos saberes docentes para a composição de uma prática educativa coerente com as necessidades dos tempos atuais.

Tardif (2014), por exemplo, define os saberes docentes “como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares experienciais”. Esse autor classifica os saberes docentes da seguinte forma: a. Formação profissional - transmitidos pelas instituições de formação de professores; b. Disciplinares - integram à prática docente através da formação inicial e contínua nas diversas disciplinas oferecidas e transmitidas nos cursos e departamentos universitários; c. Curriculares - corresponde aos discursos objetivos, conteúdos e métodos sob forma de programas escolares que os professores devem aprender e aplicar; d. Experienciais - Brotam pela experiência e por ele são validados, baseados no trabalho cotidiano, incorporando-se à experiência individual e coletiva entre saber sob a forma de habitus e de habilidades.

É preciso ressaltar, como afirma Tardif (2014), que o saber não é uma coisa que flutua no espaço, pois o saber dos professores é próprio e encontra-se relacionado à identidade e às experiências de vida que construíram ao longo da história profissional. Nota-se, desse modo,

que nossas relações diárias na sociedade, família, escola, com os estudantes, vão pontuando as marcas das lições que comporão nossa tessitura enquanto ser humano, como profissional da docência.

Nessa linha de entendimento, Carvalho (2014) endossa a ideia de Tardif, de que a formação do professor é complexa, demorada, lenta e contínua. Nesse ponto, convém observar que a dinâmica do trabalho docente é permeada pelo encontro de reciprocidade entre aluno e professores, vivenciando situações diversas e imprevistas face às reações dos alunos frente ao intercâmbio relacional.

É certo, de todo modo, que o questionamento acerca do conceito de saberes docentes, será como uma bússola para o norteamento da prática. Assim, perguntamos: o que devemos ensinar? Quais saberes são necessários e mais importantes que precisamos elencar em nosso planejamento? O que nossos alunos sabem e o que precisam aprender? O que estamos ensinando será útil para quem e para quê? Estas indagações nascem de um grande e necessário debate que deve compor o processo de formação docente.

Corradini e Mizukami (2011, p. 54) ampliam essa discussão e destacam que:

O principal recurso do professor é a postura reflexiva, sua capacidade de observar, de regular, de inovar, de aprender com os outros, com os alunos, com a experiência, construindo, cada vez mais, situações diversificadas nas quais alunos diferentes possam aprender.

Sob o prisma da docência, Freire (1996) destaca que ensinar não é transmitir conhecimentos, conteúdos como se fosse necessário preencher o corpo vazio e lapidar o conhecimento. Pelo contrário, o autor traz para discussão que não há docência sem discência e quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende, ensina ao aprender, quem ensina, ensina alguma coisa a alguém.

Por essa maneira de pensar, há que se estabelecer uma necessária “intimidade”, segundo Freire (1996), entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos. Aqui nasce a descoberta das inúmeras possibilidades de relação entre os diferentes saberes: o saber construído na escola, o saber do outro (aluno), o saber imposto por concepções neoliberais, o saber cristalizado, o saber relacionado ao mundo em que está imerso e reproduzido nas práticas pedagógicas.

Vale a pena frisar que, para Charlot (2000), a relação de saber é uma relação com o mundo, com os outros e consigo mesmo, interpretando e dando sentido ao mundo, como conjunto de significados e espaços de atividades inscritas no tempo. Nessa relação dialógica entre saber, ensinar e aprender permeia a troca de experiências e o fazer pedagógico que

devem ocupar espaço onde caibam todos os atores com suas marcas diárias e o desejo da continuidade do processo de aprendizagem interativa.

Nóvoa (2009) destaca que a formação de professores deve valorizar o trabalho coletivo da profissão, num contexto de responsabilidade profissional e ética no tocante às mudanças nas rotinas de trabalho, como espaço de análise partilhada das práticas. Deve também observar que os professores se encontram imersos numa escola marcada pelas diferenças culturais e conflitos de valores, que segundo o autor, é importante assumirem uma ética profissional que se constrói no diálogo com os outros colegas, em que a partilha e as culturas colaborativas não são impostas administrativamente.

A partir da amplitude de tais posicionamentos, entende-se que os saberes docentes nascem, também, no chão da escola. É lá que encontraremos as razões do ser, fazer e estar em diálogo com o outro na construção dos saberes, como a fonte que dá origem às pesquisas face às dúvidas, incertezas e inquietudes.

Nesse contexto, Pimenta (1999) aponta a tríade dos saberes das áreas específicas, pedagógicos e da experiência. Isso significa que os professores possuem a capacidade de investigar seu próprio fazer, sua atividade, que a partir dela e da mobilização da tríade dos saberes, constituirão e formarão seus saberes-fazeres docentes.

Em síntese, somos desafiados cotidianamente a uma avaliação dos saberes e experiências adquiridas ao longo de nossa história de vida e profissão. Assim, há que considerar que um conhecimento ou experiência não anula o outro, pelo contrário, se ajusta num processo de familiarização e intimidade com o novo conhecimento, agregando saberes e experiências ao longo da vida. Com isso, enfatiza Tardif (2014, p.52):

É através das relações com os pares e, portanto, através do confronto entre os saberes produzidos pela experiência coletiva dos professores, que os saberes experienciais adquirem uma certa objetividade: as certezas subjetivas devem ser, então, sistematizadas a fim de se transformarem num discurso da experiência capaz de informar ou de formar outros docentes e de fornecer uma resposta a seus problemas.

Naturalmente, as experiências compõem as singularidades do docente-artista, sendo o próprio, autor de sua criação. Segundo Capra e Loponte (2016), a arte abre um caminho para que se vá além do conhecimento científico e técnico, partindo do entendimento de que o artista dá vida à sua própria arte, o professor-artista dá vida a sua (obra) pedagógica.

Não há, pois, docência que se sustente no mundo contemporâneo em que o saber limita o pensamento, a criatividade dos alunos. Por conseguinte, segundo Loponte (2013, p. 9), podemos ir além. Para essa autora:

A identidade se constitui, muitas vezes, a partir da diferença de certos modelos e padrões. Muitas vezes, a partir de um olhar para outras experiências docentes produz-se a diferença, não exatamente uma “identidade”. Identifico-me (ou não) com o outro e me vejo diferente aos meus próprios olhos (...) a partir do olhar do outro posso produzir a diferença em mim mesmo, me multiplico, me transformo. É a partir daí que o tema de uma “estética da docência” ou arte da docência se mostra pertinente.

Imbernón (2006) discute sobre o processo de reflexão do professor, para além da prática e dos espaços da escola. O autor explica que deve haver uma mudança no direcionamento do olhar e dos interesses subjacentes à educação, contemplando, pois, o universo da sociedade em seus aspectos políticos, sociais e culturais, na construção e formação de uma consciência crítica e autônoma, verdadeiramente emancipatória.

Esse processo permeado por reflexões evidencia-se a importância de nossa presença no mundo e o modo como reagimos face aos acontecimentos diários ao longo de nossa vida. Freire (1996, p. 28) mobiliza em nós a ideia de que nossa presença no mundo não é a de quem a ele se adapta, mas a de quem nele se insere, sujeito também da história.

O sentimento de ser e estar no mundo, não com o intuito de adaptar-se a ele, mas, sobretudo, em transformá-lo em um mundo possível de sonhar no mesmo embalo do balanço, na velocidade que nos permitimos sentir e vivenciar, e a firmeza com a qual agarramos os contornos da vida. Viver é fazer e sentir a arte em nós. Dias (2011, p. 110) faz-nos refletir sobre a posição de criatura contemplativa, para tornarmos artista de nossa própria existência. Vejamos:

[...] é possível depreender que a arte de embelezar a vida não é uma atividade cosmética, exercida sobre uma realidade descolorida e sem graça; não é a arte de esconder, envolvendo com véus a paixão e a miséria dos insatisfeitos. [...] Embelezar a vida é sair da posição de criatura contemplativa e adquirir os hábitos e os atributos de criador, ser artista de sua própria existência.

Nessa lógica, da relação entre a arte e a própria vida nasce o pensamento de que o artista dá vida à obra de arte. Então, por que não dizer que somos artistas ao darmos sentido a nossa vida? Loponte (2019) insere essa ideia metafórica e realista do professor-artista que dá vida a sua prática (obra) pedagógica e cria porque tem uma necessidade vital de criar.

Para a autora, sendo o professor talentoso e criador, conseqüentemente, conseguirá lidar com os problemas que surgem no dia a dia de suas aulas, em suas atividades e, facilmente, encontrará caminhos e construirá manobras necessárias a fim de compreender as especificidades de cada aluno e de cada turma.

É válido lembrar que a educação ganha um novo cenário a ser explorado e experimentado em suas mais diversas possibilidades de criação a partir da arte numa relação entre ensinar e aprender, despertando, pois, expectativas e percepções na docência mediante o

processo de formação continuada. Referimo-nos ao cenário de possibilidades outras de construção do conhecimento, de um campo ainda pouco explorado no que se refere aos saberes de uma docência artista.

3.2. A experimentação dos saberes de uma docência artista

O percurso formativo de uma docência artista constrói caminhos do aprender e desaprender no contexto da própria vida, permeando o diálogo a partir das expectativas e percepções dos professores e coordenadoras pedagógicas da Escola Municipal Marcelino Neves. Por meios desses olhares e percepções, observa-se que o ato de aprender e desaprender vive em cada um de nós de modo individualizado que, no convívio coletivo, emana possibilidades outras de aprender e ensinar.

Cecília Meireles nos dá a honra de degustar seus pensamento e ilustra esta página com a reconstrução da aprendizagem, da própria vida. Para ela:

Hoje desaprendo o que tinha aprendido até hoje e que amanhã recomencerei a aprender. Todos os dias desfaleço e desfaço-me em cinza efêmera: todos os dias reconstruo minhas edificações, em sonho eternas. Esta frágil escola que somos, levanto-a com paciência dos alicerces às torres, sabendo que é trabalho sem termo. (...) enquanto aprendo, desaprendo e torno a reaprender (Meireles, 1979, p. 141).

Nesse enfoque, é importante destacar que o aprender e desaprender são uma condição inerente ao ser humano e seu crescimento. A edificação do alicerce profissional e pessoal deve ser construída e reconstruída a partir de reflexões acerca das escolhas feitas ao longo da vida e, não seria diferente, o diálogo na Escola Marcelino Neves no percurso desta pesquisa.

No primeiro bloco do questionário aplicado na pesquisa continha os dados pessoais e profissionais dos participantes, trazendo para pauta a escola como espaço de aprendizagem. O tempo de permanência na Escola Municipal Marcelino Neves, bem como na educação do município, também compôs o bloco de análise, além da formação acadêmica, o tempo da transição formativa e os saberes construídos ao longo de suas trajetórias. Segundo Tardif (2014), os saberes dos professores são temporais, sendo utilizados e desenvolvidos ao longo de um processo temporal de vida profissional, tendo as ressonâncias identitária, social e profissional.

Tomando essa ideia de temporalidade como ponto de partida para reflexão a partir do questionário, o *lôcus* desta pesquisa destaca-se pela peculiaridade do tempo marcado pelo início da história da educação no município. É importante destacar que a história e a identidade da própria escola corroboram com a identidade e história de seus docentes na

atualidade, sendo estes, em sua maioria, frutos da construção de saberes e práticas docentes na escola em que atuam. É um misto de sentimentos e memórias entre o eu que foi construído neste espaço e o eu que se propôs a participar da construção de tantos “eus”, tu e nós.

De fato, somos as marcas da história que construímos e por ela fomos construídos. Segundo Tardif (2014), cada docente tem sua história de vida, pautada em emoções, poderes, personalidade construída e reconstruída, referenciada por uma cultura ou muitas culturas, cujos pensamentos e ações carregam as marcas dos contextos nos quais se inserem. Nesse sentido, o primeiro bloco do questionário nos dá respaldo para compreender o processo desta temporalidade que tanto referenciamos. Vejamos os quadros a seguir:

Figura 9: Relação de Participantes da Pesquisa por idade

Idade	20 a 30 anos	31 a 40 anos	41 a 50 anos	51 a 60 anos	Acima de 60 anos	Total
Participantes	0	04	06	08	01	19

Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

Quadro 10: Atuação como docente no Município

ATUAÇÃO COMO DOCENTE NO MUNICÍPIO							
TEMPO (em anos)	0 a 05 anos	06 a 11 anos	12 a 17 anos	18 a 23 anos	24 a 29 anos	Acima de 30 anos	Total
PARTICIPANTES	-	-	05	04	03	07	19

Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

Quadro 11: Situação Profissional no Município

SITUAÇÃO PROFISSIONAL NO MUNICÍPIO				
CARGA HORÁRIA	20 horas		40 horas	
	14		05	
RELAÇÃO PROFISSIONAL	Efetivo		Contrato	
	15		04	
FORMAÇÃO PROFISSIONAL	Graduação	Especialização	Mestrado	Doutorado
	04	15	-	-

Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

A partir dos indicadores temporais nos quadros apresentados, registrados pelo tempo de serviço na escola e no município, além da idade dos participantes da pesquisa, bem como sua formação profissional, observa-se a relevância do tempo em que os profissionais foram construindo o conhecimento ao longo da carreira. Nesse sentido, Mizukami (2006, p. 10), destaca:

Nós não aprendemos a partir da experiência; nós aprendemos pensando sobre nossa experiência... Um caso toma material bruto de experiência de primeira ordem e coloca-a narrativamente em experiência de segunda ordem. Um caso é uma versão lembrada, recontada, reexperienciada e refletida de uma experiência direta. O processo de lembrar, recontar, reviver e refletir é o processo de aprender pela experiência.

Considerando o aprender a partir da experiência, do reviver, refletir e recontar a própria história, o processo desta pesquisa foi um momento perceptível de resgate do ser humano. Ao recontar a própria história, experienciando possibilidades outras de aprender e ensinar, foi possível vislumbrar caminhos diversos e trilhados na escola, os quais possibilitaram outros direcionamentos.

Pensando nessas questões, é importante analisarmos os efeitos produzidos pela arte na docência e sua transformação nas possíveis mudanças que impulsionaram novos direcionamentos da prática pedagógica. Loponte (2009, p. 921), em seu texto *Amizades: o doce sabor dos outros na docência*, abre o leque de reflexões acerca do trabalho docente o qual traz outra cor para os processos de formação. Essa autora diz que “a amizade, esse doce sabor do outro, daquele que nos completa, ou que se diferencia de nós, nos faz mais vivos, mais parte desse mundo.”

Aqui, referimo-nos à desconstrução das rotinas que perpassaram décadas nas formações de professores, marcada pelos cursos, oficinas, os famosos encontros pedagógicos e jornada pedagógica, como assim se referia aos encontros formativos. Momentos de construção e desconstrução do conhecimento, construção de laços afetivos e o sentimento de pertencimento na profissão, foram ganhando espaço e forma para estabelecer vínculos e demarcar território na profissão.

