



PORTO DOS CAVALOS

DOCÊNCIA NA
ILHA DE MARÉ

FORMAÇÃO CONTINUADA
E MARITIMIDADES

BANANEIRAS

FAROL

Ziziane

BOTELHO

PRAIA GRANDE

Oliveira de Macêdo

SANTANA

NEVES

ITAMOABO



Grupo de Pesquisa Docência, Narrativas e Diversidade





**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – CAMPUS I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE**

ZIZIANE OLIVEIRA DE MACÊDO

**DOCÊNCIA NA ILHA DE MARÉ:
FORMAÇÃO CONTINUADA E MARITIMIDADES**

**SALVADOR – BA
2019**

ZIZIANE OLIVEIRA DE MACÊDO

**DOCÊNCIA NA ILHA DE MARÉ:
FORMAÇÃO CONTINUADA E MARITIMIDADES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia, Linha 2 Educação, Práxis Pedagógica e Formação do Educador, vinculada ao Grupo de Pesquisa Docência, Narrativas e Diversidade na Educação Básica – DIVERSO, como requisito para a obtenção do grau de Mestre em Educação e Contemporaneidade.

Orientação: Prof.^a Dr^a Jane Adriana Vasconcelos Pacheco Rios.

**SALVADOR- BA
2019**

FICHA CATALOGRÁFICA
Sistema de Bibliotecas da UNEB
Dados fornecidos pelo autor

M177d

Macêdo, Ziziane Oliveira de

Docência na Ilha de Maré: Formação continuada e Maritimidades /
Ziziane Oliveira de Macêdo.-- Salvador, 2019.
169 fls : il.

Orientador(a): Jane Adriana Vasconcelos Pacheco Rios.

Inclui Referências

Dissertação (Mestrado Acadêmico) - Universidade do Estado da
Bahia. Departamento de Educação. Programa de Pós-Graduação em
Educação e Contemporaneidade - PPGEDUC, Câmpus I. 2019.

1.Formação continuada. 2.Educação Básica. 3.Ruralidades.
4.Maritimidades. 5.Pesquisa (auto)biográfica.

CDD: 370

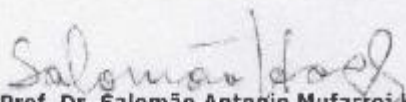
FOLHA DE APROVAÇÃO

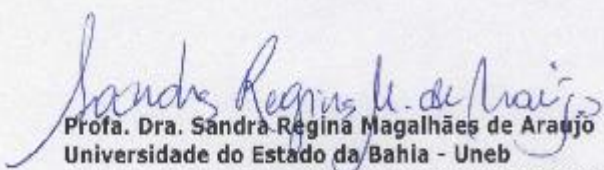
DOCÊNCIA NA ILHA DE MARÉ: FORMAÇÃO CONTINUADA E MARITIMIDADES

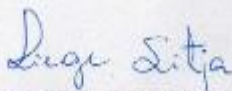
ZIZIANE OLIVEIRA DE MACEDO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, em 17 de junho de 2019, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia, composta pela Banca Examinadora:


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


Prof. Dr. Salomão Antonio Mufarrej Hage
Universidade Federal do Pará - UFPA
Doutorado em Educação
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC/SP, Brasil


Prof. Dra. Sandra Regina Magalhães de Araújo
Universidade do Estado da Bahia - Uneb
Doutorado Em Educação em Contemporaneidade
Universidade do Estado da Bahia, Uneb, Brasil


Prof. Dra. Llege Maria Sitja Fornari
Universidade do Estado da Bahia - Uneb
Doutorado em Educação
Universidade Federal da Bahia, UFBA, Brasil

Dedico essa dissertação aos meus pais Mauro e Zilene, por me ensinarem as melhores lições, que pude ter na vida, com o próprio exemplo que é amar a Deus sobre todas as coisas e amar ao próximo sem fazer acepção, amando, acolhendo a todos que passam pela nossa vida, como uma extensão de nós mesmos e embora, o faça de forma imperfeita viverei tentando dar o melhor de mim!

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar sou grata a Deus, a Ele a glória por tudo o que me permitiu viver e alcançar até aqui, gratidão que é retratada na letra desse louvor que gosto muito, “Não tenho palavras para agradecer tua bondade, meu paizinho, dia após dia me cercas com fidelidade, nunca me deixes esquecer que tudo que tenho tudo que sou e o que vier a ser vem de ti, Senhor”. E também sou grata por todas as pessoas que o Senhor colocou na minha vida que fizeram e fazem parte da minha caminhada, cuja lista se inicia e não sei se terei condição de concluí-la.

A minha família, especialmente aos meus pais, por compreender as minhas ausências encurtadas nas pequenas fugas nos feriados e nos telefonemas diários, para sabermos uns dos outros, matar um pouco a saudade e manter o cuidado dessa fase tão delicada e deliciosa que é a quarta idade, onde acontece a inversão dos papéis e busco me equilibrar entre ser cuidada e cuidar, ainda que à distância, os amo para sempre. Com vocês aprendi que devemos amar as pessoas pelo que elas são e não pelo que elas têm, aprendi, que se quisermos ser respeitados precisamos respeitar, se quisermos acolhimento precisamos acolher e amar se quisermos ser amados. Aprendi que acolher é sinônimo de cuidar e de amparar e que todos nós precisamos disso, é isso que nos faz humanos na compreensão do outro. Com vocês aprendi que não devemos fazer com os outros o que não queremos para nós mesmos. Também aprendi que o conhecimento, era e é o caminho para romper a ignorância e evitar a escravidão da alma, pois conhecer a verdade nos liberta e assim aprendi o valor de conhecer e servir a Deus, o valor da vida, da família, dos amigos, da escola e da educação.

A professora Jane Adriana minha orientadora, por ter me orientado de forma tão competente e pacientemente ter caminhado comigo, impulsionando-me a descobrir que poderia ir mais longe e revelar ilhas desconhecidas em mim mesma, por me fazer acreditar que poderia continuar navegando por mares completamente desconhecidos, quando muitas vezes pensei que o desafio era grande demais. Agradeço-lhe no terceiro nível do Tratado de Gratidão de São Tomás de Aquino, que segundo Nóvoa (2016) só existe no nosso português, sou profundamente grata e fico “obrigada”, vinculada a “senhora” de forma muito respeitosa, por toda a vida!

As tias: Zenaide (*in memória*), por ter me ensinado as primeiras letras de forma tão doce e por ter me acolhido durante toda a vida, abrindo as portas da sua casa para que eu pudesse estudar “em casa” mesmo estando fora de casa, e por me estimular a me dedicar as “coisas da escola”, Tia és inesquecível, te amo para sempre! Tia Siza, pelo estímulo sempre presente em palavras e atitudes desde o início da minha caminhada estudantil, pelo acolhimento e cuidado em todo tempo que fiquei em sua casa até realizar o sonho da casa própria que eu não teria conseguido sem o seu estímulo. Obrigada por entender o meu silêncio e muitas vezes enclausuramento pela solidão que a pesquisa me exigia e por sempre arranjar uma forma de reunir a família para celebrarmos a vida. A Tia (vó) Cláudia, (*in memória*), cuja presença marcou a minha infância nos versos que dizia e no trato com todos sem nunca esquecer um aniversário e muitas vezes me acordar cantando antes de dar os Parabéns! A tia Tona e Tio Dino, cuja sabedoria e simplicidade da vida me encanta com a arte de poetizar a vida. Quando crescer quero ser como vocês! Será que aprendo? Nossos poetas natos, quanto orgulho! A tia Lala (*in memória*) que me visitou em meio a pesquisa no processo de idas e vindas a Ilha de Maré, quanto prazer tive em recebê-la em minha casa e que partiu de volta para casa do Pai, antes que eu terminasse essa escrita, sem despedida, quanta saudade!

Aos meus irmãos Macêdo e Wesley (Dey) pelo companheirismo e cumplicidade de toda vida, que mesmo à distância sempre me apoiaram na realização desse sonho, me ajudando a acreditar que eu podia ir em frente. A existência de vocês na minha vida é um presente que sou incapaz de pagar, com vocês aprendi que a beleza da vida está na partilha diária!

A Nice, minha irmã do coração, por me oportunizar viver a experiência de ser mãe enquanto tia e compreender que o “não” pode ser um “sim” ainda que demoremos para entender o que isso significa.

A meus sobrinhos: Ludy que “suportou” a minha ausência, mesmo estando presente, o que de certa forma também foi um alívio, para o meu olhar atento, assim por alguns momentos saiu um pouco do meu foco e pode descobrir sozinha o seu próprio caminho! Grazy por me fazer viver e expressar o amor independente das circunstâncias! Lucas, Mateus, Júnior, Paulo Victor, Gabriel, Anna Victória, Melissa e nosso pequeno Israel, pelos desafios de lidar com múltiplos sentimentos, tristeza, alegria, saudade e pela distância menos rompida durante a pesquisa e cujas presenças me são especiais a cada reencontro. Amo vocês por toda vida!

A Gerson, por compreender o meu distanciamento em momentos cruciais da pesquisa e por despertar o que há de melhor em mim, mesmo nos momentos mais difíceis. Sem você, meu amor, esse caminho teria sido bem mais difícil!

A Márcia, prima-irmã querida, que sempre entendeu e respeitou a minha distância mesmo estando presente. A Davi e Pietra, meus pequenos, vocês adoçam a minha vida. A Wesley pela tranquilidade demonstrada nas mínimas coisas. A Noemi, que adotou nossa família, a presença de todos vocês, sempre me deixou feliz e tranquila mesmo em meio ao enclausuramento da escrita!

A Mônica, Vane, Renê, Naide, e demais primas e primos por entender a escassez do meu tempo e os raros telefonemas em momentos cruciais da escrita, pela torcida para conclusão e sucesso dessa pesquisa, que desejo que se torne em estímulo para que outros sigam nesse mesmo passo e compasso nas ações e canções que embalam a nossa caminhada!

A família ICM Pituba, minha família na fé, por entender esse período de ausência e glorificar a Deus comigo pela conclusão dessa etapa na minha vida!

As amigas: Piu, por me ouvir durante horas seguidas, quando muitas vezes precisei derramar as águas que me enchiam ao sair da minha ilha e por muitas vezes carregar comigo fardos que me eram pesados demais enquanto eu mesmo com o escasso tempo me esforçava para fazer o mesmo! A Fá, amiga fiel que nem mesmo a distância permite o esquecimento, por entender o meu silêncio nesse processo, a nossa amizade é para sempre! A Elisa, amiga de sempre, obrigada pelo que és, pela amizade constante que não se abala em meio as trovoadas da vida, por fazer parte da minha vida. És muito especial!

A Ionara, presente que ganhei do Senhor nessa etapa tão especial da minha vida, meu retorno a Salvador, pela companhia diária e amizade dedicada ao longo desse processo, por ter navegado comigo em longas travessias para Ilha, sem nunca ter ido lá. Por ter sido testemunha e incentivadora da escrita desde o projeto inicial de pesquisa e ter caminhado comigo através das minhas narrativas até a finalização dessa dissertação.

As Adrianas, que foram se achegando a minha vida, uma amiga de infância a outra da juventude, ambas igualmente especiais, presentes de Deus para mim!

A Neurilene Martins, minha querida formadora, com quem iniciei uma caminhada na Chapada e que com maestria me impulsionou a continuar insistindo na

formação continuada, sou eternamente grata pelo amor dos começos, pelo encantamento, pela beleza e leveza que dá a cada reencontro na nossa trajetória.

A Carlinha pela amizade sincera e disponibilidade em fazer a revisão do texto, pela leitura atenta, cuidadosa e competente, mesmo vivendo um momento tão delicado na família. A Juliana, pelo apoio no início desse processo. A Jucileide pelo olhar atento aos prazos para inscrição da seleção. A Alana Márcia pelo apoio, a professora Edna Rodrigues por compreender as minhas ausências para assistir as aulas e a todas as colegas que se alegram com essa conquista!

A professora Joelice Braga por sempre me tratar de forma afetuosa e respeitosa, demonstrando compreensão diante da minha necessidade de seguir estudando. A professora Gilmária Cunha pelo apoio no início desse processo!

A querida Rosa Maria Dourado Lopes e Acácia Barbosa, por ter respeitado esse momento de conquista de mais essa etapa de formação continuada! A Agacy, Sueide, Ivânia, Flávia, pela parceria no trabalho e na vida. Aos coordenadores pedagógicos e professores da Rede Municipal de América Dourada, a Edivânia, Olindina, Reisana, Eneda, Aderian, Graciana, Luciana, Fabinha, Paula pela amizade fortalecida em contextos de trabalho e tantos outros seres especiais com quem caminhei e caminho na constituição de redes colaborativas na minha vida-profissão.

A minha turma de 2017, principalmente a Carminha, nossa amizade começou no trabalho e no mestrado foi fortalecida na cumplicidade construída ao longo desse processo de estudo nas madrugadas, uma apoiando a outra em meio as dúvidas da pesquisa. Aos colegas da linha 2, pela convivência saudável, pela partilha na “labuta” do dia a dia para dar conta de cumprir os créditos e ainda ter tempo para papear e dar risada. Esses momentos foram preciosos.

As professoras do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade Mary Valda Souza Sales e Tânia Maria Hetkowsky, pelo acolhimento e conhecimento partilhado em momentos preciosos na caminhada desse processo de estudo e pesquisa. A Sônia, Aline e Neidson, cuidado dispensados nos momentos em que não pude me fazer presente para resolver questões acadêmicas.

As gestoras das escolas da Ilha de Maré, por permitir que a Ilha outrora desconhecida, fosse revelada ao mundo por um mapa construído a muitas mãos e por fazer nascer em mim o encantamento de navegar e chegar em terra firme. As professoras da Ilha de Maré por terem dividido comigo suas histórias de vida, suas experiências, os encantos e desencantos da vida e da docência na Ilha, por terem

permitido a minha entrada em suas salas de aula e me ajudado a adentrar as temporalidades, descobrindo segredos e riquezas que só quem vive na Ilha sabe, por me permitirem viver mais uma etapa de desenvolvimento profissional através das suas experiências de formação continuada. A Queila pelo carinho, cuidado e apoio em prol das minhas travessias durante toda a pesquisa e depois dela. Aos estudantes das escolas da Ilha por serem a razão de ser do meu trabalho enquanto educadora e pesquisadora. Sem vocês nada disso teria sido possível!