No tocante às amizades vividas, as relações fragmentadas e desfeitas, nos laços da profissão, Loponte (2009) nos chama a atenção para menos solidão e mais vínculo entre os participantes. Assim, convidamos à reflexão: qual o efeito da construção dessas relações tecidas por um grupo de professores entre 50 a 60 anos de idade e, em sua maioria, acima de 30 anos de exercício na docência?

Loponte (2009) nos pinta o quadro dessas relações e amizades que não são obrigatórias, são escolhas, eleições éticas singulares, longe das prescrições e obrigações burocráticas que muitas vezes caracterizam as reuniões escolares. Há que considerar, aqui, o contexto da escola e do grupo que compôs o cenário desta pesquisa marcado pelo tempo. São de extrema complexidade e desafios o lançar-se por inteiro nesta pesquisa, nesse universo de muitas histórias, marcas e vivências de sucessos e fracassos impressos nos olhares, nas ações, na prática docente.

Aqui, vislumbramos a essência da arte na docência mobilizada pelo encontro do eu com o outro. O distanciamento e a proximidade, a certeza e a dúvida, o querer fazer e a insegurança do próprio fazer ganharam visibilidade para outros caminhos possíveis na prática pedagógica quando o desafio lançado foi tecido em sua coletividade e, por acreditar que, o que antes era visto como impossível, ganhou notoriedade e acolhimento para a concretização dos possíveis não vistos ou não vividos.

No segundo bloco do questionário, por meio das respostas dos participantes, vieram à tona fatos motivadores para participar dos encontros de formação continuada. Dentre as respostas dos participantes da pesquisa, percebemos que há uma mistura de informações que caracterizam o próprio grupo. Foi possível perceber que as expectativas para uma caminhada de construção da identidade do grupo, no que se refere a concurso público e ao aperfeiçoamento profissional em relação a título, já foram superadas, uma vez que em sua maioria são do quadro efetivo, muitos anos de docência e já possuem os requisitos necessários quanto aos incentivos exigidos em lei.

Entre as questões elencadas no questionário e a abordagem das expectativas e percepções dos professores e coordenadores pedagógicos sobre a formação docente, destaca-se a seguinte pergunta: o que vocês consideram importante na formação continuada docente para a melhoria da sua prática pedagógica? A partir das respostas foi possível visualizar suas expectativas e percepções acerca da prática docente.

A ampliação dos saberes alinhado às novidades para melhoria da educação. (Moça Tecelã)

Aprendizagem e não guardar só para mim. Colocar em prática. (Rainha de Copas)

É importante incluir metodologias de ensino inovadoras nas propostas pedagógicas e desenvolver conhecimentos que possam agregar no aprendizado dos alunos. (Chapeleiro Maluco)

Discutir temas específicos e necessários para atingir uma educação de qualidade e com excelência. (Raposa)

Eu considero importante porque fortalece e enriquece o meu aprendizado valorizando o saber de minhas experiências na sala de aula. (Acendedor de Lampiões)

Em um rápido panorama, observamos que há forte desejo na ampliação dos saberes docentes, paralelo à preocupação dos níveis de aprendizagem dos alunos. Além disso, o prazer em ensinar e aprender, enfoque ao processo de leitura com propostas pedagógicas, sinalização ao trabalho com educação inclusiva, tecnologias, metodologias inovadoras na prática pedagógica. É importante acrescentar que houve uma incidência nas respostas quanto

à preocupação de como trabalhar com as diferenças em sala de aula no tocante ao atendimento de “PcD” - Pessoa com Deficiência, bem como práticas pedagógicas com foco nas tecnologias.

Mais capacitação para os professores trabalharem com a educação inclusiva. (Rosa)

Oficina, cursos de formação em Educação especial e assistência em saúde mental. (Valete de Copas)

Seria interessante a capacitação dos docentes frente à educação inclusiva. (O Pequeno Príncipe)

Considero importantes as novas práticas tecnológicas para melhor utilizarmos no dia-a-dia. (Exupeéry)

Adoção de novas práticas pedagógicas e a implementação de novas tecnologias no ensino. (Aviador)

Entres as diversas questões assinaladas pelos docentes que participaram da pesquisa, serve-nos, os indicativos da importância dada por eles ao aspecto de formação continuada docente e ao desenvolvimento de projetos e práticas inovadoras. No entanto, algumas anotações ficaram evidentes quanto às dificuldades apresentadas durante as ACs - Atividades Complementares, bem como práticas de professores que não valorizam o trabalho do outro e ausência de colaboração em relação aos trabalhos e atividades coletivas da escola.

Pensando nestas questões e no enfoque dado pelos professores quanto à necessidade da formação continuada docente, ficou expresso que ainda existem lacunas e arestas a serem aparadas. Há uma manifestação de busca pelo equilíbrio, pelo desejo de aprender a fazer, mas apontaram subjetivamente algumas barreiras que os impedem de avançarem na prática. Tais aspectos podem ser percebidos nos dizeres a seguir:

O acompanhamento dos docentes da escola. (Alice)

Formação continuada é de suma importância para a prática dos docentes e para melhorar a prática é necessária a visita frequente dos diretores e coordenadores nas aulas. (Lewis Carroll)

Oficina nas escolas, planejamento e leitura. (Asteroide B612)

Novo conhecimento para nos ajudar a desenvolver um trabalho prazeroso e proveitoso não só para os docentes como para os discentes. (Marina Colasanti)

Em outras palavras, no palco das escritas a respeito das ações formativas no município, acendeu-se um sinal de alerta. A busca pela segurança e amparo na resolução dos problemas na sala de aula, foi fortemente evidenciada, além de terem deixado explícito a

importância e fortalecimento da prática pedagógica, na perspectiva de encontrar as respostas para os problemas da educação por meio das formações docentes.

Nesse viés, concordamos com Nóvoa (2017) ao emitir posicionamento acerca da ênfase dada à formação docente como uma espécie de salvação para os problemas educativos. Segundo o autor, a adoção desta linha de raciocínio aponta um enfraquecimento da visão que se pode ter dos professores, atribuindo a eles um modelo de “super-homens” ou “super-mulheres” aptos a resolver todos os problemas, o que conseqüentemente depararemos num processo de responsabilização e culpabilização o que é contrário à construção da profissionalidade docente.

Ainda, dentro desse eixo, Nóvoa (2017, p. 12) lança o seguinte desafio: “não há soluções simples. Mágicas. Não há atalhos. A formação de professores é um campo de grande complexidade, nos planos acadêmico, profissional e político. Sabemos o que é preciso fazer. Teremos coragem para o fazer?”

No rastro dessa ideia do ser preciso fazer e do ter coragem para o fazer, é um grande desafio que precisamos enfrentar. A formação de professores com toda complexidade recebeu contorno importante a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9694/96) e, nesse período, houve uma grande repercussão acerca de sua aplicabilidade. A obrigatoriedade foi palco das mobilizações, posteriormente os municípios iniciaram a construção dos Planos de Cargos e Salários do Magistério Público que, por sua vez, estabeleciam incentivos atrelados ao aperfeiçoamento.

Nessa perspectiva, muitas políticas públicas foram implementadas considerando o piso salarial do magistério, bem como os avanços verticais e horizontais, a promoção entre classes na carreira. Isso indica que houve movimentação na legislação e realmente, uma verdadeira conquista para os docentes, independentemente dos cortes em investimentos na área de educação.

Feitas essas ponderações, o que propomos na sequência é o pensar novos modos de uma docência artista em contínuo processo de construção e desconstrução do conhecimento através da análise dos ateliês formativos, abrindo caminhos para outros olhares no exercício da profissão docente.

4. TECENDO SABERES PARA UMA DOCÊNCIA ARTISTA: OS ATELIÊS FORMATIVOS

Então, como se ouvisse a chegada do sol, a moça escolheu uma linha clara. E foi passando - a devagar entre os fios, delicado traço de luz, que a manhã repetiu na linha do horizonte (Colasanti, 2004).

Pelos fios entrelaçados, o que representou o crepúsculo no início desta dissertação, agora, Marina Colasanti, em *A Moça Tecelã*, traz uma linha clara, como um traço de luz, a chegada do sol que entre os fios, repetiu na linha do horizonte. O Conto representou a linha inicial para puxar os fios dos Ateliês Formativos tecidos na Escola Marcelino Neves, numa conexão entre memórias, tempo, literatura e arte, costuradas e tecidas com fios dos saberes de uma docência artista.

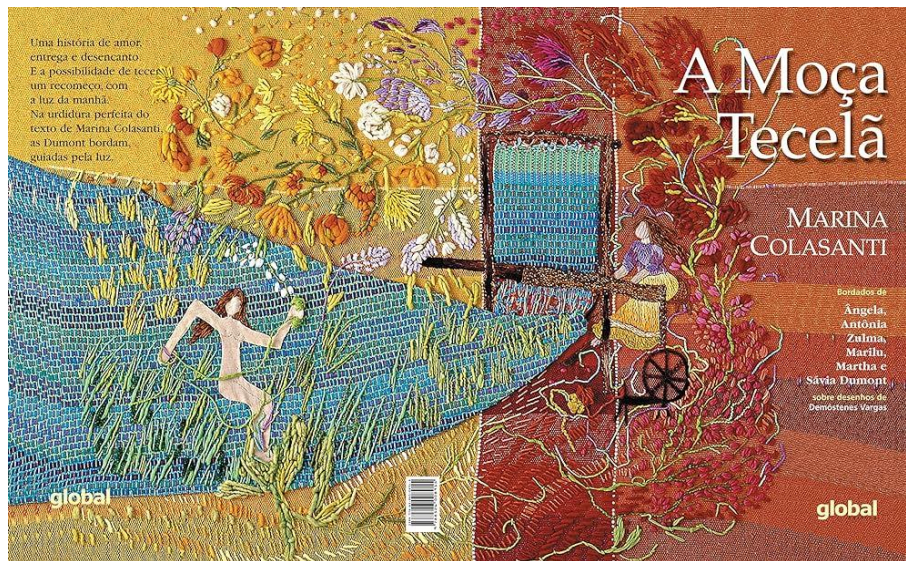
Na esteira dessas considerações, contextualizamos o tema da investigação a partir dos ateliês formativos que mobilizaram encontros, experiências e práticas docentes reflexivas, considerando a escola como *lócus* de formação. Os ateliês foram desdobrados em um espaço de diálogos e reflexões a partir do Conto *A Moça Tecelã* (Colasanti, 2004), a história do *Pequeno Príncipe* (Saint-Exupéry, 2009) e *Alice no País das Maravilhas* (Carrol, 2002), culminando com uma Exposição Interativa aberta à comunidade escolar.

As percepções reveladas nos dizeres dos docentes demarcaram suas histórias de vida, expectativas, anseios, dúvidas, carências na formação profissional e fragilidades costuradas com agulha e linha no tecido do tempo. A seguir, trataremos alguns pontos norteadores da prática educativa por meio da textura formativa docente nos ateliês, jogando a lançadeira do tear, primeiros fios para tecer os sonhos e construir histórias através do conto *A Moça Tecelã*.

4.1 Tecendo Sonhos, construindo histórias.

Para pensar em uma formação docente a partir das possibilidades tecidas pelo conto *A Moça Tecelã*, o ateliê ganhou painel temático como espaço potencializador de reflexão e articulação criadora com teares sugestivos, outro modo de habitar a escola. Trata-se, pois, de trabalhar numa perspectiva metafórica e real, buscando a motivação através dos objetos antigos que compunham aquele espaço os quais retratavam a infância de todos que ali estavam.

Figura 5: Capa do Livro A Moça Tecelã – Tecendo a vida bordadeira



Fonte: <https://images.app.goo.gl/1dLNLJGz1fvzjox7>

O primeiro contato neste ateliê foi ao som instrumental, convidando os docentes a entrarem e apreciarem a exposição de objetos, imagens, frases e fragmentos do conto *A Mulher Tecelã* de Marina Colasanti e o *Mito de Penélope* que ilustrou a intertextualidade entre os gêneros, conto e mito. Neste momento, apenas o silêncio ocupou a cena, pois as memórias vieram à tona e lembranças provocaram emoções diversas entre os docentes. Nas imagens abaixo, trazemos um pouco das vivências deste primeiro contato.

Figura 6: Painel Integrativo do Ateliê: Tecendo Sonhos, construindo histórias.



Fonte: Arquivo da autora, 2023.

O que nos envolve aqui, neste primeiro ateliê, foram os fios da confiança lançados no tear do conhecer e expressar as emoções da docência, a partir de como realizam suas práticas pedagógicas tecidas ao longo do tempo. Docentes envolvidos em suas próprias produções e, pelas reiteradas práticas do fazer pedagógico, adotaram a postura de apenas contemplar por acreditar que aquela era a única e melhor forma de ensinar e aprender, anulando as possibilidades da prática reflexiva. Pérez Gomes (1995, p.105) afirma que:

[...] quando a prática, pela usura do tempo, se torna repetitiva e rotineira e o conhecimento-na-ação é cada vez mais tácito, inconsciente e mecânico, o profissional corre o risco de reproduzir automaticamente a sua aparente competência prática e perder valiosas oportunidades de aprendizagem pela reflexão na e sobre a prática.

Ao considerar o tempo nas suas mais diversas faces, seus ponteiros fizeram circular as bases dos ateliês. A escola escolhida para pesquisa, o grupo de docentes que ali trabalham, os gêneros trabalhados, além dos objetos que compuseram os ambientes temáticos na sala assumiram os marcos temporais da tessitura dos ateliês. Naquele momento, era o encontro do tempo com as memórias a fim de que a espontaneidade fosse nossa aliada para o mergulho ao aceitar o momento de reflexão na e sobre a prática.

Assim, partilhamos uma das práticas desenvolvidas no ateliê *A Moça Tecelã*. Os docentes foram convidados a organizar uma roda de tear simbólica e, numa teia de envolvimento e diálogo, foram indagados: Se você possuísse um tear mágico, como o retratado no conto, o que você gostaria de tecer? Por quê? E o que você gostaria de destecer? Por quê? O que se pode tecer por uma educação de qualidade?

O que se pretendeu com esses questionamentos foi tecer uma reflexão acerca da prática pedagógica de cada docente e quais marcas estavam impressas nos diálogos e expressões usadas. Assim, encontraríamos a ponta do fio do algodão que passaria pela roda do tear.

A vista disso, metaforicamente em suas mais diversas cores, os relatos foram lançados, fio a fio, assim como o conto de Colasanti (2004, p 04): “[...] depois lãs mais vivas, quentes lãs iam tecendo hora a hora, em longo tapete que nunca acabava [...] assim, jogando a lançadeira de um lado para outro e batendo os grandes pentes do tear para frente e para trás, a moça passava os seus dias.”

As narrativas ganharam cor ao passo que cada participante dialogava com o texto apontando o que gostaria de tecer e destecer na vida e na profissão. No aspecto do tecer e destecer na vida, foi possível observar que o ambiente construído naquela tarde possibilitou aos docentes expressarem confortavelmente suas tessituras, sem restrições. Aqui, não trarei

fragmentos das narrativas do tecer e destecer a própria vida por fórum íntimo de cada docente, contudo, as lãs vivas e quentes, deram tonalidade para o tapete do tecer e destecer na profissão.

Figura 7: Painel Integrativo do Ateliê: Tecendo Sonhos, construindo histórias.



Fonte: Arquivo da autora, 2023.

Nesse sentido, Arroyo (2013) faz menção à necessidade em mudar nossas práticas e nosso trabalho, levando-nos a pensar nossas identidades profissionais. Para o autor, é no trabalho que marcamos nossa formação e é, na própria docência e no cotidiano da sala de aula, que nós aprendemos nossas identidades docentes. No primeiro ateliê, tivemos narrativas como as que apresentamos a seguir:

Eu gostaria de destecer minha forma de trabalhar com meus alunos, pois tenho dificuldade em mediar minha prática com uma turma grande e alunos indisciplinados e os pais não colocam limites. (Exupéry).

Eu gostaria de tecer uma nova profissional, pois, eu não sabia o tamanho de minha força para enfrentar os problemas. Agora, percebo que posso mover o mundo. (Arganaz)

Gostaria de tecer mais conhecimentos, pois, tenho dificuldades para expressar minhas ideias. Sou um pouco tímido. (Aviador)

Não concordo com o processo de avaliação nas escolas, por isso, gostaria de destecer o processo de aprovação e reprovação. Reprovar não mede conhecimentos e eu não gosto de rotina. (Gato de Cheshire)

Em outras palavras, ficou explícito nas narrativas o desejo em tecer uma prática pedagógica melhor. No entanto, apontaram a dificuldade em construir sequências didáticas e mediar os conflitos com alunos que apresentam comportamentos de indisciplina, crianças hiperativas, bem como a falta de limites por parte da família, o que aponta para o desgaste nas

relações família e escola. Evidenciaram, ainda, que é imprescindível a mudança de postura docente quanto ao processo de avaliação. Outros, porém, foram resistentes e manifestaram favorável ao modelo tradicional de avaliação.

As lançadeiras do tear foram sempre jogadas para a prática e suas dificuldades e, considerando esses recortes de identidade e história dos docentes, buscamos respostas no tecer suas práticas. Neste momento, foi solicitado aos docentes que direcionassem ao painel tear do tempo, um cantinho da sala que foi organizado com um kit costura para cada participante, movidos pela música sons da natureza incluindo som dos pássaros e das águas, numa analogia sonora ao conto *A Moça Tecelã*.

Foi evocada a memória desde o início do ateliê tendo como mote central a ideia de que *compreendo minha prática pedagógica a partir do momento em que me conheço realmente*. Ao abrirem o kit de costura, foram surpreendidos com objetos diversos que os estimularam à construção do tecer suas práticas. Com o tecido, agulha e linha que pegaram no tear do tempo propôs-se que fizessem alinhavos como se estivessem tecendo sua prática pedagógica.

Assim como não nascemos prontos, nossa prática também mantém sempre em construção e re(construção), recebendo os alinhavos e arremates necessários para a efetiva aprendizagem dos alunos. De acordo o pensamento de Freire (2001, p. 40), Ninguém nasce feito: é experimentando-nos no mundo que nós nos fazemos. Nesse contexto do ir se fazendo, deparamo-nos com os reflexos de práticas pedagógicas tradicionais que marcaram a vida daqueles docentes em seu tempo de escola, quando crianças. Vejamos como eles se expressaram:

Eu não gosto de arte e não gosto de desenhar. Quando eu era criança, a professora sempre falava que meu desenho era feio e que eu não sabia desenhar. (Chapeleiro Maluco)

Lembro-me das sextas-feiras que era o dia de desenhar e pintar no caderno de desenho. Era o melhor dia de aula. Passávamos a tarde toda desenhando e não dava vontade de ir embora. (Asteroide B612)

Lembro que eu catava os pedacinhos de lápis de cor no assoalho de madeira, pois, não tinha condições de comprar. Era muito difícil naquela época. Ficávamos felizes, pintava e achava tudo bonito. Hoje, os alunos têm de tudo na escola e não valorizam. (Acendedor de Lampiões)

Por meio destes relatos, observamos que tecendo a prática pedagógica a partir dos alinhavos no tecido, a docente Chapeleiro Maluco não conseguiu concluir seu trabalho. Foi um momento em que trouxe à tona ressentimentos que de certa forma, concorreram para o bloqueio enquanto docente. Vale dizer que, mesmo a docente tendo externado a dificuldade em trabalhar o lado artístico, ainda assim, mostrou-se apta para o processo de mudança. Por

outro lado, Asteroide B612 manifestou uma relação de intimidade e prazer nas aulas de desenho e pintura, transformando sua experiência de vida em arte.

Cada um dos trabalhos construídos, apresentando as cores da prática docente, o envelope feito a partir do tecido e decorado com fitas trouxe o desejo em acompanhar o desempenho dos estudantes quando assim declarou:

Aqui neste envelope meus alunos vão colocando dentro os conhecimentos adquiridos. As fitas representam os alunos quando chegam à escola. De acordo vão aprendendo, adquirindo conhecimentos, fui aumentando o tamanho das fitas. Suas cores simbolizam a diversidade na sala de aula. Cada um é de um jeito, pensa diferente e aprende diferente. (Arganaz)

Os dizeres de Alice e Rainha de Copas, ao apresentarem suas produções, o nexos entre aprender e ensinar ficou evidente nos alinhavos referentes ao processo de aprendizagem. Vejamos:

Eu fiz uma camisa de recém - nascido com cores suaves. Aqui, represento meus alunos ao chegarem à escola, comparados a uma criança pequena, inocente e vão aprendendo aos poucos, pregando os botões, os contornos até terminar a camisa. Deixei sem terminar porque, eles estão sempre em crescimento no tamanho e na aprendizagem. (Alice)

Eu bordei uma florzinha e cada pétala representa meus alunos. O bordado parece mal feito, mas, o objetivo foi mostrar nas pétalas as diferenças que muitas vezes não observamos e queremos que as crianças aprendam no mesmo ritmo, ao mesmo tempo, e, acabamos ficando ansiosos. (Rainha de Copas)

Refletindo sobre esses relatos, em *A Moça Tecelã*, o tecer e destecer a própria vida possibilitou-nos a relação do conto com o poder que temos em tecer e destecer nossa prática enquanto docentes. Nas narrativas dos docentes, bem como na criação dos bordados, houve uma relação com a construção do próprio mundo, repensando a história tecida por eles e a reflexão de como estão desenvolvendo a prática pedagógica. Nesse ínterim, o conto envolveu os docentes de tal forma que desejaram o tear mágico para a construção de um ensino de qualidade.

Para isso, há que se tomar atitude e ter a coragem como aliada, assim como fez a Moça Tecelã: “Desteceu os cavalos, as carruagens, as estrebarias, os jardins. Depois desteceu os criados e o palácio e todas as maravilhas que continha. E novamente se viu na sua casa pequena e sorriu para o jardim além da janela.” (Colasanti, 2004, p 12).

De acordo com as tessituras do primeiro ateliê, percebemos que os docentes precisam encontrar na escola um espaço de acolhimento a fim de que possam sentir-se bem e ensinar bem. Assim, encontrarão motivação para diversificar os *modos operandi* de dar aula, de realizar as atividades, de avaliar, construindo e re(construindo) a aprendizagem dos alunos

com o poder do tear comparado ao poder da educação, tecendo sonhos e construindo histórias por meio de um processo artista de criação.

4.2 Embarque na viagem do Pequeno Príncipe para o Planeta Marcelino Neves

O segundo Ateliê desenvolvido nesta pesquisa, apesar de ser uma história muito difundida, há sempre o novo a ser explorado. E, não foi diferente neste ateliê, o qual aprofundou a visão de mundo e educação, explorando a história a partir de imagens, desenhos do livro e filme, além da intertextualidade através da reportagem que revela a crueldade da crise migratória através da imagem de um menino sírio morto numa praia da Turquia.

Figura 8: Capa do Livro O Pequeno Príncipe de Saint-Exupéry



Fonte: <https://images.app.goo.gl/jpk3RriC7LYfLjL9A>

A história do Pequeno Príncipe é marcada por encontros mediados pelo diálogo e questionamentos que, por meio do ateliê, propiciou reflexões diversas sobre valores, princípios, esperança, guerra, preconceito, bem como o poder que emana das relações e dos encontros marcados na história com o Pequeno Príncipe, o aviador, a rosa, com a raposa, o bêbado, cientista, a serpente, rei, astrônomo, acendedor de lampiões, o vaidoso, o geógrafo e o encontro como o homem de negócios.

Tomando por base a ideia dos encontros e desencontros na história, as narrativas de cada encontro do Pequeno Príncipe tornou-se pauta de analogias com a educação. Frente a essa assertiva, a história do Pequeno Príncipe ganhou contornos no segundo Ateliê a partir das figuras e frases que corroboraram o estudo acerca da Formação Continuada de Professores na e com a Escola: tecendo saberes de uma docência artista.

Figura 9: Painel Integrativo do Ateliê - Embarque na viagem do Pequeno Príncipe para o Planeta Marcelino Neves



Fonte: Arquivo da autora, 2023.

Nessa perspectiva, partilhamos o diálogo entre o Príncipezinho e a raposa, elucidando as relações como fator imprescindível para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem:

(...) Tu não és ainda para mim senão um garoto inteiramente igual a cem mil outros garotos. E eu não tenho necessidade de ti. E tu não tens necessidade de mim. Não passo a teus olhos de uma raposa igual a cem mil outras raposas. Mas se tu me cativas, nós teremos necessidade um do outro. Serás para mim único no mundo. E eu serei para ti única no mundo... (Saint-Exupéry, 2009, p. 66).

Considerando que o ser humano tem necessidade de manter relações, o livro *O Pequeno Príncipe* proporcionou aos docentes momentos de reflexões e análise da construção de identidades no grupo, a partir dos questionamentos que também estão presentes na história no tocante ao ato de conhecer o outro, bem como conhecer a si mesmo. Dentre os questionamentos, trouxemos para tela de discussão: Quem sou eu? Quem é você? De onde vim? De onde você veio? Para onde vou? Para onde você vai?

Nesse contexto de análise, se descobrirmos quem somos através do encontro com o outro e com o universo escolar, conseguiremos dar sentido aos trabalhos que nos propomos a realizar cotidianamente. A partir do diálogo do Príncipezinho com a raposa, novas formas e

perspectivas de perceber e intervir no planejamento foi ganhando sentido e a prática pedagógica experimentada pelos docentes com seu grupo de alunos, apontou resultados surpreendentes de uma docência artista.

Tivemos a oportunidade de participar da construção dos trabalhos pelos alunos e o resultado superou as expectativas dos docentes, ao partilharem as amostras das produções. As crianças se apropriaram da história, trazendo de modo muito peculiar da infância, o sentimento de pertencimento e propriedade com seus trabalhos, demonstrando muita ternura e permitiram deixar-se cativar pelo que estavam fazendo/criando. Abaixo, uma amostra da produção que deu vida ao diálogo entre o Príncipezinho e a raposa.

Figura 10: Trabalhos produzidos pelos alunos da Escola Marcelino Neves



Fonte: Arquivo da autora, 2023.

Eis o desafio da docência artista e o que há de mais sublime no trabalho docente: a presença do pensamento infantil permeado de inocência, pureza e descobertas reveladas a partir do seu universo da criança para o mundo exterior. Portanto, vislumbramos o encontro da criança que fomos um dia, que ainda habita em nós e constantemente bate em nossa porta face às situações desafiadoras.

4.3 *Carpe Diem*: a arte de aproveitar a vida

Como inspiração para o terceiro e último ateliê da pesquisa, apropriamo-nos da expressão latina, *Carpe Diem*: a arte de aproveitar a vida, aproveitar o momento, com o propósito de colher o dia. A partir do exposto, *Alice no País das Maravilhas* entrou para o cenário de discussões, descobertas, dúvidas e possibilidades outras de pensar as práticas e

saberes educativos na Escola Municipal Marcelino Neves, além da Crônica de Rubem Alves, do livro, Pimentas: para provocar um incêndio não é preciso fogo.

Figura 11: Capa do Livro Alice no País das Maravilhas de Lewis Carrol



Fonte: <https://images.app.goo.gl/1y4MgeadN6ctdxcE8>

O diálogo entre Alice e o Gato de Cheshire na história de *Alice no País das Maravilhas* ilustrou a porta de entrada do ateliê e norteou as discussões daquela tarde:

- Gatinho de Cheshire (...) Poderia me dizer, por favor, que caminho devo tomar para ir embora daqui? - Isso depende muito de para onde quer ir - responder o Gato.
 - Para mim, acho que tanto faz... - disse a menina. - Nesse caso, qualquer caminho serve - afirmou o Gato. - ... contanto que eu chegue a algum lugar - completou Alice, para se explicar melhor. - Ah, mas com certeza você vai chegar desde que caminhe bastante. (Carroll, 2002, p. 59)

Figura 12: Painel Integrativo do Ateliê Carpe Diem: a arte de aproveitar a vida



Fonte: Arquivo da autora, 2023.

As aventuras de *Alice no País das Maravilhas*, no tocante ao diálogo acima referenciado, ocupou o painel introdutório sobre a prática docente como processo reflexivo. Alice quando se deparou com várias indicações de qual caminho seguir, por não ter os objetivos claros, ela pediu ajuda ao gato.

Nesse sentido, torna-se relevante a analogia entre a direção que Alice teria que seguir e os caminhos e direções escolhidos pelos docentes acerca de suas práticas pedagógicas. A narrativa nos levou a refletir sobre onde estamos e onde queremos chegar, interagindo as temáticas relacionadas ao tempo, ao processo de mudança, medo, infância, sonhos.

Com a obra *Alice no País das Maravilhas*, trouxemos para o ateliê um mundo de reflexões por meio de frases interpretadas sob o olhar da formação docente. O recurso textual utilizado no diálogo entre Alice e o Gato, permeou a discussão sobre planejamento pedagógico. Nesse viés, os docentes sinalizaram um distanciamento acerca dos ACs realizados na escola, não vislumbrando eficácia na prática.

Ademais, se o docente não sabe para onde vai, não tem clareza de onde quer chegar e como chegar; se não estabelece metas, logo, qualquer caminho será seguido, e, neste aspecto, o caminho escolhido sem o devido planejamento, pode não ser o melhor para a construção da educação de qualidade.

Posteriormente, foi lançado o questionamento para o grupo de docentes: qual o caminho indicado para os alunos da Escola Municipal Marcelino Neves seguirem para melhoria do ambiente de aprendizagem? Logo, o questionamento já implicava a importância do planejamento, pois para saber qual caminho seguir, faz-se necessário refletir sobre a escolha do melhor caminho. Mas, qual o melhor caminho para obter o êxito? Em suma, para ensinar é preciso também, entre outras possibilidades, saber planejar, organizar e avaliar, conforme pondera Gauthier (1998, p. 20):

[...] quem ensina sabe muito bem que, para ensinar, é preciso muito mais do que simplesmente conhecer a matéria, mesmo que esse conhecimento seja fundamental. Quem ensina sabe que deve também planejar, organizar, avaliar, que também não pode esquecer dos problemas de disciplina, e que deve estar atento aos alunos mais agitados, muito tranquilos, mais avançados, muito lentos.