E, por último, aos colegas do grupo de pesquisa DIVERSO, também vos tenho gratidão no terceiro nível de gratidão do Tratado de São Tomás de Aquino. Muito obrigada a todos pela coparticipação condicional e incondicional do início ao fechamento dessa etapa que se conclui. Principalmente a Charles, por acolher as minhas interpelações sem reservas, por dedicar atenção e tempo, pela amizade e por tornar os nossos dias mais divertidos. Você é um “menino” especial; Grazy, por ter me acolhido desde o princípio, pela atenção e cuidado sempre demonstrado e por ser exemplo de mulher empoderada; Helena, pelo companheirismo, pela fé que nos une, pela atenção e a disponibilidade em servir sempre; Fabrício, pela sensibilidade com a qual nos vê e por estimular o nosso potencial, nos ajudando a ir mais adiante, quando crescer quero ser como você; Joana, pela humanidade e por se colocar junto, pelas atitudes inclusivas ao longo desse processo; Adelson, pela sensibilidade de acolher e apreciar o fazer do outro, sempre disposto a ajudar principalmente no olhar atento e cuidadoso na reta final da pesquisa; Luciana pela organização e poder de síntese, sempre presente para nos ajudar a lembrar o ponto em que paramos pra retomarmos o passo; Celina, pelas risadas e reflexões sempre compartilhadas com um senso de humor incrível; July, que apesar do pouco tempo de convivência se fez presente; a Amanda, pela responsabilidade e compromisso com a pesquisa coletiva e com as demandas geradas no grupo; a Iana e Iracema pela presença colaborativa nos encontros do grupo de pesquisa; Léo e Dani, pelo afeto e parceria; a professora Sandra pelas risadas gostosas que nos impulsionava a dar e que quebrava o gelo em muitos momentos e pela simplicidade; a professora Cláudia pela presença leve e encantadora; a professora Ana Lúcia pela oportunidade de ser tocada pelo fazer da experiência e acolhimento nos espaços de convivência em que tive a oportunidade de estar presente. Sem vocês a caminhada teria sido dura e árdua demais, vocês são exemplos de competência, dedicação e esperança, com vocês aprendi a “laborar” de forma partilhada.

RESUMO

Esta pesquisa busca compreender os modos como a formação continuada é vivenciada pelas docentes na relação com as maritimidades da Ilha de Maré, tendo em vista, o levantamento de possíveis singularidades do trabalho docente no contexto marítimo. Trata-se de uma pesquisa qualitativa de abordagem (auto)biográfica, cuja opção teórico-metodológica assenta-se nas contribuições de Nóvoa, Souza, Rios, Delory-Momberger, Josso, entre outros. Neste sentido, o trabalho se desenvolve a partir de entrevistas narrativas de seis professoras de cinco escolas da Rede Municipal de Ensino de Salvador que atuam na Educação Básica, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, na Ilha de Maré. Este estudo identificou os modos de atravessamentos das maritimidades nas Ilhas de Salvador no processo de formação das professoras da Ilha, bem como as ruralidades que envolvem o universo escolar identificadas nas condições de trabalho e nas temporalidades específicas da Ilha, em especial as questões relacionadas às demandas das classes multisseriadas, com os seus diferentes tempos e ritmos de aprendizagem. E revela que a formação continuada é vivenciada pelas professoras na busca por ressignificar a formação oferecida pela Rede Municipal de Ensino, adequando as especificidades da docência na Ilha. Inclusive como estas professoras vêm experimentando, juntamente com os estudantes das comunidades rurais da Ilha, possibilidades criativas e desafiadoras em seu fazer pedagógico, bem como a metodologia utilizada com as classes multisseriadas com agrupamentos produtivos de alunos de diferentes séries/anos. Assim, as professoras investem tempo e recursos, ainda que de forma individualizada, em seu próprio desenvolvimento profissional em detrimento da formação continuada promovida pela instituição a qual estão vinculadas.

Palavras-chave: Formação continuada. Educação Básica. Ruralidades. Maritimidade. Pesquisa (auto)biográfica.

ABSTRACT

This research seeks to understand the ways in which continuing education is experienced by teachers in relation to the maritimities of Maré Island, in view of the survey of possible singularities of teaching work in the maritime context. This is a qualitative research with a (auto) biographical approach, whose theoretical-methodological option is based on the contributions of Nóvoa, Souza, Rios, Delory-Momberger, Josso, among others. In this sense, the work develops from narrative interviews of six teachers from five schools of Salvador Municipal School that work in Basic Education, in the Early Years of Elementary School, in Maré Island. This study identified the ways of crossing the Maritimidades in Salvador Islands in the process of formation of the teachers of the Island, as well as the ruralities that involve the school universe identified in the working conditions and specific temporalities of the Island, especially the questions related to the demands. multiserial classes, with their different learning times and rhythms. And reveals that the continuing education is experienced by the teachers in the search to redefine the training offered by the Municipal Education Network, adapting the specificities of teaching on the island. Even as these teachers have been experimenting, together with students from the rural communities of the Island, creative and challenging possibilities in their pedagogical practice, as well as the methodology used with the multigrade classes with productive groupings of students from different grades / years. Thus, teachers invest time and resources, albeit individually, in their own professional development to the detriment of continuing education promoted by the institution to which they are linked.

Keywords: Continuing education. Basic education. Ruralities. Maritimity. (Auto) biographical research.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AC - Atividade Complementar

ADI - Auxiliar de Desenvolvimento infantil

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CFP - Coordenadoria de Formação Pedagógica

CIA - Centro Industrial de Aratu

COPI - Coordenadoria Central de Produção de Indicadores Urbano

DIPE - Diretoria Pedagógica

DIVERSO - Grupo de Pesquisa Docência, Narrativas e Diversidade na Educação Básica

EF - Escola Formadora

EJA - Educação de Jovens e Adultos

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

GERC - Gerência de Currículo

GR – Gerências Regionais

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

ICEP - Instituto Chapada de Educação e Pesquisa

LDB - Leis De Diretrizes E Bases Da Educação Nacional

LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais

MEC - Ministério de Educação e Cultura

MOBRAL - Movimento Brasileiro de Alfabetização

ONU - Organização das Nações Unidas

PDDU - Plano Diretor de Desenvolvimento Urbano

PNAIC - Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa

PNFP - Plano Nacional de Formação de Professores

PNLD - Programa Nacional do Livro Didático

PPP - Projeto Político Pedagógico

PROFA - Programa de Formação de Professores Alfabetizadores

PRONERA - Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

REDA - Regime Especial de Direito Administrativo

RCMPAIEF- Referencial Curricular Municipal para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental

RME - Rede Municipal de Educação

SECULT - Secretaria de Educação e Cultura

SEDHAM - Secretaria Municipal de Desenvolvimento Urbano, Habitação e Meio Ambiente e Ambientais

SMED - Secretaria Municipal de Educação e Cultura

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

LISTA DE QUADROS, TABELAS, GRÁFICOS E ILUSTRAÇÕES

QUADRO 01 – PESQUISAS REALIZADAS NO MESTRADO

QUADRO 02 – PESQUISAS REALIZADAS NO DOUTORADO

QUADRO 03 - PERFIL PROFISSIONAL DAS COLABORADORAS DA PESQUISA

QUADRO 04 – FORMAÇÃO CONTINUADA E CONTRIBUIÇÕES

QUADRO 05 - POTENCIALIDADES DE DESENVOLVIMENTO *PROFISSIONAL*

TABELA 01 - ESCOLAS DE ILHA DE MARÉ – EDUCAÇÃO EM NÚMEROS

TABELA 02 - TEMPO GASTO PARA CHEGAR A ESCOLA E MEIO DE TRANSPORTE UTILIZADO PELOS PROFESSORES

TABELA 03 - RELAÇÃO ENTRE A CARGA HORÁRIA TRABALHADA E O LOCAL DE MORADIA DOS DOCENTES

GRÁFICO 1- REGULARIDADE DO PLANEJAMENTO

GRÁFICO 2 - CARGA HORÁRIA PARA ESTUDOS E PLANEJAMENTO

ILUSTRAÇÃO 1 – ESCOLA MUNICIPAL NOSSA SENHORA DE FÁTIMA

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
Em busca da Ilha (des)conhecida: implicações com a pesquisa	20
Ancoragens nas pesquisas em educação	26
1. ROTAS METODOLÓGICAS – NARRATIVAS (AUTO)BIOGRÁFICAS	
1.1 Abordagem (auto)biográfica: fundamentos	33
1.2 Lócus do estudo	36
1.2.1 Escolas da Ilha de Maré – docas e ancoradouros da pesquisa	38
1.2.1.1 Escola Municipal Nossa Senhora de Fátima	38
1.2.1.2 Escola Municipal de Bananeiras	40
1.2.1.3 Escola Municipal de Botelho	43
1.2.1.4 Escola Municipal Claudemira Santos Lima	45
1.2.1.5 Escola Municipal Ilha de Maré	47
1.3 Colaboradoras	51
1.4 Etapas e dispositivos de pesquisa	60
2. ROTAS DE EXPLORAÇÃO: RURALIDADES/FAROL DAS MARITIMIDADES NA FORMAÇÃO DOCENTE DA ILHA	65
2.1 Ruralidades específicas das ilhas: contexto da formação docente	68
2.2 Navegando nas maritimidades: modos de ser professor na Ilha de Maré	71
2.3. Singularidades das travessias da formação: dos projetos existenciais à educação contextualizada	83
2.4. Classes multisseriadas: diferentes tempos de aprender e ensinar além-mar	88
3. ROTAS DE NAVEGAÇÃO: FORMAÇÃO CONTINUADA E SUAS INTERFACES	101
3.1. Formação: a bússola dessa navegação	103
3.3 Nossa Rede: formação continuada e experiências atravessadas	124
3.4. Condições de trabalho e formação continuada: velame de propulsão dessa travessia	129
REFERÊNCIAS	159
APÊNDICE A – EIXOS TEMÁTICOS PARA A ENTREVISTA NARRATIVA	166
ANEXO A - TERMO DE CONSCIENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO	167

INTRODUÇÃO

Um homem foi bater à porta do rei e disse-lhe: Dá-me um barco. A casa do rei tinha muitas mais portas, mas aquela era a das petições. Como o rei passava todo o tempo sentado à porta dos obséquios (entenda-se, os obséquios que lhe faziam a ele), de cada vez que ouvia alguém a chamar à porta das petições fingia-se desentendido [...] contudo, no caso do homem que queria um barco, as coisas não se passaram bem assim. Quando a mulher da limpeza lhe perguntou pela nesga da porta, Que é que tu queres, o homem, em lugar de pedir, como era o costume de todos, um título, uma condecoração, ou simplesmente dinheiro, respondeu: Quero falar ao rei, Já sabes que o rei não pode vir, está na porta dos obséquios, respondeu a mulher, Pois então, vai lá dizer-lhe que não saio daqui até que ele venha, pessoalmente [...] Que é que queres, Por que foi que não disseste logo o que querias, Pensarás tu que eu não tenho mais nada que fazer, mas o homem só respondeu à primeira pergunta, Dá-me um barco, E tu para que queres um barco, pode-se saber, [...] Para ir à procura da ilha desconhecida. (JOSÉ SARAMAGO, 1998, p.3).

Como o personagem criado por José Saramago, no conto *Em busca da Ilha Desconhecida*, procura o Rei porque queria um barco para conhecer a Ilha desconhecida, faço dessa pesquisa o meu barco para compreender os modos como a formação continuada é vivenciada pelas docentes na relação com as maritimidades¹, tendo em vista o levantamento de possíveis singularidades do trabalho docente desenvolvido na Ilha de Maré², utilizando como campo empírico, cinco escolas das comunidades rurais da Ilha, a saber: Praia Grande, Porto dos Cavalos, Santana, Botelho e Bananeiras.

Esse estudo integra a Pesquisa Profissão Docente na Educação Básica na Bahia³ desenvolvido pelo Grupo de Pesquisa Docência, Narrativas e Diversidade na Educação Básica – DIVERSO. Aqui, dedico-me especialmente às questões voltadas para a formação continuada das professoras que, na sua maioria, fazem a travessia

¹Conforme Costa (2015) referem-se aos usos, costumes, cultura e formas de viver das pessoas que vivem em regiões marítimas, nas Ilhas.

²A Ilha de Maré está localizada a aproximadamente 5 km de São Tomé de Paripe, no Subúrbio ferroviário de Salvador, Bahia, e é formada por pequenas localidades da borda litorânea da Baía de Todos-os-Santos (PINHO e SOUZA 2015).

³Pesquisa financiada pela Chamada Universal MCTIC/CNPq nº 28/2018, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade – PPGEDUC, da Universidade do Estado da Bahia – UNEB.

de Salvador a Ilha de Maré para exercer a docência em turmas regulares e em classes multisseriadas e lidam, concomitantemente, com a organização curricular apresentada pela Secretaria Municipal de Educação de Salvador – SMED. De modo geral, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394/96 - deixa a critério dos sistemas municipais a forma de organização, conquanto, nem sempre essa organização acontece tendo em vista as especificidades das escolas e/ou comunidades rurais, estas se organizam de forma a atender o órgão central que é responsável pela educação e que são localizados nos centros urbanos onde estão a maioria das escolas. No caso das escolas da Ilha, a organização escolar e o calendário são definidos da mesma maneira que as escolas urbanas apesar do contexto marítimo que as cerca e as define de forma tão diferenciada.

No âmbito educacional pouco se conhece acerca das maritimidades, as discussões que envolvem temáticas referentes às escolas de áreas rurais se centram em torno das ruralidades e/ou da educação no campo⁴. O termo ruralidades aqui está relacionado à identidade do que é rural, não às questões duais entre campo/cidade ou civilizado e caipira. Trata-se dos modos de viver construídos no meio rural, levando em consideração que as ruralidades atuais têm como referência os processos de globalização, considerando que, “os globalismos e localismos desses processos colocam em tensão identidades múltiplas que carregam elementos de ruralidades na alimentação, na vestimenta, na relação com a natureza, nas expressões culturais e nos comportamentos econômicos sociais e políticos” (MOREIRA, 2005, p.15).