Mobilizados pelas aventuras de Alice no País das Maravilhas, o tempo desempenhou um papel muito importante na trama e nas reflexões do ateliê. Ao afirmar isso, nos reportemos ao diálogo entre Alice e o Coelho: “*Alice: Quanto tempo dura o eterno? Coelho: Às vezes apenas um segundo.*”

Figura 13: Painel Integrativo do Ateliê Carpe Diem: a arte de aproveitar a vida



Fonte: Arquivo da autora, 2023.

A nosso sentir, o diálogo entre os personagens acerca do tempo, suscitou o questionamento: Já passaram por alguma experiência em que o tempo foi fator decisivo nos resultados?

Abrindo ao debate, foi surpreendente a participação dos professores, destacando aqui, duas situações: o tempo do projeto Rede UNEB 2000⁵, culminando com a formação docente inicial, e o concurso público para professor. Nesta seara, ficou evidente nos relatos dos docentes a importância da estabilidade profissional por meio do concurso público e a formação docente inicial em suas vidas.

Com efeito, a estabilidade profissional foi o divisor de águas que o Projeto Rede UNEB 2000 representou para aquele grupo de professores. Nas entrelinhas do tempo mencionadas por eles, temos dois pilares que representaram o eterno no tempo: a conquista do espaço para o exercício da docência, concurso público, e a formação docente.

É pertinente também ressaltar que o tempo movimentou os ponteiros dos conhecimentos da matemática a partir da história *Alice no País das Maravilhas* e a crônica *O Tempo*, de Rubem Alves. Ilustrativamente: como eu quero viver? O tempo importa para você? Onde a Matemática está em nosso dia a dia?

⁵ Programa de Formação de Professores da Educação Básica.

Outro momento considerado importante no Ateliê foi o chá interativo com Alice no País das Maravilhas, mediado pelo diálogo e interatividade entre o grupo de professores a partir da música de Michel Teló, O Tempo não espera ninguém. Desta feita, confraternizamos com as conquistas e descobertas do encontro formativo através dos ateliês, tendo como ponte de reflexão, o tempo. Alves (2014) dispõe neste sentido: “Resta, quanto tempo? Não sei. O relógio da vida não tem ponteiros. Só se ouve o tic-tac... Só posso dizer: “Carpe Diem” – colha o dia como um fruto saboroso. É o que tento fazer”.

Diante desta reflexão filosófica e considerando a relevância dada ao tempo pelos participantes da pesquisa, o último Ateliê culminou com o chá interativo, momento de experimentação e espaço aberto ao diálogo sobre formação de uma docência artista capaz de reinventar a prática pedagógica marcada pelos ponteiros de um novo tempo.

5. EXPOSIÇÃO INTERATIVA: A DOCÊNCIA ARTISTA PROMOVENDO EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS

Eu gostaria de dizer alguma coisa sobre o meu começo – no qual ainda estou, porque estou sempre no começo [...]. Estou convencido de que para criar alguma coisa é preciso começar a criar. Não podemos esperar para criar amanhã, temos que começar criando. [...] Se não temos qualquer tipo de sonho, estou certo de que será impossível criar qualquer coisa. (Freire, 2003, p. 78)

Abrimos esta seção com o grande incentivo de Freire (2003) de que para criar alguma coisa é preciso começar a criar e que não podemos deixar para amanhã. O fragmento revela para nós que se não tivermos sonhos, será impossível a criação. Por conta disso, do sonho, que estamos aqui deslizando as palavras no encantamento de que é possível o encontro entre a arte e a docência, ampliando o repertório educacional e o saber através da Exposição interativa, promovendo experiências formativas.

A tela a nossa frente foi pintada nas tonalidades de um começo e recomeço no início da pesquisa que se revelou de forma ousada e desafiadora. Propusemo-nos a refletir sobre a escola e educação através de uma docência artista capaz de nos levar a caminhos que fossem possível sonhar, criar e experimentar saberes, práticas, novas experiências e bons encontros. Estes por sua vez, compuseram as telas da exposição interativa ilustrando o campo de possibilidades da atuação docente diante os desafios contemporâneos na educação.

5.1. A boniteza do encontro de gerações com seus saberes e práticas educativas

Diante da contextualização temporal, a Escola Municipal Marcelino Neves assumiu o desafio da Exposição Interativa: a docência artista promovendo experiências formativas a partir das produções nos ateliês e dos trabalhos realizados pelos alunos. No âmbito da experiência com a exposição, destacamos a Escola como *locus* do encontro entre gerações de professores e alunos, além do encontro de saberes e práticas.

Numa relação dialógica entre os saberes e a boniteza da prática educativa, Freire (1996) nos fala da abertura respeitosa aos outros como objeto de reflexão crítica como parte da aventura docente. Eis uma abordagem da boniteza sensível da prática docente:

É assim que venho tentando ser professor, assumindo minhas convicções, disponível ao saber, sensível à boniteza da prática educativa, instigado por seus desafios que não lhe permitem burocratizar-se, assumindo minhas limitações, acompanhadas sempre do esforço por superá-las, limitações que não procuro esconder em nome mesmo do respeito que me tenho e aos educandos (Freire 1996, p. 9).

Nesse sentido e na viabilidade do diálogo, da boniteza do encontro e da alegria de ser professor, organizamos a exposição interativa em dois momentos: na noite contamos com a visita de todos os docentes dos anos iniciais da rede municipal e os professores aposentados que fizeram história na educação e alunos que estudaram nesta escola na década de 50. No dia seguinte, os alunos matriculados na Escola Marcelino Neves e os alunos das outras escolas da rede municipal, anos iniciais, foram apreciar os trabalhos expostos.

Figura 14: Exposição Interativa – Trabalhos produzidos pelos alunos, professores e comunidade.



Fonte: Arquivo da autora, 2023.

Figura 15: Exposição Interativa – Trabalhos produzidos pelos alunos, professores e comunidade.



Fonte: Arquivo da autora, 2023.

A tessitura de saberes da exposição interativa foi organizada a partir das produções dos professores e alunos da escola, ilustrando o cenário com os painéis que compuseram os

ateliês. Nas reflexões e comunicações entre os visitantes, professores e alunos, muitos saberes emergiram, possibilitando a escuta sensível e (re)invenção das práticas educativas.

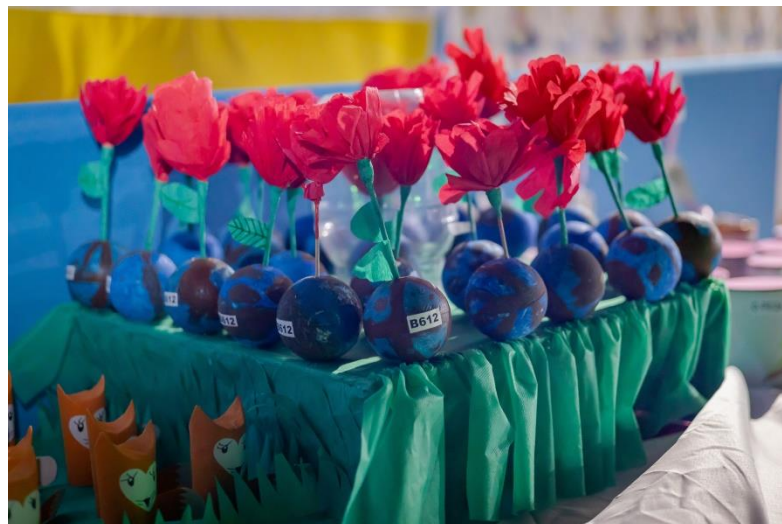
Pensar em uma exposição interativa literária a partir de uma perspectiva de docência artista foi uma experiência encorajadora e desafiadora. Ao assumirmos o desafio, fomos abrindo espaços para outros modos de expressar a docência, possibilidades outras de criar ambientes que provoquem emoções e curiosidades, dando espaço para a imaginação.

Figura 16: Exposição Interativa – Trabalhos produzidos pelos alunos, professores e comunidade.



Fonte: Arquivo da autora, 2023.

Figura 17: Exposição Interativa – Trabalhos produzidos pelos alunos – Miniaturas dos Planetas.



Fonte: Arquivo da autora, 2023.

Figura 18: Exposição Interativa: bonecas e jogos confeccionados pelos alunos.



Fonte: Arquivo da autora, 2023.

A exposição foi estruturada em um circuito com quatro seções: Logo na entrada, foi exposto um livro gigante em madeira com janela aberta para imaginação a partir da história do Pequeno Príncipe que decorava o espaço como painel para fotografias, trazendo o tema da exposição.

Figura 19: Exposição Interativa Livro Gigante do Planeta O Pequeno Príncipe



Fonte: Arquivo da autora, 2023.

Nesse giro do painel do Pequeno Príncipe fomos seguindo os encantos da história e recepcionados pelo Pequeno Príncipe em formato de totem e a Rosa em tamanho grande, além de outros personagens e painéis com frases da história. Não poderíamos deixar de abordar o brilho lançado nos olhos das crianças e, por que não dos adultos, ao explorarem a miniatura da aeronave aterrissada no circuito da exposição. Foi um convite para o voo da imaginação e a liberdade de pensamento de que a arte pode nos levar a lugares inimagináveis.

Figura 20: Exposição Interativa Totem o Pequeno Príncipe e a Flor



Fonte: Arquivo da autora, 2023.

Figura 21: Exposição Interativa: Avião em miniatura de madeira



Fonte: Arquivo da autora, 2023.

Em seguida, fomos convidados para adentrarmos no fantástico mundo de Alice no País das Maravilhas. Neste, a proposta era seguir os caminhos do coelho assim como Alice, vivendo as mais lindas aventuras da docência artista. Nas trilhas dos painéis, apreciamos as cartas de baralho, os relógios, gato, coelho, Alice em tamanho grande, além de outros personagens da história nonsense. Na sequência, desfrutamos do convite chá com Alice e todos os detalhes literários na mesa, tendo como ponto de reflexão frases da história.

Figura 22: Exposição Interativa – Cenário Alice no País das Maravilhas.



Fonte: Arquivo da autora, 2023.

Figura 23: Exposição Interativa – Jogos e cenário chá com Alice

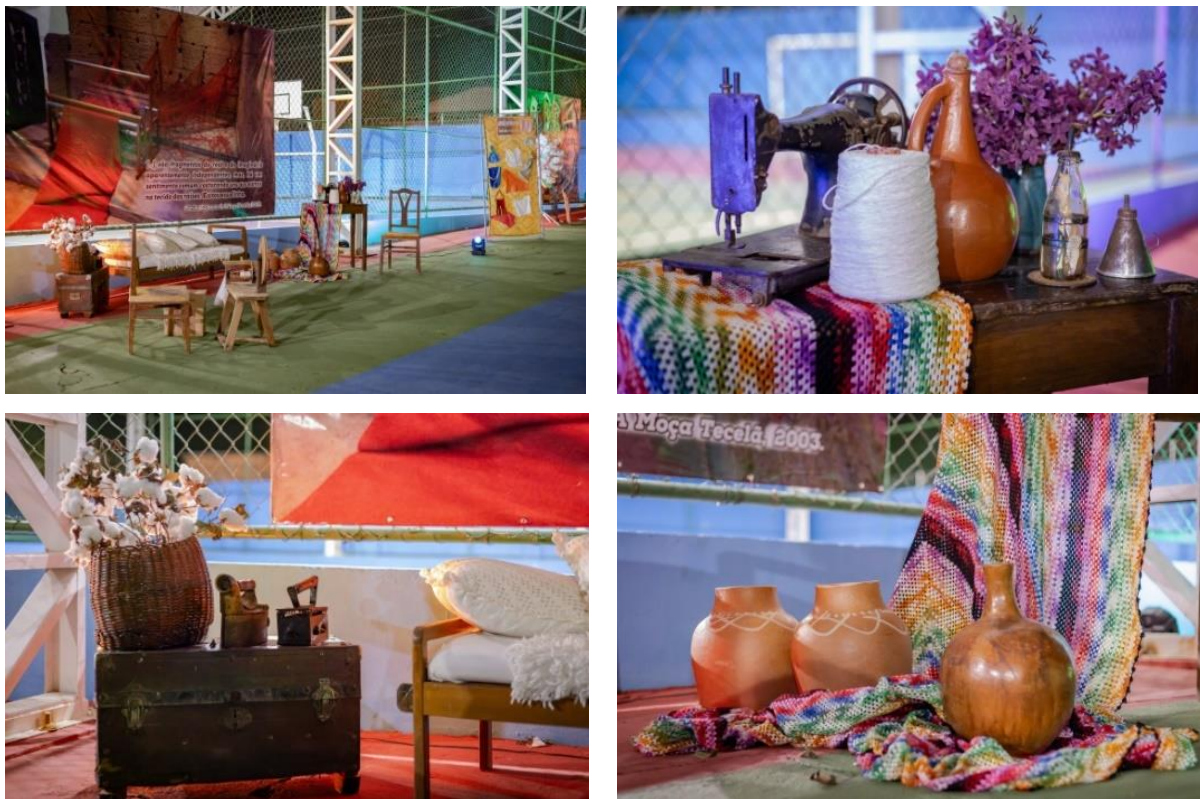


Fonte: Arquivo da autora, 2023.

Ainda, retratando o episódio do Ateliê A Moça Tecelã, entre o imaginário e o real, contamos com a participação de uma integrante da comunidade Quilombola de Vargem Comprida que gentilmente compôs a exposição com sua estimada roda de tear, o algodão e a habilidade em fiar. Naquele espaço, foi exposto um painel integrativo com objetos antigos e de grande representatividade como candeeiro, moringa, pote, baú de madeira e couro, colchas tecidas de algodão, entre outros.

No painel integrativo de uma exposição entre o real e o imaginário, o conto da Moça Tecelã, a obra o Pequeno Príncipe e Alice no País das Maravilhas, o diálogo estabelecido, roda de conversas, o encontro de gerações marcou a exposição. As atividades formativas realizadas nos ateliês compuseram o cenário, bem como, os trabalhos realizados pelo público infantil durante a prática pedagógica em sala de aula, cujas produções ganharam espaço para apreciação da exposição feita de saberes.

Figura 24: Exposição Interativa – objetos antigos associados aos painéis



Fonte: Arquivo da autora, 2023.

Mediante o exposto, reconhecemos a importância da prática reflexiva, do diálogo estabelecido nos espaços e contextos formativos baseados na própria experiência. A prática pedagógica desenvolvida na escola Marcelino Neves por meio dos Ateliês formativos culminou com a Exposição Interativa, uma experiência única com envolvimento e imersão nas obras trabalhadas criando na escola um espaço lúdico para alunos, docentes e visitantes.

5.2 Reflexões e compartilhamento de experiências docentes

Acreditamos na importância de refletir e intervir na própria prática pedagógica, buscando parcerias entre docentes, coordenadores pedagógicos e gestão escolar. Tal ação reflexiva possibilitará a transformação em nós, no outro e nos espaços em que encontramos inseridos, numa dinâmica do aprender junto, conforme o pensamento de Imbernón (2000, p. 78):

Quando os professores aprendem juntos, cada um pode aprender com o outro. Isso os leva a compartilhar evidências, informação e a buscar soluções. A partir daqui os problemas importantes das escolas começam a ser enfrentados com a colaboração entre todos.

Nesse sentido, de acordo com o autor, deve-se realçar a importância do compartilhamento de evidências, informação e busca de solução para os problemas enfrentados na escola. Adentrando o cenário de reflexões sobre os ateliês e a prática pedagógica, foi proposto aos docentes o registro de suas impressões sobre o processo vivido e experienciado, cujas questões balizadoras, seguem abaixo:

- 1) Em relação aos ateliês formativos quais experiências vivenciadas foram significativas e como você avalia a importância delas para o seu crescimento pessoal e profissional?
- 2) A partir da Exposição Interativa realizada pela Escola, o que você considera que tenha sido importante para que esta experiência tornasse um fator de desenvolvimento profissional docente?

No tocante ao primeiro questionamento, os docentes relataram:

Quanto à experiência vivenciada foram as melhores. Senti prazer em realizar todas as etapas com muita disposição, os alunos envolveram bastante e se engajaram mesmo. Pra minha vida profissional foi um momento de mostrar aos alunos o lúdico a partir da aprendizagem dentro e fora da sala de aula. (Asteroide B612)

Os Ateliês permitiram pensar sobre as experiências, aprendizagens e os sentidos presentes na formação, pois, foram adquiridos num contexto individual e coletivo. (Raposa)

Todos os ateliês foram ótimos e muito significativos para minha formação profissional, pois o trabalho desenvolvido foi de suma importância para minha prática que a partir de uma obra literária, foi possível trabalhar várias áreas do conhecimento. (Chapeleiro Maluco)

Os ateliês me proporcionaram uma reflexão sobre a prática pedagógica, levando-me a melhorar a minha metodologia de ensino (Exupéry).

Foi uma experiência muito gratificante para nós professores. Uma forma de construir conhecimento com ênfase na ação, sem perder de vista a base teórica e prática em sala de aula. (Rosa)

Neste contexto, os docentes expuseram de modo espontâneo e objetivo, pontos de reflexão acerca dos trabalhos realizados através dos ateliês e da exposição interativa. Desse modo, depreende-se na voz do grupo a relevância da formação docente a partir do processo de reflexão sobre a própria prática, estabelecendo um olhar para si e para o contexto em que está inserida sua prática.

Considerando o que foi destacado nos registros, é possível vislumbrar os desafios da prática docente e as reais dificuldades enfrentadas por eles. Dessa forma, refletir sobre a própria prática não nos dá a certeza de melhoria da qualidade da educação e não significa que os problemas diários vivenciados na escola serão resolvidos.

É preciso por certo, constante construção e reconstrução do conhecimento, dialogando na prática as experiências individuais e coletivas, visto que a coletividade foi um dos argumentos defendidos por eles em diversos momentos da pesquisa. Após os ateliês, ficou explícito em alguns registros, o resgate da autoestima e valorização enquanto profissional, ser humano, gente que está naquele espaço e precisa ter voz, ser visto e respeitado a partir de suas singularidades.

Diante destes relatos, Pimenta (1999) destaca que a formação docente é autoformação ao passo em que os professores reelaboram os saberes a partir do encontro entre saberes iniciais e experiências cotidianas. A troca de experiências no coletivo dá lugar para a constituição de saberes num processo de reflexão na e sobre a prática.

Percebemos nas falas dos docentes, desde os ateliês à exposição interativa, culminando com os registros, sentimentos de distanciamento e instabilidade nas relações do cotidiano da escola, dificultando a prática educativa. Assim, o pensamento reflexivo deve estar presente na prática a fim de analisar e interpretar os fatos na proporção em que surgem.

Mergulhando na análise das respostas dos docentes entre os saberes-fazer e o crescimento profissional e pessoal, observamos a ênfase dada por eles às questões relativas ao desenvolvimento profissional. Ficou perceptível a motivação durante e após a realização dos

ateliês, realçando o processo identitário de como estavam se sentindo, como se viam e como eram vistos como docentes naquela escola.

Nesta perspectiva, garantindo um diálogo respeitoso e acolhedor das narrativas dos docentes, há uma identificação ao pensamento apresentado na epígrafe desta seção. Os docentes vivenciaram e exteriorizaram experiência única e a certeza de que somos eternos aprendizes, de que os saberes são trocas, experiências alicerçadas entre ensinar e aprender, na relação entre o ensinante e o aprendente. Freire (1996, p. 25) fundamenta esta ideia ao afirmar que: “... quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”.

O segundo questionamento considerou a percepção dos docentes considerando a seguinte indagação: A partir da Exposição Interativa realizada pela Escola, o que você considera que tenha sido importante para que esta experiência tornasse um fator de desenvolvimento profissional docente? Nos registros, temos as seguintes considerações:

Observando o empenho dos docentes para realizar os trabalhos, todos unidos como equipe, mostrou como a união dos professores é importante para melhorar a aprendizagem dos alunos, trabalhando de forma interdisciplinar. (Aviador)

Um dos requisitos a ser levado em consideração pelo professor no processo de ensino e aprendizagem foi desenvolver meios de dinamizar a assimilação dos conteúdos por parte dos alunos através dos ateliês apresentados e desenvolvidos em sala de aula. (Arganz)

O envolvimento de todos, participação de outras escolas para apreciarem e verem que somos capazes de fazer o novo e compartilhar as ideias para melhoria da qualidade da educação (Asteroide B612).

Possibilitou incluir em minha prática novas metodologias, que já estão contribuindo no meu trabalho e na qualidade no ensino (Raposa).

Considero importante o trabalho em conjunto, a aprendizagem de cada participante passando uns aos outros, o calor humano, o conhecimento adquirido de cada exposição com seu encanto e beleza. Elevou minha autoestima (Lebre de Março).

Nitidamente a exposição provocou admiração, encantamento aos visitantes, com o brilhantismo exposto. A aquisição de novas experiências com a execução dos trabalhos causou mudanças no pensamento, comportamento. Incentivou a criatividade, a cooperação, a mudança de atitudes, a interação, e mais precisamente, com a confecção dos trabalhos nas oficinas nas salas de aula. Nestes moldes, somando parceria com a formação continuada e a pesquisa envolvida, apontou alternativas que nos conquistou (Pequeno Príncipe).

A exposição interativa realizada pela escola foi um fator importante para meu desenvolvimento profissional por várias razões: enriquecimento de conteúdo, aprendizado colaborativo, inovação pedagógica, motivação e engajamento (Valete de Copas).

Diante dos excertos apresentados, observamos que os processos formativos na escola, necessitam superar algumas posturas de distanciamento e individualidade. Os docentes apontaram a necessidade em abraçar propostas de práticas pedagógicas transformadoras. Identificamos nos diálogos e registros dos docentes que, coletividade, autoestima, valorização, mudança de pensamento e envolvimento do grupo recebeu várias tonalidades nos discursos, expressando a necessidade de uma prática pedagógica acolhedora.

Loponte (2009, p. 923) destaca:

Em um tempo de individualismo exacerbado, em que estamos imersos em uma cultura plenamente narcísica, qual é o espaço para a relação com o outro? Que outro faz parte da nossa vida? Que “outros” existem além das relações de parentesco, das relações familiares?

Nos percursos evidenciados, é preocupante nos dias atuais, docentes enfrentarem os problemas cotidianos no isolamento, cada qual em sua sala, em seu mundo de atuação profissional. Para Mizukami (2003), os professores deparam diariamente com situações complexas e não têm encontrado oportunidades para refletir os problemas, analisá-los, interpretá-los e, intuitivamente, acabam por responder a determinadas situações sem pensar sobre como as coisas são e porque são desta ou daquela maneira, optando por um caminho da naturalização e banalização dos fatos.

Em vista disso e, a partir dos pontos e pespontos já costurados até aqui, aflora-se uma nova tessitura da ação docente: saberes para uma docência artista por meio dos ateliês formativos. Os entrelaçamentos presentes comporão conexões com o Menu Formativo, investindo em olhar os ateliês formativos como mais uma possibilidade para abrir espaços de criação da docência artista. Acompanhe, na próxima seção, o mais novo viés de possibilidades outras para a formação continuada de professores.

Acesse o QR Code

EXPOSIÇÃO INTERATIVA: A docência artista promovendo experiências formativas.



6. POR UMA DOCÊNCIA ARTISTA: O MENU FORMATIVO

Figura 25: Capa – Menu Formativo: a experimentação da docência artista.



Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

6.1 Por que um Menu Formativo?

A palavra Menu tem sua origem etimológica francesa e, segundo o dicionário da Língua Portuguesa, podemos extrair o seguinte conceito: cardápio, conjunto de elementos que compõem um repertório, lista de opções existente na tela de computadores ou de telefones celulares, em que o usuário pode acionar o comando desejado por meio de um programa ou de um software.

Pensando nesse conceito e, visitando o mundo dos possíveis tipos de menus, em informática, nos televisores, em jogos, restaurantes, cafeterias, propomos ousar a lançar no mundo da educação um Menu Formativo. Correr os olhos sob um menu, qualquer que seja, desperta em nós a curiosidade em saber o que se oferece e o prazer pela escolha, degustações e caminhos possíveis, sugestivos a serem seguidos e tecidos.

O Menu que preparamos tem a finalidade de apresentar possibilidades outras de práticas formativas de docentes em diálogo na e com a escola, tendo como degustadores, apreciadores, bem como consumidores, os gestores, coordenadores pedagógicos e docentes da rede Pública de Palmas de Monte Alto e, quiçá, de outros cantos do país.

Pensar em uma docência artista e propor caminhos possíveis é permitir que a arte entre em cena na escola, na vida dos docentes e seus alunos e que a curiosidade faça morada. Assim, consideramos na elaboração deste Menu Formativo os contextos e desafios da escola, a literatura como suporte de formação, a aprendizagem dos estudantes e o compartilhamento de saberes.

Do ponto de vista de Morin (2006, p.168), “os saberes não devem assassinar a curiosidade”. Nesse ínterim, o Menu Formativo de uma docência artista dá vida e se torna vida, encontra respaldo no pensamento do autor ao argumentar que a educação deve ser um despertar para a filosofia, para a literatura, para a música e para as artes. Saber produzir esse encontro da docência artista é, segundo o autor, saber preencher a vida, desempenhando seu verdadeiro papel.

Embora a questão prévia que norteia este Menu não tem a arte como prato principal, único *software* na tela, mas estará incluída em todos os pratos, em todos os menus disponíveis de uma formação docente que cria e recria. É atribuir a cada Menu, cores, sabores, sensações olfativas em querer degustar o saber e o fazer de uma Formação Continuada de Professores na e com a Escola: tecendo saberes de uma docência artista.

Portanto, este Menu Formativo é fruto da pesquisa de mestrado e se caracteriza como produto educacional do Programa de Pós - Graduação em Ensino, Linguagem e Sociedade – PPGELS, pela UNEB - Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Ciências Humanas em Caetité – Bahia. Vale registrar que o Produto Menu Formativo está vinculado à linha de Pesquisa Ensino, Saberes e Práticas Educativas.

Neste sentido, o Menu apresenta-se articulado à questão de pesquisa deste estudo a saber: Como a formação continuada de professores, em diálogo com as demandas da escola em que atuam, impacta no processo ensino-aprendizagem e no desenvolvimento profissional docente?

Utilizando de elementos da pesquisa ação, trilhamos diversos caminhos a fim de encontrar respostas à questão desta pesquisa. Lançamos no tear as linhas de uma formação docente tecidas nas páginas da imaginação através de Ateliês Formativos. A proposta de comunicação literária contracenou com vários gêneros textuais e compuseram nosso repertório do Menu Formativo em constante diálogo com o objeto de estudo da pesquisa.

A esse respeito, Nóvoa (2013, p.16), corrobora:

[...] Por que é que fazemos o que fazemos na sala de aula? Obriga a evocar essa mistura de vontades, de gostos, de experiências, de acasos até que foram consolidando gestos, rotinas, comportamentos com os quais nos identificamos como professores. Cada um tem o seu modo próprio de organizar as aulas, de se movimentar na sala, de se dirigir aos alunos, de utilizar os meios pedagógicos, um modo que constitui uma espécie de segunda pele profissional.

Em verdade, há que considerar o jeito de ser e fazer de cada docente e todo seu repertório de experiências que foram se consolidando e incorporadas em cada profissional. Nesta senda, o Menu Formativo que ora apresentamos não será posto à mesa como um prato inalterável ou uma receita estanque de como exercer sua prática docente. Pelo contrário, convidamos a saborearem nosso café com a degustação de novas possibilidades para as práticas de uma docência artista no contexto da sala de aula.

Isso implica reconhecer que o convite para um cafezinho, é poder pegar o Menu e dialogar com o outro sobre o que se oferece nesta Cafeteria Gourmet. É também intermediar novas discussões acerca da formação docente na e com a escola, podendo inclusive, propor novos saberes e sabores à docência.

Portanto, a proposta do Menu Formativo é conhecer outros mundos de sabores, proporcionar o estímulo pela melhoria da prática pedagógica; é poder visualizar os aspectos em nossa prática que tem dificultado a melhoria da aprendizagem dos alunos. Em uma visão mais ampla, é poder selecionar experiências exitosas assim como se seleciona os melhores grãos de café para que tenhamos uma torra bem-sucedida, uma prática docente com cheiro e gosto de uma educação de qualidade.

6.2 Apresentando o Menu Formativo

(...) Que a arte me aponte uma resposta, mesmo que ela mesma não saiba e que ninguém a tente complicar, pois é preciso simplicidade pra fazê-la florescer (...) (Montenegro 1974)

Ao passo em que procuramos uma resposta através da arte, reconhecemos que a própria arte pode não ter a resposta que esperamos ou desejamos. Mas, somos surpreendidos com o enunciado de que ninguém tente complicar a arte, pois é preciso simplicidade para fazê-la florescer.

Oswaldo Montenegro vem ao nosso encontro com a reflexão de sua canção Metade, e o convite para tomar um bom café, experimentando os cheiros, sabores, degustando a arte por

meio do Menu Formativo: a experimentação de uma docência artista de forma descomplicada e com sabor de simplicidade, com o gosto de literatura, educação e formação.

É isso que o Menu Formativo nos apresenta: um convite à nutrição do sabor que a arte possa nos oferecer e alimentar a alma dos docentes com um conjunto de reflexões e possibilidades outras de práticas pedagógicas formativas. Esperamos que este Menu seja útil e oportunize momentos celebrados à mesa com ideias para o café perfeito e saboroso para os degustadores de oportunidades para trilharem os caminhos de transformação da prática docente.