Diante desse contexto, Veiga (2002) levanta alguns questionamentos sobre a delimitação dos espaços urbanos em detrimento dos espaços rurais⁵, ao refutar a forma como o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE calcula e delimita

⁴ De acordo com a Resolução Nº 2 de 28 de abril de 2008. “Art. 1º Educação do Campo compreende a Educação Básica em suas etapas de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Profissional Técnica de nível médio integrada com o Ensino Médio e destina-se ao atendimento às populações rurais em suas mais variadas formas de produção da vida - agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma Agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas e outros. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao_2.pdf. Acesso em 04 de jan.2018.

⁵ Segundo VEIGA (2002, p. 31) “O entendimento do processo de urbanização do Brasil é atrapalhado por uma regra muito peculiar, que é a única no mundo. Este país considera urbana toda sede de município (cidade) e de distrito (vila), sejam quais forem suas características [...] para efeitos analíticos não se deveriam considerar urbanos os municípios pequenos demais, com menos de 20 mil habitantes”. Se esse critério deixasse de ser utilizado derrubaria *estigma* de urbanização que existe no Brasil, onde há cidades e distritos considerados urbanos com menos de 1000 habitantes, como é o caso de Serra da Saudade, em Minas Gerais, cidade com cerca de 800 habitantes desde 2014.

os espaços rurais e urbanos no nosso país, quando considera que o Brasil pode ser considerado *muito mais rural do que urbano* devido aos critérios utilizados para definição do que é cidade. Embora, esteja em discussão, há atualmente uma nova proposta de metodologia de análise de dados segundo publicação do IBGE (2017). A nova topologia em discussão para o censo de 2020 considera que para caracterizar e diferenciar os espaços urbanos dos rurais deve-se levar em conta a densidade demográfica, a localização em relação ao acesso aos centros urbanos e o contingente populacional. Esses são, segundo o IBGE 2017, “os critérios fundamentais da metodologia, que, no entanto, ainda está em debate”. Pois os critérios atuais, para definição do espaço urbano é determinado por lei municipal, sendo o rural definido por exclusão à área urbana. Assim, nessa classificação, o Brasil tem de 84,4% da população vivendo em áreas urbanas e 15,6%, em zonas rurais de acordo com o censo de 2010.

Essa nova metodologia dá margem para a manutenção da polêmica levantada de que muitos espaços urbanos no Brasil deveriam ser considerados rurais, não apenas pelo mínimo de contingente populacional, nem pelo acesso ou proximidade das áreas urbanas, mas principalmente pela maneira de viver das pessoas que ali residem, que reflete as peculiaridades rurais, que se refletem na cultura, na forma como se relacionam umas com as outras, com a natureza e na forma como a utilizam que interfere diretamente entre outros aspectos na formação social política e organizacional de quem vive nessas áreas. Desse modo, entendo que é de extrema relevância uma investigação que coloque em evidência a educação na Ilha de Maré como espaço rural, todavia, nesse estudo delimitarei apenas as questões concernentes à formação continuada das docentes que atuam nesse espaço⁶. Nessa perspectiva, o objetivo dessa pesquisa é compreender os modos como a formação continuada é vivenciada pelas docentes na relação com as maritimidades da Ilha de Maré, tendo em vista possíveis singularidades do trabalho docente no contexto marítimo. Para isso, procuro investigar as seguintes questões: De que maneira a formação continuada é vivenciada pelas docentes na Ilha de Maré? Como as maritimidades das Ilhas de Salvador atravessam o processo de formação dos professores?

⁶ No contexto dessa pesquisa considero “espaço” para além do que é físico, não apenas um conjunto de retas e ângulos, mas espaço do ponto de vista existencial, do ponto de vista humano espaço enquanto possibilidade de interação (PIAGET,1993).

Isso posto, essa pesquisa é fundamentada na abordagem (auto) biográfica, realizada em duas etapas: (1) estudo exploratório do campo e levantamento do perfil biográfico dos sujeitos participantes, através do uso de questionário elaborado pelo Grupo de Pesquisa DIVERSO para a Pesquisa Profissão Docente na Educação Básica da Bahia; (2) utilização de entrevista narrativa com seis professoras⁷ das escolas da Ilha de Maré, por compreender que é necessário o protagonismo das colaboradoras desta pesquisa, a partir de suas próprias narrativas de formação.

Com esse intuito, tratando-se de uma pesquisa de cunho (auto)biográfico, compartilho a seguir um pouco da minha itinerância profissional nos processos de formação continuada de professores na Bahia e minha atuação direta no espaço escolhido para a pesquisa, visando situar o leitor acerca do meu encontro com o objeto de estudo e minhas implicações com este estudo.

Em busca da Ilha (des)conhecida: implicações com a pesquisa

[...] Tu que achas? Que é necessário sair da ilha para ver a ilha, que não nos vemos se não nos saímos de nós. Se não saímos de nós próprios, queres tu dizer. (SARAMAGO, 1998, p.10).

Pesquisar a formação continuada dos professores do 1º ao 5º ano da Educação Básica, Anos Iniciais do Ensino fundamental das Escolas Municipais de localidades da Ilha de Maré, em Salvador, resulta de experiências vivenciadas na minha trajetória profissional, principalmente, a partir dos 16 anos de atuação na coordenação pedagógica e na formação de professores no sertão baiano, em especial, com os professores que atuam em áreas rurais, especificamente, em classes multisseriadas.

Recentemente, em 2016 me deparei com uma realidade circundante no município de Salvador, que se assemelha ao interior, pois apesar dos quase 500 km de distância que separa o meio rural no qual vivi da capital baiana, me encontrei diante da Ilha de Maré que fazendo parte do território da 3ª maior capital do Brasil, apresenta características consideradas rurais nos aspectos de distanciamento do meio urbano e também das maneiras específicas de viver, as maritimidades, ruralidade específica, que atravessa o cotidiano das práticas profissionais docentes.

⁷Adoto o substantivo feminino para fazer referência a todos os sujeitos da pesquisa, por ser esse público formado por professoras que exercem a docência do 1º ao 5º ano na Ilha de Maré e por essa profissão ser majoritariamente feminina.

Essa aproximação com as práticas profissionais da Ilha de Maré me fizeram lembrar o meu próprio processo na prática profissional com formação inicial em Pedagogia, pois foi em contato com a realidade das escolas no interior que fui me dando conta de que os saberes construídos na academia se tornavam cada vez mais distantes da realidade que me cercava e que era preciso mais que a formação inicial para dar conta dos desafios impostos na ação docente e apoiar os professores, principalmente no processo de planejamento das aulas para além do proposto no livro didático que era construído para uma realidade muito diferente da nossa. Foi esse sentimento de incompletude que moveu o meu desejo de saber mais, buscando me enveredar pelos processos que constituem a formação continuada dos docentes e que atravessam os modos de ser, fazer e viver à docência nas escolas públicas municipais.

Durante essa itinerância profissional, atuando na formação continuada de professores, coordenadores pedagógicos e equipe técnica municipal na região da Chapada Diamantina, na Rede Pública de Educação, ocupei inúmeras funções. Ao iniciar essa trajetória profissional, fui a primeira coordenadora pedagógica da Secretaria Municipal de Educação e formadora de programas para formação continuada de professores do ensino fundamental, anos iniciais: PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais - e o PROFA – Programa de Formação de Professores Alfabetizadores, implementado na Rede Municipal de Educação - RME de América Dourada, meu município de origem. Nesse município, atuei como coordenadora pedagógica da Secretaria Municipal de Educação e Cultura, recém-egressa do curso de Pedagogia da Universidade Federal da Bahia - UFBA e, posteriormente, como diretora pedagógica. O objetivo da minha atuação era realizar e acompanhar a formação continuada de supervisores técnicos, diretores escolares, coordenadores pedagógicos e professores municipais da rede em parceria com o Instituto Chapada de Educação e Pesquisa - ICEP que proporcionou a implantação e execução de programas de formação continuada em municípios baianos da Chapada Diamantina, do semiárido baiano, do Baixo Sul, em municípios de Pernambuco e na capital baiana.

Outra experiência muito significativa e a mais desafiadora foi como Secretária de Educação do município de América Dourada, durante cinco anos. Esse período marcou a minha forma de ver e fazer educação, mudando minha vida completamente, por me oportunizar a efetivação de políticas públicas que qualificassem a educação pública municipal. Além de permitir me aproximar ainda mais do meu povo, da minha

gente, dos meninos e meninas pobres da roça, eu pude ver o chão da escola com outros olhos, como nunca tinha visto e o desafio de poder contribuir com a qualidade da educação da minha gente foi o que me moveu a permanecer no cargo durante cinco longos anos, apesar dos desgastes que são inerentes à função.

Ao deixar o interior da Bahia, comecei a atuar na Rede Municipal de Educação - RMU de Salvador, no final do ano de 2013. No período de 2015 e 2016, a SMED, buscou o estabelecimento de uma política institucional com vistas à melhoria da qualidade da educação pública municipal com objetivos de elaborar novas diretrizes curriculares, nesse período passei a fazer parte da equipe da Coordenadoria de Formação Pedagógica, da CFP.

Nesse transcurso da minha trajetória profissional as questões acerca da formação continuada de professores que sempre me inquietaram, foram florescendo mais uma vez no contato mantido, nesse período, com a Escola Nossa Senhora de Fátima, escola Formadora da Comunidade de Porto dos Cavalos em Ilha de Maré. Nessa escola, me deparei com as semelhanças das escolas rurais com as quais convivi no início da minha trajetória profissional. Essas similaridades e novas indagações desse percurso deram origem aos questionamentos que nortearam essa pesquisa. Em especial, os processos formativos que permeiam a formação dos professores na Rede Municipal de Ensino de Salvador, especificamente, a forma de pensar a profissão docente de escolas rurais nos aspectos voltados à formação continuada e suas relações com as *maritimidades* das Ilhas de Salvador.

Creio que o fato de ter exercido anteriormente funções diferenciadas, acompanhando o estabelecimento e desenvolvimento de uma política pública de formação continuada pautada na constituição de redes colaborativas de aprendizagem⁸, contribuiu para que eu participasse em 2015 das ações de articulação e acompanhamento da Rede Municipal de Ensino como técnica da SMED, em especial do Subúrbio Ferroviário e das Ilhas. Essa ação me oportunizou vivenciar um processo de escuta dos professores em situações de estudo e de análise na construção das diretrizes municipais, bem como a construção de materiais didáticos

⁸ Relativo à comunidade de aprendizagem onde o processo de ensino aprendizagem não se refere somente a relação professor/aluno, mas sim a todos aqueles que fazem parte de grupos de aprendizagem. De acordo com Nóvoa (2009, p.23), “A única saída possível é o investimento na construção de redes de trabalho coletivo que sejam o suporte de práticas de formação baseadas na partilha e no diálogo profissional”. Ou seja, no caso da formação continuada os sujeitos envolvidos no processo, os professores, formadores e equipe técnico pedagógica, gestores, coordenadores pedagógicos, aprendem com os seus pares e contribuem para a aprendizagem deles.

específicos proporcionando a possibilidade de realização de uma ação pedagógica mais próxima da realidade das escolas da Rede Municipal, cujo propósito foi a construção de um Sistema de Ensino próprio, uma das ações do Projeto Nossa Rede, da SMED. Esse projeto foi desenvolvido em atendimento a exigências do Ministério Público em resposta a uma ação movida pelos professores⁹ da Rede municipal em detrimento a implantação de projetos cujas orientações pedagógicas e os materiais didáticos postos nas escolas para uso de estudantes e professores com foco na alfabetização, tornavam mecânico o processo de ensino aprendizagem, pois se distanciavam da realidade das escolas e da proposta pedagógica. O Nossa Rede é uma ação prevista no programa Combinado da SMED que tem como finalidade melhorar a qualidade da educação pública municipal, essa ação contou com o apoio de parceiros como a Avante, para atender a educação infantil, Instituto Chapada de Educação e Pesquisa (ICEP) e a Pracatum para atender ao ensino fundamental. Com foco na participação dos profissionais da rede e na criação colaborativa, de materiais pedagógicos produzidos dentro de uma visão de respeito a diversidade, aos valores das identidades culturais de Salvador bem como suas peculiaridades.

Nesse contexto, colocar a formação continuada como elemento fundamental das ações da SMED é condição essencial para o alcance do ensino de qualidade. Uma dessas propostas teve como ação o acompanhamento de alguns professores em situações de aula, nas chamadas Escolas Formadoras¹⁰, cujo intuito foi realizar a formação continuada da equipe pedagógica (Gestor escolar, Coordenador pedagógico e Professor), principalmente para apoiar o professor durante o processo de estudo e planejamento quanto à concepção de educação, concepção de ensino e quanto ao uso do material didático construído em regime colaborativo pelos docentes da rede municipal.

⁹ A manifestação movida pelos professores que culminou no Ministério Público da Bahia foi noticiada na mídia à época, conforme site de notícias: http://www.bahiatodahora.com.br/destaques-esquerda/noticia_destaque1/ministerio-publico-manda-parar-utilizacao-do-sistema-alfa-e-beto-em-salvador. E também no site da Secretaria Municipal de Educação - <http://educacao.salvador.ba.gov.br/alfa-e-beto-secretario-afirma-que-vai-procurar-ministerio-publico/>

¹⁰ Escolas que fizeram parte do Programa Piloto do Projeto Nossa Rede, do Ensino Fundamental I, anos iniciais, em 2016, ao todo 11 escolas que foram indicadas pelas Gerências Regionais. Cujo propósito era fomentar ações que servissem de dispositivos formativos para todas as escolas, através de práticas pedagógicas que eram filmadas para serem tematizadas nos encontros pedagógicos de formação de professores.

Para atender a demanda de 434 escolas¹¹ no município de Salvador, a SMED organiza o seu atendimento por Gerências Regionais - GR¹², sediadas em bairros que são considerados subterritórios¹³ na sede do município. Na etapa inicial de formação implementada pelo Projeto Nossa Rede, em 2016, onze escolas foram escolhidas para se tornarem Escolas Formadoras.