Para isto, nas primeiras páginas, contamos com a Apresentação no painel de Degustação geral do Menu Formativo, compartilhando olhares aos modos de como experimentar um cafezinho com cheiro e sabor de arte na docência, desfrutando de uma performance que ganhou doçura com os grãos do café.

Na sequência, apresentamos o aperitivo, entrada, prato principal, bebida e sobremesa, em três refeições com a literatura à mesa através dos Ateliês Formativos: **Ateliê #01 - Tecendo Sonhos, Construindo Histórias**, **Ateliê #02 - Embarque na viagem do Pequeno Príncipe para o Planeta Marcelino Neves** e **Ateliê #03 - Carpe Diem: a arte de aproveitar a vida**.

Pensando na construção de um ambiente dialógico e reflexivo, construímos a ideia de uma Cafeteria Gourmet com sabor Literário, representada pela escola. Assim, o Menu dessa cafeteria encontra metáfora quando nos colocamos na condição de que representamos este Menu/cardápio e precisamos nos atentar ao que estamos oferecendo nessa cafeteria, se estamos atraindo degustadores e se a preparação dos pratos tem alimentado a alma dos alunos que degustam todos os dias nossas refeições.

Estamos apresentando pratos saborosos, bonitos e temos inovado e diversificado nosso Menu? Como a sociedade tem avaliado a cafeteria de produção de conhecimento e aprendizagens da escola? Conforme Loponte (2007, p. 237):

Uma docência que se faz 'artista' pode ser aquela que assume o seu trabalho como um processo de ir e vir, de rascunhar, rabiscar, voltar a desenhar-se. Um trabalho sobre si mesmo que não se faz sozinho. As relações intersubjetivas são fundamentais para a formação docente. Não há estética de si mesmo na solidão. A formação docente é uma ação compartilhada com pares, grupos diversos (dentro ou fora da escola).

Vale sublinhar que, nos Ateliês, apresentamos práticas a fim de alicerçar a construção de saberes por meio de metodologias que fomentem a reflexão crítica sobre a realidade educacional na e com a escola. E, para harmonizar nossas ideias nesta apresentação e destacar os Ateliês Formativos, colocamos à mesa, o saber e sabor da obra de Paulo Leminski (2001),

trazendo a arte, poesia e literatura: Antes que a tarde amanheça e a noite vire dia, põe poesia no café e café na poesia.

Ao tecer o Ateliê A Moça Tecelã de Colasanti (2004), bordamos o objetivo de valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

Encontramos no Ateliê do Planeta o Pequeno Príncipe de Saint-Exupéry (2009), o diálogo do Principzinho e o Aviador com o sabor do bate papo para um cafezinho entre amigos, buscando valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.

Ao apresentar o mundo imaginário de Alice, objetivamos valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais, apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.

Interessa-nos, aqui, apresentar o produto por meio de Menu Formativo como meio de provocação e reflexão do papel social da escola, abrindo possibilidades para a experimentação do olhar à docência de outras formas, suprimindo as verdades imutáveis construídas ao longo do caminho. Nóvoa (2017, p. 6) nos convida a pensar:

O primeiro passo da mudança é reconhecer a existência de um problema. Para quem defende que as estruturas actuais de formação de professores são adequadas e que o único “problema” é a falta de apoio, de condições ou de recursos, a mudança não se faz necessária (...) Existem, hoje, muitas iniciativas e experiências que buscam um caminho novo para a formação de professores. As mais interessantes centram-se numa formação profissional dos professores, isto é, numa ideia que parece simples, mas que define um rumo claro: a formação docente deve ter como matriz a formação para uma profissão.

Pensar a formação de professores é também, pensar as estratégias e possibilidades de construção de alternativas para melhoria da prática pedagógica, permitindo a compreensão e problematização da realidade educacional. Assim, o primeiro passo para a mudança é reconhecer a existência de um problema e buscar iniciativas e experiências exitosas na construção de um novo caminho para a formação docente.

Nessa perspectiva, os Ateliês Formativos compuseram uma rede de fios que entrelaçaram a arte e a educação sob novas possibilidades de redesenhar e ressignificar o mundo, a educação. Freire (2000) contempla a ideia de que a educação é uma obra de arte. É nesse sentido que o educador é também artista: ele refaz o mundo, ele redesenha o mundo, repinta o mundo, recanta o mundo, redança o mundo.

Isso significa, pois, repintar e redesenhar o mundo da educação, trazendo aqui a tinta com cheiro muito especial. Nosso produto, a tinta que dará cor aos novos traços e desenhos da educação será o café que traz em sua essência a renovação de energias por meio de nossa Cafeteria Gourmet com sabor Literário.

É notável na perspectiva de Leminski (2013) e na prática cotidiana, a sequência no preparo do café que traz alegria, energia, encontro e diálogo, trazendo o toque todo especial: apagar-me, diluir-me, desmanchar-me até que depois de mim, de nós, de tudo, não resta mais que o charme.

Esperamos que nosso Menu Formativo: a experiência de uma docência artista, possa levar vida, sabor e saber à arte e trazer a arte à vida, com seus encantos e poder de transformação. Que nunca nos falte motivos para celebrar e convite para degustar um cafezinho com sabor de formação de uma docência artista! Aprecie o nosso Menu, Deguste-o e sirva à vontade. Crie e recrie, com os saberes e sabores de uma docência artista.



Acesse nosso Menu Formativo, aprecie e deguste das possibilidades formativas de uma docência artista.

4. DESDOBRAMENTOS NÃO TÃO FINAIS

Experiências e práticas não se transplantam: se reinventam, se recriam. (...) Tu terás que reinventar, e não só tu como sujeito da reinvenção, mas o outro com quem tu te encontras. No fundo, viver é recriar. É por isso que a recriação já não é mais nem viver, já é a existência. Nesse sentido é que existir é mais do que viver. (Freire 2013, p. 87-88)

Mergulhar no mais profundo do pensamento de Freire (2013) entre viver e existir é poder contemplar a continuidade de nossa criação. Assim, como nos reinventamos e recriamos sempre, não propomos aqui a conclusão de nossas ideias e pensamentos, tampouco transplantar experiências e práticas, pois viver é criar e reinventar a construção do eu e do outro nos encontros desta vida que se desdobra em ciranda. O que propomos aqui é a partilha de experiências, práticas e saberes de uma docência artista na e com a escola.

Para compor a paisagem do caminho e da caminhada nesta pesquisa, foram muitos os encontros marcados e debruçados nas obras de autores que se tornaram íntimos na construção do conhecimento. Os primeiros passos surgiram do questionamento de como a formação continuada de professores, em diálogo com as demandas da escola em que atuam, impacta no processo ensino-aprendizagem e no desenvolvimento profissional docente.

É possível enxergar nesse momento, o caminho percorrido e poder olhar para trás e entender os mistérios de todas as dúvidas iniciais e do crepúsculo que já anunciávamos no início desta pesquisa. Teríamos chegado, então, no momento de apreciar o alvorecer? Mas, o que fazer com os achados da pesquisa e com as descobertas das leituras?

O olhar para o horizonte que destacamos na caminhada foi se revelando ao analisar a política pública de formação continuada docente, identificando suas ressonâncias na prática pedagógica dos professores e no seu desenvolvimento profissional. E, para compor a tela desta obra, hospedamo-nos no campo da Escola Municipal Marcelino Neves em Palmas de Monte Alto, onde encontramos todos os instrumentos para vivermos esta experiência de uma Formação Continuada de Professores na e com a Escola: Tecendo Saberes de uma Docência Artista.

Extraímos de toda essa análise três experiências que se revelaram como fundamentais para a prática educativa: os olhares para a formação continuada de professores no Brasil e em Palmas de Monte Alto, os saberes de uma docência artista e, a experimentação dessa docência por meio dos ateliês formativos que culminaram em um Menu Formativo.

Nessa perspectiva, um painel de observações foi exposto ao longo da pesquisa e foram surgindo elementos de referências acerca das políticas públicas de formação continuada de

professores. No Brasil, o que se observa é que a prática de formação continuada requer melhorias face às fragilidades e desmotivações dos professores, além da descontinuidade na política de formação docente.

Segundo Gatti (2019), os programas de formação docente não preveem acompanhamento e apoio sistemático da prática pedagógica dos professores, encontrando estes, dificuldades na relação entre a prática cotidiana e as ações do programa. Nessa proposição, muitos são os desafios a serem superados no contexto das políticas de formação docente, pois, temos assistido a uma forte crise no contexto educacional que tem dificultado o enfrentamento de novos caminhos para a educação pública de qualidade.

Uma reflexão se faz necessária quanto aos avanços e retrocessos na legislação no campo da formação continuada de professores. É nesse sentido que nos diz Imbernón (2006, p. 15):

[...] a formação assume um papel que transcende o ensino que pretende uma mera atualização científica, pedagógica e didática e se transforma na possibilidade de criar espaços de participação, reflexão e formação para que as pessoas aprendam e se adaptem para poder conviver com a mudança e a incerteza.

Outro ponto relevante a ser considerado é a valorização dos profissionais do magistério por meio dos Planos de Cargos e Salários, reconhecidos como importantes conquistas, no entanto, as estratégias de implantação feriram os princípios de uma aprendizagem e formação contínua. Observamos esforços dos docentes para alcançarem o teto das gratificações, mudanças de níveis, e, ao alcançarem, encerra-se o ciclo de melhoria da prática pedagógica, do contínuo processo de formação profissional para toda a vida.

No que se refere à legislação analisada, especificamente a LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996), em seu art. 6º, relata:

Art. 61. A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos: I- Associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço; II- Aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades.

De modo geral, a formação de professores no exercício da docência precisa estar associada à teoria com a prática, inclusive mediante formação em serviço. Nóvoa (2001), afirma que, a experiência por si só não é formadora, pois pode ser uma mera repetição, rotina, transformando a docência em práticas impensadas, repetitivas e desarticuladas com o atual contexto educacional. O mundo gira, a sociedade transforma e por ela somos transformados e a educação não pode ficar estanque e isolada sem estabelecer conexão com as mudanças contemporâneas.

Ainda, o autor insiste no pensamento de que não é a experiência que é formadora, mas, sobretudo, formadora é a reflexão sobre essa experiência e que tenha como *lócus* a própria escola. Cabe igualmente, ressaltar que não é a experiência, tampouco cursos e avaliações individuais que implica na qualidade da educação, pois a docência deve ser partilhada e não individualizada e a boniteza da docência segundo Freire (1996) é estar no mundo, com o mundo e com os outros.

Ao nos reportarmos à formação docente no Brasil, também trouxemos para estudo a formação docente no município de Palmas de Monte Alto. Neste viés, os caminhos percorridos nos processos formativos no município, possibilitaram aos professores a construção de novos olhares para a prática pedagógica e melhoria do ensino, momento ímpar para a consolidação da autonomia profissional.

Desse modo, amparamo-nos em Freire (1996) ao abordar a formação permanente dos professores como importante reflexão crítica sobre a prática. O autor sustenta o pensamento de que é pensando criticamente sobre a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. Assim, os caminhos percorridos na educação do Município de Palmas de Monte Alto foram relevantes acerca dos novos cenários da política pública de formação de professores.

Reconhecemos que tanto a educação quanto os docentes, estudantes e a sociedade como um todo passam por significativos processos de mudanças. No Brasil e no município de Palmas de Monte Alto, a educação evidencia uma trajetória permeada por transformações diversas no tocante à formação continuada de professores, aos saberes e conhecimentos necessários à docência. Segundo Tardif (2006), o que caracteriza os saberes práticos ou experienciais, de um modo geral, é o fato de se originarem da prática cotidiana da profissão e serem por elas validados.

Corroborando o pensamento do autor, há que se apropriar das novas formas que se instituem os saberes docentes, bem como a formação profissional. Os saberes docentes estão situados num contexto amplo do ensinar e aprender, interligados aos fios condutores dos espaços onde se constroem os saberes advindos da trajetória profissional e da identidade do docente.

Segundo Gauthier *et al.* (1998) os saberes da ação pedagógica são o resultado da relação de todos os saberes, da experiência do professor e das práticas educativas experienciadas. Reconhecemos, assim, que o saber docente, por ser um saber plural, abrange os saberes curriculares, experiências, disciplinares e das ciências da educação, articulando, portanto, com toda a história de vida do professor.

Ao pensarmos na questão da prática profissional docente e seus saberes, a história de vida do docente, consideramos a escola como um espaço, também, para a formação. Decorrente disso, abordamos com muita ênfase durante toda a pesquisa sobre a formação docente e seus saberes, políticas públicas de formação, bem como a docência artista como plataforma de pensar diferente a docência, sendo capaz de recepcionar e dar vida à arte, despertando novas experiências e modos de artistar nos espaços escolares.

Importa, pois, Segundo Loponte (2019), considerar a complexidade da docência, envolvendo a educação básica. De acordo o pensamento da autora, na contemporaneidade, há uma exigência de elaborarmos um pensamento a partir de pressupostos não tradicionais, experimentando outras formas de pensar sobre educação ou, mais especificamente, sobre as relações possíveis entre arte e docência.

A partir dessa perspectiva, reverberamos um diálogo pautado numa docência que procura superar as limitações existentes no contexto educacional. Tal pensamento remete, então à adoção de novas práticas pedagógicas fundamentadas a partir de uma formação docente cuja ação seja compartilhada, uma docência que cria e recria as possibilidades de ser e tornar-se um docente livre de manuais e receitas.

Importa, pois, considerar que, os saberes docentes adquiridos ao longo da trajetória experiencial dos professores são importantíssimos visto que são constituídos progressivamente e passam por uma fase de mudanças. Freire (1996), explica que todo conhecimento novo supera outro que antes foi novo e se fez velho, tornando-se ultrapassado por outro conhecimento amanhã, sendo necessário, pois, abertura para a construção das próprias aprendizagens, conhecer o saber existente para se apropriar do que está por vir.

Durante a execução dos Ateliês formativos na Escola Marcelino Neves, observamos o envolvimento dos docentes nas propostas, posicionado criticamente acerca do saber da experiência e da prática pedagógica. Ficou perceptível a abertura dos professores para a produção de novos conhecimentos, entendendo o caráter contínuo da aprendizagem docente.

Frente a isso, percebemos que a docência é uma atividade complexa, porém, encantadora. Nesse sentido, constatamos que a prática pedagógica é tão ampla que abre possibilidades para construção de diversos saberes, sendo possível a construção a partir da própria experiência. Com isso, durante a pesquisa, compartilhamos experiências, saberes e foi possível identificar as dificuldades enfrentadas pelos professores, superando suas limitações e envolvimento com a proposta dos Ateliês Formativos.