Nessa conjuntura a Rede Municipal de Educação de Salvador procurou atender as demandas das escolas rurais na Ilha incluindo-as no Projeto Político Pedagógico Nossa Rede que com a parceria do ICEP se configurou em três linhas de ação: formação continuada de educadores; mobilização política e produção de conhecimento, que se constituiu em um processo formativo iniciado em 2015 e foi concluído em 2018. Entretanto, os moldes de formação dos professores eram voltados para o contexto urbano, ou seja, os professores participavam dos encontros formativos realizados em Salvador que eram organizados por série/ano. No caso dos profissionais que atuavam em classe multisseriadas precisavam escolher a série/ ano que queriam participar com os demais professores das escolas urbanas. Assim não havia uma formação específica para atender as demandas das escolas rurais da Ilha de Maré. A formação ocorrida durante todo o processo se referia às demandas da sala de aula, no que se compete à gestão da aprendizagem, à metodologia de uso do material didático, Cadernos Pedagógicos de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Humanas e da Natureza, construído pela Rede que aborda contextos diversos que vão desde os textos, imagens e atividades relacionadas a Salvador e também às Ilhas. Entretanto, a formação realizada não se diferenciava para atender as especificidades destas escolas, mas estava centrado nos aspectos comuns a todas as escolas que são demandadas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, nos moldes das escolas urbanas.

Esse processo formativo ocorreu entre os anos de 2015 a 2018 sendo que, durante o primeiro ano de parceria foi feita a mobilização inicial dos professores por GR e a construção da primeira etapa do material didático pedagógico da Rede. Durante o ano de 2016, a formação continuada se limitou à equipe técnica pedagógica

¹¹Segundo portal de publicação da SMED –<http://educacao.salvador.ba.gov.br/educacao-em-numeros/>

¹² Nomenclatura utilizada pela SMED para indicar a forma como organiza e distribui atendimento as escolas municipais por subdivisão em GR- Gerências Regionais, que são distribuídas de acordo com as sedes regionais de um conjunto de bairros dos subterritórios.

¹³ Subterritório aqui é considerado como uma parte do território que foi subdividido, nesse caso o território da capital, a parte urbana que foi subdividida por regiões como subdistritos regionais.

da SMED/ GR e dupla gestora (gestores escolares e coordenadores pedagógicos) das escolas formadoras. Nesse período, a participação dos professores na formação se restringia a as escolas formadoras, da qual a escola Nossa Senhora de Fátima da Ilha fez parte. Em 2017, a formação continuada foi realizada com todos os professores e as duplas gestoras de toda rede, os professores foram organizados por GR em turmas de acordo com a série/ano de atuação e também de acordo com o dia de reserva de carga horária de estudo de cada um.

Como coordenadora pedagógica, técnica da equipe da Coordenadoria de Formação Pedagógica, e uma das articuladoras da Gerência de Currículos - GERC da Diretoria Pedagógica – DIPE, fiquei encarregada do acompanhamento das escolas formadoras da GR Subúrbio II, que é responsável pelas escolas do Subúrbio Ferroviário e das Ilhas. Foi neste período acompanhando a Escola Formadora da Ilha de Maré que me dei conta que o município de Salvador possui escolas rurais nas Ilhas, com classes multisseriadas, restava-me saber como se daria esse processo de ensino nas escolas da Ilha. Nesse percurso de acompanhamento cheguei a Escola Nossa Senhora de Fátima, na localidade de Porto dos Cavalos, após quase uma hora de barco em um dia muito chuvoso, onde todas as circunstâncias pareciam adversas e a navegação se fazia muito perigosa. Chegamos à escola! Éramos cinco mulheres, duas técnicas pedagógicas da SMED, duas da GR do Subúrbio II e uma do ICEP, instituto parceiro na realização da formação dos professores do município.

Nessa ação de formação de professores, encontramos uma escola formadora pequena, muito limpa e organizada, as crianças educadíssimas, olhinhos curiosos e com sorrisos que só as crianças sabem dar. Fomos muito bem recebidas pela equipe da escola, naquele dia acompanhamos uma aula de Língua Portuguesa em uma classe multisseriada de 2º e 3º ano, com 15 estudantes ávidos por aprender e uma professora preocupada com os desafios da multissérie. Aquela turma muito me marcou, pois diferentemente dos acompanhamentos que já tínhamos feito, dos dados sobre a leitura e a escrita das escolas urbanas, apenas 3 crianças não liam e isso nos surpreendeu muito. Indagava-me ao mesmo tempo em que constatava como em uma classe multisseriada, numa comunidade pequena com tantas limitações estruturais e materiais poderia proporcionar aquela professora condições para conseguir resultados positivos tão diferentes da zona urbana, ainda mais no primeiro semestre, isso é um grande paradoxo para mim, considerando que nas turmas ditas “homogêneas” com estudantes da mesma faixa etária e série, com estruturas

melhores e maior disponibilidade de material não conseguiam resultados satisfatórios e homogêneos.

As singularidades daquele lugar suscitaram-me as mesmas inquietações que nutri nas minhas itinerâncias em escolas rurais no sertão onde vivi, a diferença é que em lugar da poeira e do sol causticante, o mar era o nosso cenário e foi contemplando a sua impetuosidade e magnitude que reviveram em mim as inquietações de menina da roça, que nasceu, cresceu, estudou e trabalhou em escolas rurais.

Foi esse contexto das escolas rurais das ilhas na relação com o processo de formação continuada de professores, ofertado pela SMED que mobilizou minha curiosidade investigativa acerca dos modos como a formação continuada é vivenciada pelas docentes na relação com as maritimidades, tendo em vista o levantamento de possíveis singularidades do trabalho docente desenvolvido na Ilha de Maré.

E para uma maior clareza de como esse estudo se situa no cenário nacional, apresento um breve estado da arte acerca da temática com o propósito de mapear estudos já realizados a partir das categorias centrais de análise aqui discutidas: formação docente, formação continuada e maritimidade.

Ancoragens nas pesquisas em educação

Nos últimos anos, o campo de pesquisa acerca da formação de professores tem estado em processo de desenvolvimento e tem dado origem a produções científicas de destaque no cenário educacional. Esse movimento intenso de pesquisas culminou em mudanças nas formas de conceber a formação e sua articulação com as demais dimensões que constituem a profissão docente na Educação Básica.

Segundo estudos de André (2009), o estado da arte sobre formação de professores nos últimos dez anos tem demonstrado que esse crescimento de pesquisas sobre essa temática tem ocorrido em virtude da desvinculação da docência do campo da didática, pois por muito tempo as pesquisas e produções científicas, no campo da formação docente, ficaram atreladas a essa área. Atualmente, a formação dos professores tem conquistado espaço como um campo específico de estudo. A autora defende o posicionamento que “a formação docente tem que ser pensada como um aprendizado profissional ao longo da vida, o que implica envolvimento dos professores em processos intencionais e planejados, que possibilitem mudanças em direção a uma prática efetiva em sala de aula”. (ANDRÉ, 2009, p. 176).

Esse acréscimo no quantitativo das pesquisas reflete alterações na temática das pesquisas na sociedade e no campo científico, o que indica uma mudança de foco, pois a investigação científica passou a ter em vista a formação contínua dos professores e o processo de transformação da profissão do exercício da docência e não apenas a realização de cursos de formação docente.

Tendo em conta que o foco dessa pesquisa se dá em escolas de ambiente marítimo rural, ao investigar o banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, tomando como descritores: *formação docente, formação continuada e maritimidade*, nos últimos dez anos, do ano de 2007 a 2016, pude constatar que apesar do constante crescimento das pesquisas envolvendo a formação dos professores no Brasil, muito ainda precisa ser investigado em relação aos professores que atuam em contextos marítimos. Dessa maneira, encontramos os seguintes resultados:

QUADRO 1 - Pesquisas realizadas no Mestrado

DESCRIPTORES	TIPO: MESTRADO									
	PERÍODO									
	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016
Form. Docente	1236	1351	1346	1267	1394	1420	1503	1507	1528	1509
Form. Continuada	1171	1246	1233	1173	1292	1320	1383	1379	1413	1397
*Maritimidade	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0
FORMAÇÃO DE PROFESSORES (EDUCAÇÃO/MARITIMIDADE)										
Maritimidade	0	0	0	2	0	0	0	0	1	0

Fonte: Produção própria, de acordo com o banco de teses e dissertações da CAPES.

QUADRO 2 - Pesquisas realizadas no Doutorado

DESCRIPTORES	TIPO: DOUTORADO									
	PERÍODO									
	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016
Form. Docente	261	316	358	375	382	413	520	644	660	742
Form. Continuada	247	299	336	349	349	393	471	591	610	687
*Maritimidade	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
FORMAÇÃO DE PROFESSORES (EDUCAÇÃO/MARITIMIDADE)										
Maritimidade	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0

Fonte: Produção própria, de acordo com o banco de teses e dissertações da CAPES.

Diante desses dados podemos afirmar que há uma grande quantidade de pesquisas que envolvem a temática de formação de professores no contexto educativo nesses últimos dez anos, no que se refere à profissão, à docência e a

formação continuada. Neste primeiro momento fiz apenas um levantamento quantitativo, no entanto, do ponto de vista da discussão das maritimidades em pesquisas da área de educação nos Programas de Educação para, a partir daí, analisar o trabalho e o contexto em que foi realizado. Dessa forma, foram encontradas quatro pesquisas no Programa de Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia - UNEB: a tese de Pinho (2012) e três dissertações Costa (2015), de Costa T. (2010) e de Araújo (2010).

A tese de Pinho (2012) tem a Ilha de Maré como locus de pesquisa, o que faz desta, uma fonte importante para compreender as questões das temporalidades que cercam a Ilha e atravessam a docência dos professores com o seu ritmo próprio de ser. Essa pesquisa envolve diferentes sujeitos, professores, pessoas da comunidade (pescadores e marisqueiras) de duas localidades da Ilha. Julgo importante fazer ancoragem nesse estudo, haja vista, os subsídios sobre a docência e a vida nas comunidades, veiculadas nas narrativas desses sujeitos, por considerar esses elementos constitutivos no processo de conhecimento inicial do campo empírico de Praia Grande e Botelho, que se constituem em Locus da pesquisa de Pinho e também faz parte do cenário da minha pesquisa.

Nessa tese a autora utiliza o termo maritimidade para fazer referência aos modos de vida na Ilha de Maré, atravessados pelas temporalidades que são muito diferentes do modo urbano continental argumentando que o tempo escolar na Ilha de Maré depende de um olhar atento para os outros tempos que atravessam os tempos da escola, nesse caso entre outras questões o tempo da Maré. “Tudo isso aponta para o tempo escolar como simultaneidade, não a imposição mais a coexistência de múltiplos tempos ou temporalidades, sejam eles individuais, sociais ou naturais”. (PINHO, 2012, p.148). Além disso, considera como resultado que insistir que o ritmo seja a única possibilidade de existência do tempo escolar é perder ou negar a oportunidade de conceber a educação a partir do outro. Desse modo, é interessante perceber que há tempos outros que permeiam a realidade escolar em um ambiente marítimo que tem o tempo cronológico (no sentido de medida, definição - Cronos) e os outros tempos que são definidos pela natureza conduzida pela maré (tempo não cronológico), que aqui farei referência como um tempo-temporal na prática das professoras¹⁴. A concepção de tempo utilizada pela autora contribuiu com a minha

¹⁴ Uso o termo temporal aqui fazendo referência a toda e qualquer atividade suscetível a limitações de tempo de caráter permanente ou não e que estão sujeitos a alterações e manifestações que dependem

pesquisa no sentido de apresentar uma maior compreensão do tempo escolar na Ilha que é fundamental para embasar a discussão de temporalidade marítima presente nas travessias e em todas as outras atividades realizadas pelos professores na escola de ambiente marítimo.

A pesquisa realizada por Costa (2015) embasa essa pesquisa pela contribuição significativa das análises da diversidade de vivências que se dão na docência de escolas de ambiente marítimo. É um estudo vinculado ao Grupo de Pesquisa Docência, Narrativas e Diversidade na Educação Básica – DIVERSO, do qual faço parte, os estudos e produções do grupo têm contribuído para compreensão das questões referentes à diversidade e diferença nas formas de viver e de ensinar na Ilha de Maré. O autor apresenta a temática maritimidade tendo como foco investigativo as questões da diversidade envoltas nas temporalidades circundantes na Ilha, de Itaparica, município de Vera Cruz, na região circunvizinha a Salvador. Busco ancoragem nessa pesquisa para compreender o conceito de maritimidade e os atravessamentos dessa na docência da Ilha. Ao tempo em que me permito fazer algumas constatações em relação a travessia Ilha - Salvador, tendo em vista que segundo o autor se trata muito mais de um rito do que apenas um deslocamento, dando uma simbologia a esse ato, apresentando questões interessantes referentes a essa 'cultura' das águas, bem como a maritimidade circundante na Ilha que é incorporada a vida dos docentes nos seus aspectos culturais cotidianos que refletem as subjetividades e singularidades que os docentes trazem ao sentido da vida no cotidiano das travessias do mar.

O estudo desenvolvido por Costa T. (2010) revela, entre outros aspectos, o território de Praia Grande - Ilha de Maré/Salvador, situando as especificidades que configuram a realidade local, para uma melhor compreensão das condições sociais, das deficiências no atendimento de serviços públicos, como saúde e segurança dessa localidade e do espaço sociocultural onde viviam e/ou vivem essas mulheres e que se constitui hoje na comunidade na qual faço imersão como parte do campo empírico investigado.

Outro fator abordado nesses estudos são as questões voltadas aos baixos índices de escolaridade dos jovens e adultos bem como as atividades que

única e exclusivamente da natureza e que nem sempre pode ser prevista ou controlada, porque está diretamente relacionada a dinâmica das águas que se impõem sobre nós e não pelo relógio, tempo cronológico, mas pelas temporalidades.

movimentam a economia local, com o trabalho das marisqueiras, pescadores, pequenos comerciantes e agricultores familiares que buscam atender as demandas locais e que se materializam nas escolas e nas localidades que são alvos da minha investigação, tendo em conta que o lócus de pesquisa são as localidades da Ilha de Maré, Praia Grande e Bananeiras. A pesquisa de Costa T. (2010) revela a urgente necessidade de políticas públicas sociais e educacionais específicas para atender às necessidades das pessoas que habitam as comunidades das Ilhas de Salvador.

O estudo realizado por Araújo (2010) envolve a Escola de Bananeiras/Ilha e apresenta como resultados algumas reflexões e sugestões, para que o poder público municipal amplie o atendimento da escola na comunidade, da mesma maneira que a estrutura física da mesma, bem como formar um corpo docente com profissionais da própria Ilha de Maré com oferta de formação continuada, para as professoras. A análise desse trabalho, contribuiu para uma visão mais detalhada da realidade da comunidade principalmente ao que se refere ao acesso à cultura letrada e aos serviços de utilidade pública para construir um paralelo em relação à situação atual da comunidade e a maritimidade que atravessa, todos os contextos da Ilha principalmente o cotidiano da escola.

A vista disso, se configura mais uma vez, a necessidade de ter uma escuta sensível dessas professoras sobre o processo de formação continuada que se constitui na busca pelas singularidades da docência na Ilha. Não foram encontradas pesquisas que entrecruzassem os descritores formação continuada e maritimidade. E ainda que as pesquisas realizadas em Ilha de Maré contribuam de forma significativa para a compreensão das particularidades, das complexidades, das diferenças e as maritimidades que atravessam o cotidiano de quem vive ou trabalha na Ilha, evidencia-se a necessidade de se investigar a relação da docência e da formação continuada no cotidiano dos professores e a relação dessas com a maritimidade, tratando-a a partir de suas especificidades. Além disso, denota a carência de pesquisas nessa área de abrangência em especial na formação de professores.

Por outro lado, na busca por identificar se haveria outras pesquisas no campo das ciências humanas em torno da maritimidade, com o propósito de ampliar o conceito desse descritor, foram encontradas pesquisas que estão relacionadas à área de investigação voltada ao desenvolvimento marítimo, climático, relacionados ao estudo das marés, dos oceanos, nas áreas de arquitetura e urbanismo, engenharia naval, geografia. O que sem dúvida, configura o termo *maritimidade* como uma

categoria recém-nascida no campo educativo, tomando essa categoria aqui, relacionada aos processos de cultura, maneiras de viver e sabedoria própria das pessoas que vivem em ambiente marítimo rural.

Nesse cenário, a presente pesquisa intitulada **Docência na Ilha de Maré: formação continuada e maritimidades** passa por alguns portos, para sustentação de suas bases teóricas, entre elas ancora-se em Nóvoa (1991, 2002) para discutir a origem da formação docente e da formação continuada e a organização escolar, entrecruzando com os estudos de Gatti (2011) e André (2010). Para discutir formação como processo, baseia-se nos estudos de Josso (2004). Esse trabalho vai se configurar a partir dessas categorias conceituais principais, levando em consideração as *ruralidades*, fundamentada em Rios (2011, 2015), Moreira (2005, 2010) e Souza (2006, 2014), e as *maritimidades*, em Pinho (2012) e Costa (2015).

Esse texto está delineado em quatro partes. A parte introdutória apresenta a delimitação da temática e do campo de estudo, a problemática e as implicações com a pesquisa desvelando os sentidos e significados desta, na minha trajetória pessoal e profissional, os objetivos e perguntas da pesquisa, o contexto dessa temática em âmbito nacional, assim como a delimitação, subsídios e reflexões importantes para a compreensão das categorias que norteiam esse estudo.

Na segunda parte faço uma discussão sobre a abordagem metodológica da pesquisa a partir das bases da pesquisa (auto)biográfica, justificando a escolha, os basilares teóricos, os critérios para definição do lócus investigativo, apresento também a descrição das escolas, dos sujeitos colaboradores da pesquisa, as etapas, os dispositivos e procedimentos desse estudo, apresento também os fundamentos para análise das entrevistas narrativas.

Na terceira parte do texto, apresento as bases teóricas principais para construir os diálogos sobre os modos como a formação continuada é vivenciada pelos docentes e as especificidades presentes no espaço escolar de ambiente marítimo rural, que são as ruralidades presentes na Ilha. Apresento também a concepção de ruralidade que fundamentam essa pesquisa do mesmo jeito que o trabalho desenvolvido pelas professoras que atuam em classes multisseriadas e as características presentes nas escolas da ilha. Em seguida, faço referência às demandas da formação continuada para atendimento a essas classes levando em consideração as abordagens acerca das maritimidades e cultura local.

Na quarta parte, faço referência às bases teóricas principais para construir os

diálogos sobre os modos como a maritimidade da Ilha de Maré atravessam a formação continuada das professoras, conceito tomado nesse estudo como desenvolvimento profissional e como este é vivenciado ao longo do exercício profissional docente tendo como referência a aplicação do questionário e as entrevistas realizadas, com foco nos três eixos norteadores da entrevista: história de vida, formação, maritimidades e temporalidades e as especificidades que estas apresentam em relação ao ambiente marítimo.

Acredito, portanto, que essa pesquisa terá grande relevância para a educação, haja vista, que conhecer como ocorre a formação continuada das professoras em um contexto singular, que são as escolas rurais em ambientes marítimos, é fundamental para compreender como as diversas ruralidades marcam esse espaço formativo e seus sujeitos, demarcando outras bases para a formação de seus docentes.

1. ROTAS METODOLÓGICAS – NARRATIVAS (AUTO)BIOGRÁFICAS

1.1 Abordagem (auto)biográfica: fundamentos

Dá-lhe o barco, dá-lhe o barco. Perante uma tão iniludível manifestação da vontade popular e preocupado com o que, neste meio tempo, já haveria perdido na porta dos obséquios, o rei levantou a mão direita a impor silêncio e disse: Vou dar-te um barco, mas a tripulação terás de arranjá-la tu, os meus marinheiros são-me preciosos para as ilhas conhecida. (SARAMAGO, 1998, p.6).

A base dessa investigação é a pesquisa qualitativa, tomando como referência o universo dos significados, motivos, desejos, valores, atitudes, aspectos que não podem ser quantificados, porém, refletem as marcas das trajetórias de vida de cada sujeito. Nessa pesquisa me coloco em investigação, especialmente, na compreensão dos sentidos e significados dados pelas professoras à docência na Ilha de Maré, haja vista, que essa pesquisa se coloca na busca dos aspectos que estão além dos observáveis superficialmente nas vivências dos professores em contexto de formação continuada, mas na interpretação e os significados dados por esses nas experiências construídas ao longo do processo formativo de cada uma e que se constitui como lastro da ação docente.

No que se refere às bases epistemológicas da pesquisa, esse estudo está fundamentado na abordagem (auto) biográfica, de acordo com Delory-Momberger, (2012, p.71) “o objeto da pesquisa biográfica é o de explorar os processos de vir a ser dos indivíduos num espaço social, mostrar como eles dão forma as suas experiências, como fazem significar as situações e os acontecimentos e sua existência”. O estudo utiliza o método (auto) biográfico, utilizando-se das entrevistas narrativas como dispositivo de pesquisa, para discutir a formação continuada dos professores da Ilha de Maré. Segundo Souza, (2006, p. 26),

Entendo que a abordagem autobiográfica das trajetórias de escolarização e formação, tomados como “narrativas de formação” inscrevem-se nesta abordagem epistemológica e metodológica por compreendê-la como processo formativo e auto formativo, através das experiências dos atores em formação.

Por conseguinte, busco investigar as experiências das professoras em processo de formação. Tomo o conceito de experiência nesse estudo a partir da compreensão de formação e de aprendizagem experiencial em Josso que se traduz na capacidade de resolver problemas, através de experiências transformadoras.

[...] as experiências transformadoras das nossas identidades, e da nossa subjetividade, são tão variadas que a maneira de as descrever consiste em acontecimentos, atividades, situações ou encontros que servem de contexto para determinadas aprendizagens. (JOSSO, 2004, p.44).

Assim, a experiência passa a existir a partir do fazer, aliás do feito, pois experiência é um ganho de passagem e necessita de espaço no tempo, assim sendo, são as experiências que dão sentido, fazem significar as aprendizagens com o passar do tempo, se ganha ou se constrói as experiências. Considero nessa pesquisa a experiência como as manifestações que marcam esses acontecimentos e que são inerentes aos sujeitos que pensam, tomam consciência do que vivem, refletem sobre o que vivem em diferentes espaços/ tempos da vida profissional inclusive no espaço pedagógico no caso dos professores que são mediadores das ações educativas, e formadores de uma cultura que concebe a escola como um espaço de interação e promoção da aprendizagem de si mesmo e dos estudantes.

Similarmente Larrosa (2002, p. 27) considera que,

Se a experiência é o que nos acontece, e se o saber da experiência tem a ver com a elaboração de sentido ou do sem sentido do que nos acontece [...] trata-se de um saber que revela o homem concreto e singular, entendido singular ou coletivamente, o sentido da sua própria experiência da sua própria finitude. Por isso o saber da experiência é um saber particular, subjetivo, relativo, contingente e pessoal.

Do mesmo modo, as narrativas são instrumentos que proporcionam a manifestação desses eventos na memória, na lembrança, ou seja, os fenômenos que se expressam considerando que à medida que o adulto narra a sua própria vida, ele reescreve a si mesmo, pois ao passo que narra, toma consciência das suas aprendizagens e também de seus não saberes, ele reflete sobre o seu próprio processo formativo, que segundo Josso (2004, p.48), “a formação é experiencial ou então, não é formação, mas a sua incidência nas transformações das nossas subjetividades podem ser mais ou menos significativa”.

Isso posto, podemos afirmar que as histórias de vida, trajetórias de vida, percursos formativos são um terreno fértil para a investigação das experiências vividas e são nelas que se constroem as aprendizagens que quando são rememoradas têm um sentido de reflexão que implica numa seleção e reconstrução de acontecimentos,

fenômenos vividos num determinado espaço tempo os quais estão alojados na memória, que poderão ser revividos e ressignificados na forma de narrativa.

Dessa perspectiva, essa opção metodológica está relacionada à visão de que as narrativas que os sujeitos fazem de si mesmo é que dão forma ao vivido e marcam as suas experiências, pois à proporção que narram, trazem à tona o sentido da experiência narrada. E esse exercício proporciona viver de forma simultânea o papel de autor, ator e investigador da sua própria história e proporciona ao pesquisador o conhecimento desses fenômenos do outro e dele mesmo.

Nesse sentido, considero que o ato de narrar é formativo e autoformativo, porque é carregado de reflexão, de significado que vai sendo ressignificado ao passo do que é dito ou não dito acerca da própria vida. O narrador vai se constituindo como sujeito que é ator e autor da sua própria história, vai fazendo relações atemporais, que são estabelecidas consigo mesmo e com os grupos aos quais está inserido na sua trajetória, na narrativa emerge os sentidos e significados dados ao processo de formação e de transformação de si mesmo, da vivência para a experiência a narrativa proporciona dentro de uma situação específica a vivência se auto afirmar como experiência é a própria vida sendo narrada e transformada e a (auto)biografia se estabelece nesse processo.

1.2 Lócus do estudo

Essa pesquisa tem como lócus principal de pesquisa as escolas situadas na Ilha de Maré. Para isso, esse trabalho entende as Ilhas como ruralidades específicas que constituem o município de Salvador. As Ilhas são formadas de pequenas localidades, vilarejos ricos em vegetação, onde predominam mangueiras, coqueiros e cana brava, que serve de matéria-prima para a confecção de artesanatos diversos, como esteiras, cestas, chapéus entre outros. No caso da Ilha de Maré são elas: Itamoabo, Botelho, Santana, Neves, Praia Grande, Ponta Grossa, Bananeiras, Porto dos Cavalos, Caquende e Martelo.

As escolas da Ilha de Maré estão vinculadas ao Órgão Central que é sediado em Salvador, conseqüentemente, todas as ações que envolvem o coletivo da rede municipal acontecem na sede da capital, embora, a Secretaria Municipal de Educação – SMED esteja subdividida atualmente em dez Gerências Regionais – GR, que são distribuídas em dez territórios da cidade para maior proximidade e melhor

acompanhamento das 434 escolas, nesse universo as escolas da Ilha são acompanhadas pela GR Subúrbio II, que geograficamente é a que mais se aproxima do território da Ilha, e que fica localizada no Subúrbio Ferroviário de Salvador.

Segundo o portal da SMED, as Ilhas de Salvador têm ao todo 58 professores e dez escolas, sendo que destas, seis são localizadas em comunidades da Ilha de Maré atendendo desde a Educação infantil aos Anos finais do Ensino Fundamental e na Educação de Jovens e Adultos – EJA. Contudo, há localidades da Ilha de Maré que não têm escolas, a pesquisa se atém apenas às localidades da Ilha que têm escolas e que atendem aos Anos Iniciais do Ensino fundamental, conforme a tabela abaixo:

TABELA 1 - Escolas da Ilha de Maré - Educação em Números

Escola	Local	Segmento	Professor	Professor - Anos Iniciais	Alunos	Classe Multisseriada
Municipal Ilha de Maré	Praia Grande	Educação Infantil/ Ensino Fundamental e EJA	30	8	513	0
Claudemira Santos Lima	Santana	Ensino Fundamental (anos iniciais)	10	5	76	0
Municipal de Botelho	Botelho	Educação Infantil e ensino Fundamental (anos iniciais)	8	3	51	4
Municipal de Bananeira	Bananeira	Educação Infantil e ensino Fundamental (anos iniciais)	8	3	104	2
Municipal Nossa Senhora de Fátima	Porto dos Cavalos	Educação Infantil e Ensino Fundamental (anos iniciais)	6	2	42	3
Total Geral	6	6	62	21	786	9

Fonte: Portal da SMED e secretaria das escolas (2018) – produção própria.

Esse processo investigativo foi realizado apenas na Ilha de Maré, em cinco escolas das comunidades de Praia Grande, Santana, Bananeira, Botelho e Porto dos Cavalos. Os critérios utilizados para a escolha dessas escolas foram: ser localizada na Ilha de Maré, atender ao segmento de Ensino Fundamental Anos Iniciais, a

participação dos gestores e professores na formação continuada promovida pelo Programa Nossa Rede da Rede Municipal de Educação de Salvador.

1.2.1 Escolas da Ilha de Maré – docas e ancoradouros da pesquisa

Nesse tópico busco contextualizar o ambiente escolar no qual as professoras estão inseridas, trazendo o histórico da escola por considerar que a história da escola na comunidade diz muito da valorização da escola e das docentes, bem como das especificidades e singularidades da docência realizada por essas professoras na comunidade, nas suas maneiras de viver e de ensinar no contexto das maritimidades, para poder identificar as experiências de formação continuada das docentes da Ilha e desvelar como as maritimidades atravessam o processo de formação das professoras.