Dado os resultados obtidos com a pesquisa, acreditamos ter alcançado o objetivo proposto. A partir da reverberação dos Ateliês Formativos e, sob a inspiração do café, surgiu a

ideia de um Menu Formativo, de caráter aberto e transformador, apresentando os ateliês como espaços alternativos para prática pedagógica de uma docência artista capaz de lançar-se ao que esta docência pode fazer pensar. Loponte (2005b, p. 190) destaca:

A docência artista em discussão aqui não ambiciona ser um modelo a ser repetido, ou uma receita para a produção de uma “boa” docência. O que importa aqui é o que essa docência artista pode fazer pensar, ou, que, desde essa experiência, a partir dela, ou contra ela, podemos pensar sobre nós mesmos e sobre a docência.

Feita estas considerações e, conforme demonstrado neste estudo, os achados da pesquisa deram cor e sabor a uma docência que foi se descortinando ao longo das provocações e investigação, leituras, encontros e reencontros com os saberes plurais de uma docência artista. Os escritos que foram lançados nesta pesquisa ampliaram as perspectivas e possibilidades relacionadas à Formação Continuada de Professores na e com a Escola: Tecendo Saberes de uma Docência Artista.

Por fim, vale ressaltar que o produto oriundo desta pesquisa, qual seja, Menu Formativo: a experimentação de uma Docência Artista nos convida a degustar um saboroso café formativo e trocar ideias, aumentar o repertório da prática pedagógica, ampliando saberes. Freire (1996) nos fala da boniteza de ser gente, de ser professor e que ensinar e aprender não podem dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria.

Em outras palavras, e, pela amorosidade do encontro entre arte e educação, o diálogo aberto despertou em nós e no outro o desejo de troca de saberes construído a partir das vivências de cada docente da Escola Municipal Marcelino Neves. Desejamos que esta experiência apresentada possa contribuir nas práticas pedagógicas dos docentes e que seja levada pelos ares como o cheiro do café por todos os cantos e recantos de nosso país, por todas as escolas da rede Pública Municipal de Palmas de Monte Alto - Bahia, desfrutando da alegria e do doce sabor de uma docência artista com a cor de possibilidades outras de uma educação ao longo de toda vida.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Rubem. **Pimentas: para provocar um incêndio não é preciso fogo**. São Paulo: Editora Planeta, 2ª ed., 2014.
- ARROYO, Miguel Gonzales. **O direito ao tempo de escola**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 65, p. 3-10, maio 1988.
- ARROYO, Miguel Gonzales. **Currículo, território em disputa**. 5ª ed. Petrópolis: Vozes, 2013.
- ASSIS, A. E. S.; MACHADO, C.; GANZELLI, P. Estado e educação integral: concepções e desafios. In: MACIEL, A. C.; GANZELI, P.; COSTA, S. A. **Sentidos da educação integral: conceitos, programas**. Uberlândia, MG: Navegando Publicações, 2018.
- BAHIA. **Decreto Nº 25, de 02/03/2020**. Dispõe sobre Implantação da Política de Educação Integral em Escola de Tempo Integral no Sistema Municipal de Ensino de Palmas de Monte Alto – Bahia. Diário Oficial da Bahia, Palmas de Monte Alto, BA, 02 de março de 2020.
- BARROS, Manoel de. **Meu quintal é maior do que o mundo** [recurso eletrônico] 1. ed. - Rio de Janeiro : Objetiva, 2015.
- BAUMAN, Zygmunt, **Capitalismo Parasitário: e outros temas contemporâneos**/tradução Eliana Aguiar. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2010.
- BAUMAN, Zygmunt. **Identidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.
- BRANDÃO, Zaia. **A dialética macro/micro na sociologia da educação**. Cadernos de Pesquisa. São Paulo, SP, n. 113, 2001.
- BRASIL. CAPES. **Documento de Área – Ensino**. Brasília, DF, 2019a
- BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 21 dez. 1996.
- BRASIL. **Lei nº 13.005/2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação 2014-2024. Brasília, DF, 2014.
- BRASIL. **Manual de Educação Integral para Obtenção de Apoio Financeiro Através do Programa Dinheiro Direto na Escola - PDDE**. Brasília, 2009.
- BRASIL. **Parecer CNE/CP nº 9**, de 8 de maio de 2001. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica em Cursos de Nível Superior. Brasília, DF: Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação, 2001.
- BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1**, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de Professores da Educação Básica, em nível

superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, DF: Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação, 2002.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2**, de 1º julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, DF: Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação, 2015b.

BRASIL. **Parecer CNE/CP nº 22**, de 7 de novembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília, DF: Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação.

BRASIL. **Resolução do CNE/CP Nº 02/2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília, DF: Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação, 2019.

BRASIL. **Resolução do CNE/CP Nº 01/2020**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada), Brasília, DF: Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação, 2020.

CAPRA, Carmen Lúcia; LOPONTE, Luciana Gruppelli. **Ditos sobre o professor-artista**. ANPED Sul – Reunião Científica Regional da ANPED: Educação, movimentos sociais e políticas governamentais, Curitiba, PR. Anais eletrônicos da XI ANPED SUL, Reunião Científica Regional da ANPED, UFPR, Curitiba, PR, Julho 24 a 27, 2016. V.1 p.1-15. Disponível em: <http://www.anpedsul2016.ufpr.br/wpcontent/uploads/2015/11/EIXO6_CAR MEN-L%C3%9ACIA-CAPRA-LUCIANA GRUPPELLI-LOPONTE.pdf .> Acesso em 20/10/2023.

CARROLL, Lewis. **As Aventuras de Alice no País das Maravilhas**. Trad. Maria Luíza X. de A. Borges. Rio de Janeiro: Zahar, 2002.

CARVALHO, Adriano Vieira de. **Os Saberes docentes nas visões de Paulo Freire e Maurice Tardif: uma construção**. Góndola, Enseñ Aprend Cienc, 9 (2), 34-43. Doi: 10.14483/jour.gdla.2014.2.a03, 2014.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

COLASANTI, Marina. **A Moça Tecelã**. 1. ed. São Paulo: Global, 2004.

CRESWELL, John. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa - recurso eletrônico: escolhendo entre cinco abordagens** / John Creswell; tradução: Sandra Mallmann da Rosa; revisão técnica: Dirceu da Silva. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2014.

CORRADINI, Suely Nercessian. MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **FORMAÇÃO DOCENTE: o profissional da sociedade contemporânea.** Revista EXITUS, volume 01, Número 01 | Jul./Dez. 2011.

DIAS, Rosa. Nietzsche, **vida como obra de arte.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

FAZENDA, Ivani (Org.). **Dicionário em Construção – Interdisciplinaridade.** São Paulo: Cortez, 2001.

FERNÁNDEZ, Alícia. **O saber em Jogo: A psicopedagogia propiciando autorias de pensamento.** 1ª edição. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

FOUCAULT, Michel. **Sobre a genealogia da ética: uma revisão do trabalho.** In: DREYFUS, Hubert ; RABINOW, Paul. Michel Foucault, uma trajetória filosófica. Para além do estruturalismo e da hermenêutica. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Pedagogia da pesquisa-ação.** Educação e pesquisa, São Paulo: v. 31, n. 3, p. 483-502, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos.** São Paulo: Editora Unesp, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia.** Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade.** São Paulo: Cortez Editora, 1991.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança.** 12.ªed. Trad. de Moacir Gadotti e Lilian Lopes Martin. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Tolerância.** 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, Paulo. **Política e Educação: ensaios.** 6. ed. São Paulo, Cortez, 2001.

FREIRE, Paulo; HORTON, Myles. **O caminho se faz caminhando: conversas sobre educação e mudança social.** 2ª ed., Petrópolis: Vozes, 2003.

FREINET, Élise. O itinerário de Célestin Freinet: a livre expressão na pedagogia de Freinet. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1979.

GAUTHIER, Clermont. et al. **Por uma teoria da Pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente.** Ijuí; Unijuí, 1998.

GADOTTI, Moacir. **Educação Integral no Brasil: inovações em processo.** São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009. – (Educação Cidadã; 4).

GARCÍA, Marcelo C. **Formação de professores: para uma mudança educativa.** Portugal: Porto Editora, 1999.

GATTI, Bernardete Angelina. **Professores do Brasil: novos cenários de formação/** Bernardete Angelina Gatti, Elba Siqueira de Sá Barretto, Marli Eliza Dalmazio Afonso de André e Patrícia, Cristina Albieri de Almeida. – Brasília: UNESCO, 2019.

GHEDIN, Evandro. **Tendências e dimensões da formação do professor na contemporaneidade.** 4 CONPEF. Universidade Estadual de Londrina, 2009.

<https://cep.uneb.br/wp-content/uploads/2023/07/3.-Regimento-Interno-CEP.pdf>

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza.** São Paulo: Cortez, 2000.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e incerteza.** 6. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

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

LEMINSKI, Paulo. SUPLICY, João. **Winterverno.** São Paulo: Iluminuras, 2001.

LEMINSKI, Paulo. **Toda poesia.** São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

LIBÂNEO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de profissionais da educação: Visão crítica e perspectiva de mudança.** Educação & Sociedade, ano XX, nº 68, Dezembro, 1999.

LOPONTE, Luciana Gruppelli. **Da Arte Docência e Inquietações Contemporâneas para a Pesquisa em Educação.** Revista Teias v. 14 • n. 31 • 34-45 • maio/ago. 2013.

LOPONTE, Luciana Gruppelli. **Amizades: o doce sabor dos outros na docência.** Cadernos de Pesquisa, v. 39, n. 138, set./dez. 2009.

LOPONTE, Luciana Gruppelli. **Arte da docência em arte: desafios contemporâneos.** In: OLIVEIRA, Marilda Oliveira de. (org.). Arte, educação e cultural. Santa Maria: Ed. Da UFSM, 2007.

LOPONTE, Luciana Gruppelli. **Docência artista: arte, estética de si e subjetividades femininas.** Porto Alegre: UFRGS, 2005.

LOPONTE, Luciana Gruppelli. **Arte, verdade e pesquisa em educação.** ETD- Educação Temática Digital Campinas, SP v.21 n.2 p. 479-494 abr./jun.2019.

MEIRELES, Cecília. **Poesias completas.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira; 1979.

MELO, Thiago de. **Melhores Poemas.** 1ª. Ed. São Paulo: Global, 2009.

MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucey Alves (Org.). **Metodologias de Pesquisas Pós-Críticas em Educação.** Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014.

MINAYO, M. C. **O desafio da pesquisa social**. In: Minayo, M. C. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Rio de Janeiro, RJ: Vozes, 2010.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Docência, trajetórias pessoais e desenvolvimento pessoal. In: REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues, MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. (Orgs.). **Formação de professores: tendências atuais**. São Paulo: EDUFSCar, 2003.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Aprendizagem da docência: professores formadores**. Revista E-Curriculum, São Paulo, v. 1, n. 1, dez. - jul. 2005-2006. Disponível em: <http://www.pucsp.br/ecurriculum>, acesso em: 14/09/23.

MONTENEGRO, Osvaldo. Poema "Metade", 1974.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução de Catarina Eleonora F. Da Silva e Jeanne Sawaya. 2. Ed. Ver. São Paulo: Cortez, 2011.

MORIN, Edgar. **A escola mata a curiosidade**. Revista Nova Escola, São Paulo-SP: nº 168, 2006.

MULLER, Pierre.; SUREL, Yves. **A análise das políticas públicas**. Tradução Agemir Bavaresco e Alceu R. Ferraro. Pelotas, RS: Educat, 2002.

NÓVOA, Antônio. **Formação de professores e profissão docente**. In: Nóvoa, Antônio (org.). Os professores e a sua formação. Lisboa: publicações Dom Quixote, 1995.

NÓVOA, Antônio. **Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola**. Revista Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 44, n. 3, e84910, 2019.

NÓVOA, Antônio. **Escola Nova**. A revista do Professor. Ed. Abril. Ano. 2002.

NÓVOA Antônio. **Professores: Imagens do futuro presente**. Editora: Educa. 2009.

NÓVOA, Antônio. **Os Professores e as Histórias da sua vida**. In: NÓVOA, A. Vidas de professores. Os professores e as histórias de suas vidas. 2ª Ed. Lisboa: Porto Editora, 2013.

NÓVOA, António. **Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente**. Cadernos de Pesquisa v.47 n.166 p.1106-1133 out./dez. 2017.

PEREZ, Gomes Alberto. **O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo**. In: NÓVOA, Antônio (org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa, Portugal: Dom Quixote, 1995.

PALMAS DE MONTE ALTO. Lei nº. **Aprova o Plano Municipal de Educação de Palmas de Monte Alto – Bahia – 2015-2015**. Palmas de Monte Alto, 2015.

PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 1.a ed. São Paulo: Cortez, 1999.

ROSA, João Guimarães Rosa. **Grande sertão: veredas** Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994.

SAINT-EXUPÉRY, Antoine de. **O Pequeno Príncipe**. Tradução de Dom Marcos Barbosa. 48 ed. Rio de Janeiro: Agir, 2009.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude; GAUTHIER, Clermont. **Formação dos professores e contextos sociais**. Porto: Rés, 2006.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TELLES, Lygia Fagundes. **Os contos**. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

APÊNDICE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Destinado aos/às professores/as (iniciantes e experientes) participantes da pesquisa

Caro (a) professor (a),

Você está sendo convidado (a) a participar como voluntário (a) de uma pesquisa intitulada **Política de Formação Continuada de Professores e a Prática Educativa: estabelecendo relações**, cujo objetivo principal é analisar a política pública de formação continuada de professores, identificando suas ressonâncias na prática pedagógica dos professores e no seu desenvolvimento profissional na Escola Municipal Marcelino Neves em Palmas de Monte Alto – Bahia.

O material empírico desta pesquisa vai ser observação *in loco do* ambiente escolhido (Escola Municipal Marcelino Neves - Ensino Fundamental I) que será registrada no diário de campo; mapeamento das ações de formação continuada presentes da escola, disponibilização de questionário através de uma plataforma digital online, Google forms, bem como, organização de materiais impressos, proposta de ateliês que serão desenvolvidos pelos professores, entrevistas com os sujeitos envolvidos (professores da escola e coordenadores pedagógicos), as quais serão gravadas e transcritas para análise, acompanhamento nas reuniões de professores nos horários de formação continuada na unidade escolar, publicação na website das etapas que comporão os ateliês formativos, bem como, análise de documentos (leis, decretos, programas, projetos de formação continuada, o Projeto Político Pedagógico da escola).

Se você concordar em colaborar com esta pesquisa, pediremos a sua participação em uma entrevista narrativa que será realizada em uma das dependências da escola em que você trabalha previamente reservada para este fim. Para a realização da entrevista, será necessária a sua presença uma vez no local. É assegurada a sua assistência em relação a sua participação no projeto durante toda a pesquisa, bem como é garantido o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo o que você queira saber sobre a pesquisa antes, durante e depois da participação.

Os pesquisadores envolvidos com o referido projeto são **Vicência Paula da Conceição Gomes**, mestranda do Departamento VI de Caetitê, da Universidade do Estado da Bahia – UNEB e o pesquisador **Ginaldo Cardoso de Araújo**, professor da mesma instituição, com os quais você poderá manter contato pelos telefones: (77) 998176018 e (77) 99962 2177.