Diante desse contexto, julgo necessário apresentar individualmente as Unidades Escolares pesquisadas para além das dimensões estruturais, principalmente nos aspectos histórico-culturais que as aproximam e as diferenciam ao mesmo tempo e em seus saberes acerca das maritimidades. Essas informações foram colhidas na pesquisa de campo em situações de observação e conversas informais nas escolas, com os gestores escolares que conhecem a trajetória das instituições na comunidade.

1.2.1.1 Escola Municipal Nossa Senhora de Fátima

Esta escola está localizada na região norte da Ilha, com uma vista privilegiada do mar, sendo o cartão postal da localidade de Porto dos Cavalos, esta escola atende ao público de creche ao 5º ano do ensino fundamental, é uma escola pequena, ainda jovem, pois anteriormente funcionava na comunidade de Ponta Grossa, de onde foi desativada, devido a problemas de infraestrutura e de baixa demanda de estudantes.

Como se trata de uma comunidade pequena, essa baixa demanda permanece, as turmas são organizadas de forma multisseriada. Atualmente funciona em um espaço alugado que ainda não é o ideal, conquanto, diante do espaço que funcionava anteriormente, é considerado amplo, pois além das três salas de aula que são bastante arejadas e com vista privilegiada para o mar, há um pequeno espaço destinado à biblioteca, salas dos professores, uma pequena área coberta onde funciona o refeitório e uma área de lazer que é descoberta. No entanto, nem sempre

foi desse modo, durante dez anos de funcionamento dessa escola na comunidade de Porto dos Cavalos ou Passa Cavalos como é chamada por moradores da Ilha, essa escola funcionou em casas com estrutura para uso doméstico, o que proporcionava a dispersão e agitação dos estudantes. O fato de estarem confinados em pequenos quartos da casa desencadeava muitos conflitos entre colegas porque se um tocasse no outro tudo era motivo de briga e dispersão da turma porque além de serem espaços apertados e quentes, as crianças estavam acostumadas a ambientes abertos com mais liberdade. Como podemos perceber nessa narrativa,

No primeiro ano que eu comecei os meninos eram bem mais agitados e também a comunidade e com o tempo acho que eu fui me aperfeiçoando, e conseguindo administrar o trabalho com a turma multisseriada, teve um ano que eu comecei era 4º, 5º ano, teve um ano que era do 1º ao 5º ano, só dividia em duas prós na sala, não tinha nenhuma divisão a gente colocava uma turma de um lado uma turma do outro e a pro dando aula e eu também do outro lado dando aula, era meio difícil, mas a gente aos trancos e barrancos conseguia administrar. (GIRASSOL, extrato da narrativa, 2018).

O desafio de dar aula em classe multisseriada chegou cedo para a professora Girassol, logo no início da carreira, mas a experiência adquirida ao longo do tempo proporcionou novas aprendizagens com melhorias na forma de ensinar a classe multisseriada, refletidas nas atitudes da professora e consequentemente no comportamento dos estudantes. E também, do início da carreira da professora Girassol aos dias de hoje houve mudanças na estrutura da escola, que melhorou bastante, embora ainda funcione em espaço alugado. Atualmente as dificuldades estão centradas na pouca disponibilidade de material humano para apoio a parte administrativa e pedagógica que fica a cargo da gestora, que tenta se equilibrar em meio às muitas atribuições e também da ausência de profissionais para o atendimento efetivo dos estudantes enquanto público de um programa de educação integral que foi implantada recentemente na escola e que se encontra em fase de estruturação, pois não há professores para disciplina de artes, música e teatro. Essa escola possui 100% do seu quadro de professores com profissionais temporários, proveniente de REDA, o que provoca uma alta rotatividade e profissionais, pois apenas a diretora é servidora efetiva do município.

A presença da escola na localidade é fruto de uma luta da comunidade pelo direito de terem os seus filhos estudando perto de casa e foi uma reivindicação dos

moradores e da associação local junto à prefeitura. Essa comunidade está localizada em área bem próxima do município de Candeias, cuja travessia é realizada em cinco minutos para um povoado chamado Passé, o nome desse povoado tem sua origem dos Tupis, dos índios Tupinambás, primeiros habitantes dessas terras. Sendo que a maioria das atividades que os moradores fazem fora da Ilha se dá no município de Candeias devido à proximidade e disponibilidade de barcos a um preço mais baixo, pois apesar dessa localidade possuir píer e ancoradouro de acesso para pequenas embarcações. Essa é a localidade de Ilha de Maré que possui o acesso mais difícil para Salvador, cujo percurso de barco dura quase sessenta minutos, o que dificulta a aproximação por barcos que fazem a linha Salvador – Porto dos Cavalos, por isso a principal acessibilidade dessa localidade com o território urbano de Salvador é através de canoa particular, devido à distância considerável para o terminal marítimo de São Tomé.

1.2.1.2 Escola Municipal de Bananeiras

Localizada na região leste da Ilha de Maré, esta escola fica em frente à praia na pequena colônia de pescadores de Bananeiras, que dá nome à Escola. A comunidade de Bananeiras é reconhecida na Ilha de Maré por ser um povo atuante e comprometido com a Ilha como um todo, principalmente, no que se refere à luta pela garantia dos direitos do povo quilombola e o exercício das políticas de reparação social. Essa comunidade tem uma associação de moradores muito atuante que foram os responsáveis por muitos benefícios que a Ilha conquistou no que se refere à mobilização para as comunidades da Ilha serem certificadas e reconhecidas como comunidade quilombola.

O público atendido por essa escola é de creche ao 5º ano do Ensino Fundamental – Anos Finais. Essa Unidade Escolar foi criada a partir do trabalho de professoras leigas que davam aula em casa, situação bastante comum no histórico das escolas rurais no Brasil. Nesse caso essa escola nasceu a partir da implementação de um projeto idealizado por um padre e, posteriormente, a Secretaria Estadual de Educação assumiu essa escola em um espaço cedido pela comunidade e atualmente funciona em um espaço cedido pela Associação de Moradores que foi totalmente reformado pela Secretaria Municipal de Educação que assumiu a escola

desde 2003, durante o processo de municipalização das escolas do Ensino Fundamental em todo o estado.

Não há como negar que o ar bucólico e pitoresco da comunidade e do lindo cenário de frente para o mar é apaixonante e sem dúvida encantaria e muito o homem que saiu em busca da “Ilha desconhecida” do conto de José Saramago, pois a Ilha é de uma beleza simples e arrebatadora. E a escola fica ao lado das casas na pequena rua que dá acesso ao vilarejo onde pode se vê durante todo o dia o movimento das canoas dos moradores que se deslocam para comunidades próximas e que ao final da tarde se atracam na areia que é bastante escura.

Todavia, a estrutura dessa Escola ainda está longe do que poderia ser ideal como foi apontado no trabalho de Araújo (2010), há necessidade de ampliação e adequação do espaço, apesar da reforma realizada ainda não há espaço para atividades coletivas, realizações de eventos ou mesmo atividades de “recreio”, que na maioria das vezes são realizadas na área externa, na rua de frente da escola. Como podemos observar no extrato dessa narrativa,

[...] é um pouquinho complicado porque a sala é pequena, eu vejo que o ambiente é um dos lugares que a gente tem a nosso favor e tal [...] a gente aqui não tem espaço pra brincar nem pra pátio pra eles saírem e aí é um pouco arriscado porque levar pra rua e eles são muito pequenos e aí passa cavalo passa moto, passa cachorro, passa tudo e pode acontecer algum acidente a gente leva em algumas vezes e assim o desenvolvimento na sala com pouco espaço. (JASMIM, extrato da narrativa, 2018).

Apesar do cenário de paisagens esplendorosas da Ilha já descrito aqui, não tenho intuito de mascarar os problemas enfrentados pela comunidade e pelas professoras, como bem retratado na narrativa da professora Jasmim com suas dificuldades para atender as demandas da docência em um espaço que não é adequado. Nesse caso das Ilhas, é importante levar em consideração o que traz Moreira (2010) de que o mundo rural não é um terreno sem conflitos e disputas, pelo contrário, é um campo fértil em conflitos porque esses espaços são muitas vezes relegados à exploração. Como registrado na narrativa da professora Jasmim, (extrato da narrativa, 2018).

[...] a escola vem desenvolvendo, sempre trazendo pessoas da comunidade [...] trouxemos também a coordenadora da associação de moradores ela veio aqui deu uma palestra pros alunos, falando sobre

o trabalho e aí ela teve a ideia de juntar chamar as crianças para conhecerem mais a fundo nossa Ilha [...] ela quer fazer uma excursão com eles, levando em cada lugar e falando sobre tudo assim, sobre as conquistas também que a associação sai para lutar e as conquistas que eles trazem pro povo que ela quer tratar com eles também nessa excursão [...] ela quer levar eles pra vivenciar cada fato que ela retratou aqui com eles.

É nessas circunstâncias, que diante da narrativa dessa professora fica claro que a Ilha de Maré é também palco de luta dos representantes da comunidade, nesse caso específico a coordenadora da associação que contribui de forma ativa na escola, levando ao conhecimento dos estudantes as conquistas da comunidade e a valorização do lugar em que eles vivem e a necessidade de lutar pela preservação desse espaço, dessas conquistas. É perceptível que a atuação dessa professora que atua em classe multisseriada não fica centrada apenas na contribuição das pessoas da comunidade, mas percebe a necessidade de se ouvir os “estrangeiros”, “as pessoas de fora”, aqueles que não vivem na Ilha para que os estudantes possam conhecer outras realidades.

[...] procuramos trazer também pessoas de fora da Ilha pra vir também falar [...], e assim a gente procura sempre está mostrando a eles que não só porque a gente mora distante e falta muito e não só porque somos esquecidos, eu digo somos esquecidos pela política, digo pela politicagem somos esquecidos, mas e nem só por isso a gente tem que baixar a cabeça, mas a gente tem que procurar ser alguém, procurar estudar, procurar se envolver mais no estudo. (JASMIM, extrato da narrativa, 2018).

A realidade da educação nos *espaços rurais*¹⁵ tem mobilizado a atuação da professora, da Unidade Escolar e da associação de moradores na comunidade no sentido de impulsionar os estudantes dessa escola do campo a busca pela emancipação e o empoderamento que pode ser obtido através do estudo, do diálogo, da valorização desses saberes das águas, os saberes da ilha, numa escola que visa a qualidade social para assegurar o direito de aprender no campo com a efetivação de ações político-pedagógicas e harmonizadas com os interesses e as necessidades das populações rurais, do ser rural.

¹⁵ A ideia de espacialidade aqui é posta enquanto espaço de possibilidade e de interação mediado pela ontologia da natureza, ontologia é formada do grego *ontos* (ser) e *logia* (estudos), e engloba as questões gerais relacionadas ao significado do ser e da existência. A natureza na ilha sai da condição de exploração e convoca a posição existencial de “ser” parte da natureza.

Nessa comunidade onde a professora Jasmim vive e exerce a docência, pude observar entre outras coisas que não há píer, a própria comunidade não aceitou a construção da ponte de acesso para não interferir na estrutura de acercamento ao local e preservar a natureza, segundo barqueiros da Ilha. O que denota a organização de um povo que quer ser preservado nos seus costumes, na sua cultura de preservação da natureza, em detrimento do “progresso”. Assim a comunidade preserva as suas ruralidades na maneira de viver, de entrar e de sair da comunidade. Por conta disso, as embarcações maiores não podem navegar mais próximas da comunidade o que faz com que os moradores tenham que caminhar na água, ou a depender do movimento da maré, se tiver baixa a acessibilidade é pela faixa de areia escura, como fazem desde a chegada dos seus antepassados a esse local. Essa localidade se aproxima do povoado de Caboto, que faz parte do polo industrial de Candeias e emprega muitos dos moradores da Ilha e semelhantemente ao que acontece com Porto dos Cavalos a vida urbana da comunidade acontece mais em Caboto do que em Salvador.

1.2.1.3 Escola Municipal de Botelho

Essa escola é visivelmente considerada uma das melhores da Ilha de Maré no que diz respeito à estrutura. Tal qual, a Escola de Bananeiras essa também foi municipalizada e depois do processo de municipalização passou de Escola Jaime Vieira Lima para Escola Municipal de Botelho. Semelhantemente a escola de Bananeiras, a Escola Municipal de Botelho fez parte do projeto realizado por um padre e voluntários da comunidade de marisqueiras, que foram se juntando e formou o núcleo que hoje é a escola. Esta escola assim como a de Porto dos Cavalos é o único órgão público na comunidade, onde não há Posto de Saúde e nem Posto Policial, o que acarreta para população temor em relação às questões de segurança e riscos em relação à falta de assistência na saúde, pois em situações de emergência precisam se deslocar para Salvador.

A Ilha de Maré como um todo é considerada como um lugar tranquilo, no entanto nos últimos anos a ilha tem lidado com questões que envolvem a violência, que tem se tornado comum em áreas rurais. A escola é o suporte da comunidade no que se refere a representar de certa forma uma instância pública local, qualquer atividade de cunho social a ser realizada na comunidade a escola é a primeira

referência. Ela é o meio de disseminar para a comunidade as informações e os benefícios que chegam à comunidade através das políticas públicas.

Dessa perspectiva, algumas empresas localizadas no entorno da Ilha se reportam a escola para realizar seus projetos sociais sempre buscando parceria desta instituição, que abre suas portas para a realização de ações sociais com a comunidade, algumas dessas ações são voltadas para a sustentabilidade na Ilha de Maré. Uma característica importante dessa escola é que as mães têm participação ativa na vida estudantil dos filhos, elas frequentam a escola independente de reuniões. Segundo a diretora, como a escola é muito próxima das casas eles têm livre acesso de entrar e conversar e também conversam com os professores na rua, no horário de almoço quando estes se deslocam para almoçar no vilarejo.