Esclarecemos que, da pesquisa a se realizar, é possível esperar alguns benefícios para você, tais como: estimular reflexões sobre o exercício da docência e sobre os processos de constituição do ser professor na contemporaneidade. Os possíveis riscos ou desconfortos da pesquisa restringem-se a alguma inibição, constrangimento ou timidez, principalmente, por causa da presença do pesquisador.

Rubrica do participante: _____

Rubrica do pesquisador: _____

Alertamos que o (a) senhor (a) não terá qualquer tipo de despesa para participar da pesquisa e não receberá remuneração por sua participação. Em caso de algum dano ao participante, durante a pesquisa, será garantido o ressarcimento.

Endossamos, ainda, que todas as informações fornecidas pelos sujeitos da pesquisa serão mantidas em sigilo, atendendo à legislação brasileira (Resoluções Nº 466/12; 441/11 e a Portaria 2.201 do Conselho Nacional de Saúde e suas complementares) respeitando, assim, a identidade dos envolvidos durante a análise e apresentação dos dados neste Trabalho, bem como em artigos, resumos e/ou qualquer forma de comunicação nas quais forem referenciados ou utilizados como fonte de investigação, visto que os participantes não serão identificados pelos seus nomes e/ou quaisquer dados que venham a reconhecê-los, sendo apenas identificada a sua categoria (professor iniciante ou professor experiente) e/ou informações genéricas que se fizerem necessárias.

Informamos, ainda, que pode haver recusa à participação no estudo, bem como pode ser retirado o consentimento a qualquer momento, sem precisar haver justificativa, e que, ao sair da pesquisa, não haverá qualquer prejuízo à assistência que você vem recebendo.

Em caso de dúvidas, você poderá entrar em contato com os pesquisadores por meio dos telefones e endereços eletrônicos fornecidos neste termo. No que se refere a dúvidas relacionadas aos aspectos éticos da pesquisa, o Comitê de Ética em Pesquisa (COEP) da UNEB também poderá ser consultado através dos seguintes dados:

Comitê de Ética em Pesquisa (COEP) da Universidade Estadual da Bahia – UNEB, pelo telefone (71) 3117-2200 – e-mail - cepuneb@uneb.br. Rua Silveira Martins, 2555, Cabula, Salvador-Bahia.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que, após assinaturas, uma será arquivada pelo pesquisador responsável e a outra será fornecida a você. Os dados, materiais e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 05 (cinco) anos no Departamento VI de Caetité – Bahia e após esse tempo serão destruídos.

Rubrica do participante: _____

Rubrica do pesquisador: _____

Eu, _____, portador do documento de Identidade _____ fui informado (a) dos objetivos, métodos, riscos e benefícios da pesquisa **Política de Formação Continuada de Professores e a Prática Educativa: estabelecendo relações**, de maneira clara e detalhada, e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar se assim o desejar.

Declaro que concordo em participar desta pesquisa. Recebi uma via original deste termo de consentimento livre e esclarecido assinado por mim e pelo pesquisador, que me deu a oportunidade de ler e esclarecer todas as minhas dúvidas.

Nome completo do participante:

RG: _____

Telefone: _____ E-mail: _____

Local e data: Palmas de Monte Alto – Bahia ____/____/2023

Assinatura do participante

Nome completo do pesquisador responsável: Ginaldo Cardoso de Araújo

Endereço: Rua Santa Catarina, 504, Apt. 302, Bairro Bela Vista

CEP: 46430-000, Guanambi, Bahia.

Telefone: 77 99962 2177

E-mail: garaujo@uneb.br

Assinatura do Pesquisador responsável

Nome completo do pesquisador responsável: Vicência Paula da Conceição Gomes

Endereço: Rua Voluntários da Pátria, nº 166, Centro

CEP: 46460-000, Palmas de Monte Alto - Bahia.

Telefone: (77) 998176018

E-mail: paula.vicencia@hotmail.com

Palmas de Monte Alto – Bahia, 21 de dezembro de 2022.

Assinatura da Pesquisadora (mestranda)

APÊNDICE B

QUESTIONÁRIO DO PROFESSOR (A) E COORDENADOR (A)

Prezados (as),

Este questionário é dirigido aos professores e professoras, Coordenadores (as) da Escola Municipal Marcelino Neves, Anos Iniciais do Ensino Fundamental do Município de Palmas de Monte Alto-Bahia e tem por objetivo coletar informações sobre práticas docentes, investigando como reverbera a formação do professor realizada na escola e se atende às necessidades formativas.

Agradeço sua participação neste processo de pesquisa o qual me proponho a desenvolver. Sua colaboração é de grande importância para que tenhamos instrumentos necessários para os estudos subsequentes. Informo que em nenhum momento será divulgado o nome do professor participante da pesquisa, garantindo a confidencialidade de cada um.

DADOS PESSOAIS			
NOME FICTÍCIO: _____	IDADE: _____ anos	GÊNERO: M () F ()	
DADOS PROFISSIONAIS			
Habilitação Acadêmica: Graduação () Especialização () Mestrado () Doutorado ()			
Tipo de Instituição em que cursou a Graduação: Pública () Privada ()			
Situação Profissional: Efetivo na Rede () Contrato Temporário ()			
Tempo de Serviço no Município de Palmas de Monte Alto – BA até a presente data: <div style="border: 1px solid black; width: 150px; height: 20px; margin: 5px auto; text-align: center;">_____ANOS</div>	CARGA HORARIA		
	20 h ()	40 ()	
Tempo de Serviço na Escola Municipal Marcelino Neves: _____			
Cargo que desempenha na Escola: _____			
Trabalha em outra Escola? Sim () Não () Qual: _____			
Participou de Alguma Formação Continuada nos Últimos 10 Anos? Sim () Não ()			
Caso você tenha participado, qual melhor atendeu a seus anseios? Justifique: _____ _____			
Quem ofereceu a Formação Continuada: Município () Estado () Instituição Privada () Outros () Especificar: _____			
FATOS MOTIVADORES PARA PARTICIPAR DAS FORMAÇÕES:		S	N
1. Tenho interesse na progressão de carreira			
2. Caso não houvesse progressão na carreira, ainda assim, você participaria de curso de formação continuada docente?			
3. Oportunidades de emprego			
4. Adquirir novas experiências e partilhar ideias			
5. Aguardando surgimento de Concurso Público			
6. Estou no final de carreira e tenho necessidade de adquirir novos conhecimentos			

7. Apenas por exigência do sistema educacional				
8. Melhorar minha prática educativa				
9. Desenvolver projetos pedagógicos inovadores na escola				
10. O salário do magistério público quando não reajustado, interfere negativamente em sua atuação profissional?				
S - SIM N - NÃO				
PRÁTICA DOCENTE				
1. A escola em que você trabalha, incentiva e apoia a desenvolver projetos e práticas inovadoras?	S	AV	R	N
2. Seus colegas valorizam seu trabalho e colaboram nas atividades coletivas da escola?				
3. O município apresenta propostas para que você possa se desenvolver profissionalmente por meio de formações contínuas?				
4. No momento das atividades complementares, discutem a prática pedagógica e apontam sugestões de melhorias?				
5. Avalio meu trabalho para melhor direcionar minha prática?				
S - SEMPRE AS - ÀS VEZES R - RARAMENTE N - NUNCA				
COMO VOCÊ AVALIA O AC COLETIVO EM SUA ESCOLA:				
	S	AV	R	N
1. É um ambiente prazeroso e me envolvo nas atividades				
2. É um clima angustiante e competitivo				
3. Momentos de muitas dificuldades				
4. Você está satisfeito (a) com a proposta pedagógica da escola?				
5. O AC acontece realmente de fato ou apenas cumprem com os protocolos de frequência?				
S - SEMPRE AS - ÀS VEZES R - RARAMENTE N - NUNCA				
FORMAÇÃO DOCENTE:				
As ações formativas desenvolvidas na escola ou município têm atendido às necessidades? Justifique:				

O que você considera importante na formação continuada docente para melhoria da sua prática pedagógica?				

Palmas de Monte Alto – Bahia, junho de 2023.

APÊNDICE C

Caríssimos docentes!

É com grande alegria que me dirijo a vocês e agradeço por mais uma etapa concluída de nossa pesquisa. Vocês tiveram uma participação excelente na realização dos ateliês e da exposição interativa e, pensando nessa alegria compartilhada, gostaria que registrasse suas ideias respondendo às questões abaixo. **Abraços, Vicência Paula da Conceição Gomes.**

1. Em relação aos ateliês formativos quais experiências vivenciadas foram significativas e como você avalia a importância deles para o seu crescimento pessoal e profissional?

2. A partir da Exposição Interativa realizada pela Escola, o que você considera que tenha sido importante para que esta experiência tornasse um fator de desenvolvimento profissional docente?

Palmas de Monte Alto - Bahia, 29 de agosto de 2023.

ANEXO

Lista de presença da Exposição Interativa na Escola Municipal Marcelino Neves, Praça Tiradentes, centro de Palmas de Monte Alto - Bahia.

1

Paula Silveira Gomes
 Maria Estanislau Nery Ruf - visitante
 Renúcia Flores de Azevedo Russell (visitante)
 Zuleia Maria Pereira Castro (visitante)
 Joana Batista Reis Nascimento (visitante)
 Patrícia Landeira Rodrigues Nunes (visitante)
 Patrícia Teixeira de Souza (visitante)
 Paula D'Amora Costa Diniz (visitante)
 Juliana de Paula Costa Lima Aguiar (visitante)
 Raquel Gomes de Souza (visitante)
 Jolaine Marques (visitante)
 Juliana Ricard de Oliveira Trindade
 Ana Luiza dos Santos (visitante)
 Maria Gabriela da Conceição Gomes Valerius
 Heloisa de L. Ramos (visitante)
 Ana Carolina da Silva Almeida (visitante)
 Marciana de Carvalho Santos (visitante)
 Uirapuru Gomes de Souza (visitante)
 Caroline Bimental Martins Costa
 Mariana dos Santos Cardoso
 Mariana Gestade Montalvão Silva
 Mariana Mathias Martins Badur
 Adriana Porto dos Santos Melchior Teixeira
 Izabel Oliveira Gomes Castro
 Tatiana Magalhães Pereira
 Ana Carolina dos Santos
 Cleidiane Gonçalves Horta Pinto
 Mariana Rêgo dos Santos
 Maria Gabriela Rêgo Castro
 Leonilda Moura da Silveira
 Silvana de Castro Gomes Rêgo
 Maria de Fátima Pereira Maria Rêgo
 Cleidiane de Castro dos Santos
 Silvana Rêgo Mathias

Tina de Conceição Soares Montalvão Santos
 Zuleia Mathias da Silva Costa
 Silvana da Conceição Gomes
 Mariana Francisca da Silva Nequeira
 Valdemir Pereira Costa
 Zuleia Nequeira de Azevedo
 Meli Conceição dos Santos
 Mariana Teixeira de R. Nunes
 Mariana Gabriel Gomes dos Santos
 Carolina de Azevedo
 Gilson Santos de Silva
 Patrícia de Carvalho Rêgo
 Paula de Souza dos Santos Rêgo
 Guilherme Gomes de Azevedo
 Ana Rosa Maria Gomes
 Mariana Teixeira Magalhães Marques
 Tatiana de Azevedo
 Ana Luiza dos Santos
 Ana Carolina da Silva Almeida
 Mariana Gestade Montalvão Silva
 Mariana Mathias Martins Badur
 Adriana Porto dos Santos Melchior Teixeira
 Izabel Oliveira Gomes Castro
 Tatiana Magalhães Pereira
 Ana Carolina dos Santos
 Cleidiane Gonçalves Horta Pinto
 Mariana Rêgo dos Santos
 Maria Gabriela Rêgo Castro
 Leonilda Moura da Silveira
 Silvana de Castro Gomes Rêgo
 Maria de Fátima Pereira Maria Rêgo
 Cleidiane de Castro dos Santos
 Silvana Rêgo Mathias

2

Paula Silveira Gomes
 Maria Estanislau Nery Ruf - visitante
 Renúcia Flores de Azevedo Russell (visitante)
 Zuleia Maria Pereira Castro (visitante)
 Joana Batista Reis Nascimento (visitante)
 Patrícia Landeira Rodrigues Nunes (visitante)
 Patrícia Teixeira de Souza (visitante)
 Paula D'Amora Costa Diniz (visitante)
 Juliana de Paula Costa Lima Aguiar (visitante)
 Raquel Gomes de Souza (visitante)
 Jolaine Marques (visitante)
 Juliana Ricard de Oliveira Trindade
 Ana Luiza dos Santos (visitante)
 Maria Gabriela da Conceição Gomes Valerius
 Heloisa de L. Ramos (visitante)
 Ana Carolina da Silva Almeida (visitante)
 Marciana de Carvalho Santos (visitante)
 Uirapuru Gomes de Souza (visitante)
 Caroline Bimental Martins Costa
 Mariana dos Santos Cardoso
 Mariana Gestade Montalvão Silva
 Mariana Mathias Martins Badur
 Adriana Porto dos Santos Melchior Teixeira
 Izabel Oliveira Gomes Castro
 Tatiana Magalhães Pereira
 Ana Carolina dos Santos
 Cleidiane Gonçalves Horta Pinto
 Mariana Rêgo dos Santos
 Maria Gabriela Rêgo Castro
 Leonilda Moura da Silveira
 Silvana de Castro Gomes Rêgo
 Maria de Fátima Pereira Maria Rêgo
 Cleidiane de Castro dos Santos
 Silvana Rêgo Mathias

Silvana Guimarães Gomes (visitante)
 Mariana Mathias da Silva Costa
 Silvana da Conceição Gomes
 Mariana Francisca da Silva Nequeira
 Valdemir Pereira Costa
 Zuleia Nequeira de Azevedo
 Meli Conceição dos Santos
 Mariana Teixeira de R. Nunes
 Mariana Gabriel Gomes dos Santos
 Carolina de Azevedo
 Gilson Santos de Silva
 Patrícia de Carvalho Rêgo
 Paula de Souza dos Santos Rêgo
 Guilherme Gomes de Azevedo
 Ana Rosa Maria Gomes
 Mariana Teixeira Magalhães Marques
 Tatiana de Azevedo
 Ana Luiza dos Santos
 Ana Carolina da Silva Almeida
 Mariana Gestade Montalvão Silva
 Mariana Mathias Martins Badur
 Adriana Porto dos Santos Melchior Teixeira
 Izabel Oliveira Gomes Castro
 Tatiana Magalhães Pereira
 Ana Carolina dos Santos
 Cleidiane Gonçalves Horta Pinto
 Mariana Rêgo dos Santos
 Maria Gabriela Rêgo Castro
 Leonilda Moura da Silveira
 Silvana de Castro Gomes Rêgo
 Maria de Fátima Pereira Maria Rêgo
 Cleidiane de Castro dos Santos
 Silvana Rêgo Mathias

Fonte: arquivo da autora, 2023.