Todos os professores desta escola são contratados, em regime de REDA, e a maioria reside em Salvador. Algumas professoras afirmam que no início se sentiam como um *estranho no ninho* como se tivesse ocupando o lugar de alguém da comunidade, porque anteriormente os profissionais contratados eram da própria localidade. A comunidade não aceitava que ninguém viesse de fora tanto para ser diretor, ou para qualquer outra função, porque a escola desde que foi fundada por voluntários e pessoas da comunidade funcionava desse jeito. Como podemos observar na narrativa da professora Magnólia (extrato da narrativa, 2018),

A minha inscrição no REDA foi a seguinte, eu iria fazer para o continente só que aí eu imaginei que a possibilidade de ser aprovada maior seria na Ilha porque muita gente não vai querer ir pra ilha [...] eu e minha amiga decidimos vamos mudar e aí nós mudamos e viemos pra ilha na primeira etapa eu não fui aprovada, ela foi e passou por vários problemas porque as comunidades das ilhas não aceitavam porque muitos anos eles que davam aula. Aqui na ilha nunca houve concurso então, foi uma rejeição muito grande ela passou muitos problemas por causa disso, aí antes do contrato dela acabar ela saiu, aí coincidentemente eu entrei, vim trabalhar na Ilha.

A narrativa dessa professora demonstra mais uma vez a luta da comunidade e dos movimentos sociais para preservar o seu espaço e a sua cultura, ao tempo em que revela a imposição dos órgãos públicos em detrimento aos espaços de pertencimento da comunidade. E também o desafio que as professoras que não são da Ilha enfrentam para exercer a docência na Ilha, como retratado na narrativa da professora Magnólia. Por outro lado, essa narrativa também revela a luta da comunidade para preservar os seus espaços de pertencimento e o desejo de ser

representado por seus pares, e não por “estranhos”. Por conta disso, algumas pessoas da comunidade que trabalhavam na escola foram em busca de formação adentrando os espaços da academia para continuar atuando profissionalmente na escola e também para atender aos anseios e as necessidades da comunidade.

Nesta conjuntura, o acesso ao ensino superior na comunidade é muito restrito. Isso faz com que, aqueles que conseguem chegar ao ensino médio, quando se inserem no mercado de trabalho acabam atuando em regime de contratação em funções na área de apoio administrativo ou outras afins (para as escassas vagas que surgem por indicação política, para manutenção do chamado “voto de cabresto”, comum em comunidades pequenas e rurais) e esses nutrem esperança de continuar buscando oportunidades para estudar e acessar a universidade. Atualmente estas pessoas fazem parte do quadro de funcionários da escola, em funções diversas, inclusive na docência essas professoras têm buscado qualificação profissional realizando cursos de graduação e pós-graduação para melhor atender as demandas da escola. Essa realidade tem mobilizado ainda mais a comunidade para a importância da formação continuada. Nesta escola, apenas a gestora e a vice gestora são servidoras efetivas da Rede Municipal de Educação de Salvador, os demais funcionários são servidores temporários.

1.2.1.4 Escola Municipal Claudemira Santos Lima

A escola Claudemira Santos Lima está localizada na costa oeste da Ilha de Maré na localidade de Santana, a comunidade é vizinha de um dos cartões postais mais belos da Ilha, a Praia de Itamoabo. No entanto, esta escola não possui uma boa localização no vilarejo, visto que se ergue ao lado de uma colina, com ruas estreitas e vielas, o que a deixa muito próxima a vizinhança de todos os lados e, por muitas vezes, sons das crianças se confundem com o barulho da vizinhança que a cerca.

Por ser uma escola pequena, atende apenas as turmas de ensino fundamental (1º ao 5º ano). Apesar de participar do Programa de Educação Integral do MEC,¹⁶ não

¹⁶ O MEC estabeleceu o Programa Novo Mais Educação, através da Portaria MEC nº 1.144/2016 e regido pela Resolução FNDE nº 5/2016, esse programa é uma estratégia do Ministério da Educação para melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental, por meio da ampliação da jornada escolar de crianças e adolescentes, para realização de acompanhamento pedagógico em língua portuguesa e matemática e do desenvolvimento de atividades realizadas no contra turno escolar nos campos de artes, cultura, esporte e lazer, impulsionando a melhoria do

consegue dar um atendimento adequado aos estudantes dentro do proposto pela educação integral por conta da falta de profissionais e da ausência de espaço adequado para realização das atividades no contra turno bem como as atividades esportivas e de lazer.

Segundo o Projeto Político Pedagógico da escola que está em construção com informações colhidas dos moradores e das professoras mais antigas, a escola foi criada na década de 60, naquela ocasião, pelo prefeito Hélio Ferreira Machado, que em uma visita a Ilha de Maré veio na comunidade e logo, conheceu a professora Claudemira dos Santos Lima. Ela era uma moradora da comunidade que alfabetizava crianças, jovens e adultos na sua própria casa e não cobrava nada. Nesse tempo, ele providenciou um espaço alugado para funcionamento da escola e a professora passou a dar aula e receber um salário, junto com ela outras mulheres da comunidade que sabiam ler e escrever foram convidadas a trabalhar no Movimento Brasileiro de Alfabetização - MOBRAL. Após a construção da escola as turmas passaram a ser organizadas em séries da 1ª a 4ª série, deixando de ser multisseriada e as professoras da comunidade passaram a receber formação até concluíram o magistério e foram efetivadas pela rede municipal de ensino. A professora Claudemira continuou trabalhando por muitos anos na escola que recebeu seu nome em homenagem ao trabalho por ela realizado na comunidade.

Semelhantemente as demais escolas da Ilha de Maré, nesta escola apenas a gestora e uma professora fazem parte do quadro efetivo da rede municipal de ensino, os demais servidores, professores são contratados pelo REDA e o pessoal de apoio é contratado por empresas terceirizadas.

O trabalho desenvolvido pela escola é fundamentado na pedagogia de projetos, e o foco principal dos projetos em todas as escolas de Ilha de Maré em 2018, envolveu a temática da sustentabilidade. Essa temática é decidida logo no início do ano letivo, junto com os professores na jornada pedagógica onde se discutem as dificuldades do ano anterior e elencam as necessidades para o ano vigente e daí surge à proposta de um trabalho a ser desenvolvido, como narrado por uma das professoras colaboradoras desta pesquisa,

[...] a gente discute as nossas propostas, onde a gente faz os nossos projetos, também tira pra pesquisar pra compartilhar com os nossos

desempenho educacional mediante a complementação da carga horária de cinco ou quinze horas semanais no turno.

colegas as ações que tem dado certo e a partir daí a gente pensa a questões pedagógicas da nossa escola de uma forma uniforme para que todos falem a mesma língua e a gente caminhe na mesma direção. (ROSA, extrato da narrativa, 2018).

Apesar das dificuldades enfrentadas pelas escolas e da ausência de profissionais as professoras da Ilha têm buscado alternativas para se reunir e planejar as ações pedagógicas da escola. Essa ação reflete o comprometimento dessas professoras com a docência na Ilha mesmo em condições adversas.

1.2.1.5 Escola Municipal Ilha de Maré

Esta escola está localizada na comunidade de Praia Grande. É a maior escola das Ilhas de Salvador. Segundo dados colhidos no Projeto Político Pedagógico, a fundação da escola aconteceu em 1980, através do vereador chamado Bião Cerqueira que visitou a comunidade e constatou que havia muitas crianças fora da escola, assim sendo a partir dessa visita resolveu abrir a escola sua origem é muito semelhante as demais escolas de Ilha de Maré. Começou em uma casa de uma senhora chamada de Dona Efigênia, que era moradora antiga da Ilha de Maré que abriu o espaço da casa dela e em troca foi contratada como merendeira.

As primeiras professoras eram leigas, todas nativas da localidade. Elas provavelmente eram pessoas que sabiam ler e escrever para exercer a docência. Em 1982, esta escola passa a ter uma gestora que era professora e funcionária pública da rede municipal de Salvador que passou a ser responsável pelas escolas de todas as localidades da Ilha de Maré que funcionavam sob a responsabilidade de professoras leigas e que atendiam a demanda até a antiga 4ª série, o atual 5º ano. Atualmente, a escola apresenta um quadro de vinte e seis professores, sendo cinco da comunidade de Praia Grande e vinte e um de Salvador que tem à disposição um barco diariamente, oferecido pela prefeitura, que deixa a Base Naval de São Tomé em Salvador com destino as Ilhas todas as manhãs e retorna ao final da tarde.

A gestão administrativa e pedagógica das escolas da Ilha passou ser sediada na Escola Nossa Senhora das Candeias em Praia Grande por um bom tempo até que foram surgindo outras professoras e assumindo as demais escolas. Em 2017, esta escola recebeu uma nova sede e teve o seu nome mudado para Escola Municipal de Ilha de Maré e passou a ofertar o ensino de Educação infantil (creche), Ensino

Fundamental (anos iniciais e finais) e a Educação de Jovens e Adultos, recebendo estudantes de todas as localidades da Ilha que antes tinham que se deslocar para o município de Candeias ou para Salvador para concluir o ensino fundamental. A EJA funciona no turno diurno para oportunizar o acesso àqueles que moram distante de outras comunidades inclusive de comunidades quilombolas e que não puderam estudar na idade própria, e o transporte marítimo oferecido pelo município é diurno porque a noite fica mais difícil fazer a travessia.

Esta escola funciona em tempo integral para a educação infantil e o ensino fundamental (anos iniciais), contudo, os estudantes dos anos finais que utilizam são transportados de outras localidades e também tem acesso a alimentação escolar servida no horário de almoço antes do retorno para casa.

A proposta pedagógica está voltada para a comunidade quilombola. O tema anual da escola esteve sempre voltado para a *identidade quilombola*. E os subtemas no ano de 2018 foram: diversidade cultural, meio ambiente e sustentabilidade. Essa temática foi desenvolvida durante o ano letivo por todas as escolas da Ilha de Maré. Assim todas as atividades e os projetos desenvolvidos e datas comemorativas foram relacionadas à temática anual, que culmina com uma Mostra Quilombola envolvendo todas as escolas de Ilha de Maré¹⁷. Do mesmo modo, o processo de ensino e de aprendizagem está imerso em abordagens que vão desde a questão da alimentação, como podemos observar na narrativa dessa professora.

Porque à tarde o rendimento estava caindo, porque eles não estavam almoçando tudo, então, eu chego lá e falo olhe gente a alface é bom pra isso é bom praquilo, não quer comer o feijão come o arroz, come a carne, porque eles almoçando o rendimento da tarde é bom é bom pra mim e pra eles, e eles sem almoçar é terrível. Hoje em dia estou conseguindo aliar porque a gente vai anotando, anotando e vai começando a ajeitar as coisas. (MARGARIDA, extrato da narrativa, 2018).

Essa narrativa demonstra que a docência na ilha está além dos aspectos centrados nos conteúdos das disciplinas do currículo comum da escola, e que as professoras rompem as barreiras da sala de aula para atender a parte diversificada para a formação das crianças de forma integral para vida, visando além do

¹⁷ Portal da SMED: <http://educacao.salvador.ba.gov.br/ilha-de-bom-jesus-recebe-a-8a-edicao-da-mostra-quilombola/>

desenvolvimento dos estudantes nos aspectos cognitivos, também nas dimensões, intelectual, física, emocional, social e cultural.

Segundo o portal de notícias da SMED¹⁸, o trabalho dessa escola tem sido reconhecido nacionalmente e internacionalmente principalmente através da alimentação escolar que é oferecida aos estudantes. Recentemente a escola ganhou o concurso de *Melhor Merenda Escolar do Nordeste* através de uma receita inovadora de abará de aipim com carne moída, o aipim tem presença garantida na culinária da Ilha de Maré. Esse programa mostrou um pouco do trabalho realizado por essas profissionais das escolas públicas do país, e no caso dessa escola, uma alimentação voltada para a comunidade quilombola, o que entre outros aspectos denota uma preocupação em atender o aluno dentro do seu contexto, uma educação contextualizada, diferenciada das escolas urbanas.

Então, eu acompanho eles e fico conversando, gente aqui é uma comunidade quilombola vem muita batata, raiz porquê? E tento explicar [...], eu sei que aqui tem muita plantação porque eu ganho muitas coisas e, banana, fico conversando com eles, aqui é plantado o que gente, aqui vocês praticamente comem o quê? Vocês comem o que vocês plantam, só que eles não conseguem fazer essa relação e a acabam rejeitando a merenda. Quando tem batata, “ah batata”? Ah! Lá na sua casa não tem batata não? Tem. Você não come em casa? Como. Mas na escola? Sim, então, a escola também é quilombola. Então, eu sinto falta disso: de estar juntando esses alunos, de tá conversando tendo palestra, com esses alunos sobre, juntar as mães tendo palestra de mães e pais. A gente nós professores precisaríamos de alguém com uma formação mais né aprofundada. (MARGARIDA, extrato da narrativa, 2018).

A narrativa dessa professora reflete uma ação voltada para a formação das crianças e retrata a busca da escola e das professoras em inserir o aluno em seu contexto, fato esse que não é comum, que causa estranhamento por parte dos estudantes, e da professora “então, eu sinto falta disso dessa ligação escola e família pra tá também ajudando, porque eu falo, mas minha pró mas em casa eu não como, minha mãe deixa eu não comer, então, se tivesse mais essa ligação escola e família, acho que ajudaria bastante, que essa questão da alimentação é um ponto bastante positivo para aprendizagem.” Diante desse contexto, a professora considera a questão alimentar fundamental para o processo de aprendizagem e se sente incluída nesse

¹⁸ Portal da SMED: <http://educacao.salvador.ba.gov.br/delegacoes-do-senegal-e-de-serra-leoa-visitam-escola-municipal-de-ilha-de-mare/>

processo, todavia, sente necessidade de formação continuada para dar conta desse processo de forma mais efetiva.

Em 2018, esta escola recebeu representantes da Organização das Nações Unidas (ONU), uma delegação da África, além de representantes do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e de outras autoridades, pois a escola busca voltar-se para a educação em contexto quilombola, desde a alimentação preparada cuidadosamente pelas merendeiras, ao fazer pedagógico tudo se volta para comunidade quilombola. E isso se reflete na ação da professora na necessidade de formação continuada, como podemos observar no extrato da narrativa da professora Margarida, (extrato da narrativa, 2018).

Uma preocupação que eu tenho é que aqui porque ser uma comunidade quilombola a merenda chega como, merenda da comunidade quilombola, e assim acho que os pais daqui não sabem disso eles ficam questionando, porque da merenda, porque da comida, então, eu faço questão de acompanhar eles na merenda. [...] tento explicar eu infelizmente não sei muita coisa [...] a gente não tem, eu pelo menos não tenho, essa formação, o que eu busquei, o pouco que eu sei hoje, foi o que eu busquei por curiosidade mesmo, de falar meu Deus, o que vou falar pra esse menino? Então, assim são poucas coisas, mas eu sinto necessidade de ter mais formação sobre isso.

Essa realidade demonstra que muito ainda precisa ser feito, pois a realidade aponta a necessidade de formação continuada na escola, para que os professores possam dar conta desses aspectos com mais propriedade. Segundo a professora Margarida, uma das dificuldades enfrentadas no seu fazer pedagógico é a falta de formação continuada voltada para essa temática, pois em meio à diversidade de uma comunidade remanescente de quilombo, se faz necessário que a professora busque formação, pesquise e estude para dar conta dos desafios da docência nesta escola são as especificidades da Ilha, a maritimidade enquanto ruralidade que atravessa o processo de formação da professora, como podemos observar no extrato dessa narrativa.

É a questão do quilombola eu quando vim trabalhar aqui eu na verdade não sabia nada sobre, eu comecei a pesquisar quando, então, eu vim descobrindo, os direitos, o que era, quais deveres e como funcionava. Agora assim formação mesmo na escola sobre... é eu ainda não tive e sinto bastante falta [...] eu sinto falta de a escola trazer esses momentos de tá apresentando como é o que é quais a são os direitos, quais são os deveres, o porquê que aqui é uma comunidade quilombola. (MARGARIDA, extrato da narrativa, 2018).

Diante desse contexto, acredito que a alta rotatividade profissional dificulta o processo formativo dessas professoras, pois de quatro em quatro anos elas são substituídas e o processo de formação recomeça. Enquanto isso as comunidades da Ilha aguardam o dia em que professores da própria localidade possam ser lotados através de concurso público para o trabalho pedagógico ser contínuo e mais consistente na comunidade.

A realidade das escolas da Ilha de Maré reforça a força e a resistência de um povo na defesa dos seus valores, mas também demonstra a intensidade de uma política de mão de obra temporária que se perpetua nas comunidades da Ilha e que de certa forma impede o estabelecimento de um trabalho de continuidade. Apesar dos desafios enfrentados pelas professoras nesse contexto, onde a sua formação é atravessada pela maritimidade numa questão singular que envolve as comunidades quilombolas da ilha, a docência nessa escola tem feito a diferença na RME.

Essa realidade desafia ainda mais os professores e as escolas na busca pela institucionalização e prática de uma política educacional contextualizada que vise não apenas a convivência com o contexto da Ilha, mas, sobretudo, que vise à superação das limitações impostas por um capitalismo que impõe suas regras desenvolvimentistas e não oferece o suporte necessário para o empoderamento e superação dessa população que se põe muitas vezes em condição vulnerável.

1.3 Colaboradoras

Como técnica da SMED, responsável pelo acompanhamento das ações de formação continuada do Subúrbio ferroviário, tive o primeiro contato com as professoras em um encontro formativo para aos professores da rede que atuavam nas séries iniciais do Ensino Fundamental que eram participantes do Programa Nossa Rede e, posteriormente, fui a Ilha de Maré para conhecer o lócus investigativo das escolas. Este contato inicial permitiu a construção do perfil profissional das professoras, com o objetivo de conhecer um pouco da trajetória profissional de cada uma e os motivos pelos quais levou a escolha da Ilha de Maré como lócus de atuação na docência.

Partindo desse contexto, esse primeiro momento contribuiu de forma muito significativa para a seleção dos sujeitos¹⁹ que compõem o quadro dos colaboradores desta pesquisa e, posteriormente, foi ampliado a partir do contato com os professores das localidades de Bananeiras e Botelho.

QUADRO 3 - Perfil Profissional das Colaboradoras

Nome	Idade	Turma de Atuação	Vínculo com a rede municipal	Local de residência
Azaleia	28	5ºano	Contrato REDA	Comunidade de Praia Grande – Ilha de Maré
Girassol	42	Classe multisseriada	Contrato REDA	Povoado de Passé, município de Candeias
Jasmim	28	Classe multisseriada	Contrato REDA	Comunidade de Botelho em Ilha de Maré.
Magnólia	36	Classe bisseriada – 4º e 5º ano	Contrato REDA	Centro de Salvador
Margarida	31	2º ano	Contrato REDA	Subúrbio Ferroviário de Salvador
Rosa	41	1º ano	Servidor efetivo	Candeias –município vizinho a Ilha de Maré.

Fonte: Produção própria - dados da pesquisa de campo (2018).

O quadro acima descrito consta a participação das seis professoras que colaboraram com a pesquisa, entretanto preciso ressaltar que houve interesse de outros professores em participar, porém, não foi possível por conta do público alvo definido de acordo com os critérios estabelecidos.

As professoras entrevistadas apresentaram, em suas narrativas, suas trajetórias desde a origem familiar que apresentarei individualmente a partir da síntese das falas, por acreditar que a narrativa que cada professora faz de si mesmo revela quem são e como projetam sua história de vida e a identidade profissional, muitas vezes, invisível vai se revelando na manifestação da voz de cada uma nesse processo narrativo, que se intercala com as compreensões que faço de cada uma delas, buscando a valorização de cada narrativa. Começo a partir das suas falas a apresentação de cada uma, em seguida faço um relato das minhas impressões sistematizando dessa forma seus perfis biográficos.

Meu nome é “Rosa”, eu sou professora da Rede Municipal de Salvador, eu tô indo para os cinco anos, mas estou a quase 25 anos na educação, educação é liberdade, educação é vida, educação é

¹⁹Em atendimento ao Comitê de Ética em Pesquisa, as professoras colaboradoras dessa pesquisa são apresentadas neste estudo através de nomes fictícios escolhidos por elas mesmas.

you opportunity the other and to opportunity change, it is very good you know that you provides change through your hands when you are in a classroom. (ROSA, extract from the narrative, 2018).

Rosa has 41 years, is the only teacher from the group, is from a family from the interior of Bahia, a place called Quicé, which is 20 km from the city of São Sebastião do Passé. Rosa entered school at seven years, had a better education than her parents, already liked to lead the groups since the games with the brothers and friends, wanted to be a teacher because she thought it was beautiful, saw the teacher as a person who helped as a valuable figure and with respect. At 16 years she was doing a teaching degree, her first experience was an internship in a private school with early childhood education, from there she already knew what she wanted to do. She worked in two schools, did a course until she had the condition and opportunity to do a degree because she lived in the interior and did not have the condition to go to the capital, besides that, the father did not let her go to Salvador because she was very young. When she had the opportunity she did a degree in pedagogy in her own city, immediately after she was invited to work in the municipality of São Francisco do Conde, did a specialization in Methodology of Higher Education and it was when she had the opportunity to work as a secretary of education as a tutor during 9 years. She is married and has a son and lives with the husband in the city of Candeias, next to Salvador. She quit the job to take care of the son for a period, it was when she did a contest for the city of Salvador, and she works in the municipality for about 6 years, she is a charismatic teacher and with a welcoming smile, demonstrates that teaching is an opportunity to exercise citizenship and inclusion.

My name is "Margarida" I have 32 years, I graduated seven years ago, from Dom Pedro, and did a post-graduate in special pedagogy, initially, in fact my family is a family of teachers. My father and mother are teachers, but I am the first person to be graduated in my family, after that they managed to be graduated. (MARGARIDA, extract from the narrative, 2018).

Margarida is a young teacher, creative and enchanted by education, mainly by special education. She is the only child of a family of teachers, she spent her childhood with her grandmother because her mother worked far away at that time, she had to live near the work and did not return to the Suburbana neighborhood, where the family lived. She only lived with her mother at 15 years, but she always kept a good

relação com os primos com quem ela convive até hoje. Ela fez Curso de Pedagogia, inspirada na pedagogia hospitalar, depois de uma visita feita no Hospital Caribé. Sua entrada na profissão se deu logo que conseguiu um estágio, numa escola particular, onde teve seu primeiro aluno especial com paralisia cerebral, foi uma experiência marcante que lhe atraiu para a educação especial. A partir disso, fez vários cursos sobre a educação inclusiva, para agregar conhecimento ao ensino das crianças com necessidades especiais, porque sabia que mais do que dar carinho e atenção, era preciso formação teórica, para embasar esse trabalho. Depois disso, fez outro estágio em uma escola municipal com crianças especiais e trabalhou em escola particular durante 5 anos, com educação infantil e com crianças especiais, em turma de ensino regular mais era mais voltada para crianças especiais, e ia acompanhando essas crianças à medida que elas iam mudando de série, porque pela dificuldade no trabalho com essas crianças outros professores não se dispunham a assumir a turma. Há 4 anos participou da seleção do REDA e está atuando na Ilha de Maré.

Meu nome é “Azaleia”, eu tenho 28 anos, eu sou natural daqui de Ilha de Maré, pois eu nasci aqui, eu nasci dentro de uma lancha, não deu tempo de chegar ao continente pra ter feito o trabalho de parto então, eu nasci pelos braços de minha tia que estava acompanhando minha mãe, [...] e aqui eu tô, vivendo isso que os meus professores viveram e estou aprendendo a cada dia a repassar para os nossos alunos o interesse pelo estudo, [...] eu me sinto um exemplo pra minhas colegas para os meus alunos e eu sinto que os meus pais se orgulham de mim. (AZALEIA, extrato da narrativa, 2018).

Azaleia é filha de pessoas humildes da Ilha de Maré, pai pescador e mãe marisqueira, tem um irmão mais velho, ambos foram criados pelos pais através da renda obtida com as cestas do artesanato que os pais confeccionavam, do pescado e dos mariscos, que os pais comercializavam. Foi criada na Ilha de Maré, onde estudou os anos iniciais do ensino fundamental e depois foi estudar os anos finais e o ensino médio em São Tomé de Paripe, em Salvador, porque na Ilha a escola só oferecia ensino até a quarta série. Decidiu fazer Pedagogia para atuar na Ilha de Maré, porque gostava muito de estudar, desde criança queria ser professora. Participou do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM algumas vezes, entretanto não alcançou média suficiente para entrar em uma Universidade Pública. Nesse período, conheceu a educação a distância, através de um curso de informática se interessou, fez vestibular numa universidade particular a Faculdade de Tecnologia e Ciências – FTC e passou

em primeiro lugar, mas ficou impossibilitada de cursar porque era à noite, em Salvador e ela não tinha onde ficar aí transferiu o curso para cidade de Candeias, para ficar na casa de uma tia.

Após a formatura passou a exercer a docência na Rede Municipal de Salvador como professora contratada por empresa terceirizada pela prefeitura, nessa época, em 2013 houve o REDA e assim como outras professoras da Ilha ficou desempregada. E na luta pela sobrevivência passou a pescar e a mariscar com os pais, com o pouco que ganhava fez cursos de extensão se preparou para fazer concursos, até que surgiu a oportunidade de exercer novamente a docência através do REDA em 2016 e está atuando até hoje. Azaleia é casada, mãe de um menino, uma professora jovem e determinada, faz da docência a sua missão de ajudar a sua comunidade a se emancipar através do conhecimento, se sente nessa obrigação e isso a realiza como profissional e filha de pais trabalhadores.

Meu nome é “Jasmim” sou nascida e criada aqui em Ilha de Maré, [...] venho de uma infância prazerosa, porque no meu tempo faltava muita coisa mais isso não deixava em falta o carinho e a vivência e tudo que a gente conquistou na nossa infância [...] mas assim eu resolvi ser professora através da vivência de minha mãe porque ela foi professora aqui na escola, onde ela dava banca porque ainda não existia escola aqui, ela tinha que ir pra outro lugar estudar, ela sempre me contava essa história [...] quando eu paro hoje e olho para trás pra ver minha história de vida eu.... Eu fui guerreira. (JASMIM, extrato da narrativa, 2018).

Jasmim é uma jovem professora, possui 28 anos, é de família humilde e grande são 10 filhos ao todo. Filha de pai pescador e de professora leiga, a sua mãe foi a primeira professora da comunidade e da escola onde ela trabalha hoje e isso a enche de orgulho. Estudou na ilha os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Foi aluna de sua mãe, assim como outras crianças da localidade. Precisou sair da ilha para terminar o ensino fundamental e médio. Esse foi um período muito sofrido da sua vida, as dificuldades eram desde o trajeto para sair da ilha de barco, que os pais pagavam com muito sacrifício, até discriminação e preconceito no transporte escolar e, por vezes, presenciar agressões em seus colegas e irmão, no trajeto para a escola. Muitas vezes perdeu todo o material escolar que caiu no mar em situações de dinâmicas próprias da natureza. Todavia, é uma mulher, jovem e decidida, não se rendeu aos problemas.

Viu seu pai se esforçar para sustentar a família através da pesca e ao mesmo tempo aprender a ler depois de adulto e cresceu em meio aos livros vendo a mãe dar aula, mesmo sem receber o salário de professora, porque não tinha formação adequada para exercer à docência.

Aos 16 anos concluiu o Ensino Médio, porque queria ir mais além, fazer faculdade. Para juntar dinheiro, começou a dar banca (apoio escolar) na sua própria casa, pagou o seu curso de informática, como morava perto da creche as pessoas passavam e a viam dando “banca” e logo foi convidada para trabalhar na creche da comunidade, em troca de uma sexta básica, pois sem formação não podia receber remuneração. Começou a cursar pedagogia em Candeias no turno noturno e assim se arriscava na escuridão do mar, para assistir as aulas, pois não tinha onde ficar em Candeias assim, após as aulas voltava para casa, era um trajeto perigoso de barco e de carro até a faculdade, tanto na ida quanto na volta, sofreu situações de roubo. Apesar disso, conseguiu realizar o sonho da formatura juntamente com o seu casamento. E nesse período, as portas da escola da sua comunidade se abriram, ela pode atuar por um período como professora e como ADI²⁰, com um contrato com uma empresa terceirizada pela prefeitura e atualmente exerce à docência através do REDA, desde 2016, estando assim as vésperas do final do contrato. Jasmim, como ela mesma diz, é uma guerreira, é uma das professoras mais novas do grupo, tem na docência o seu legado de família, a herança que recebeu de sua mãe e procura passar para seus alunos, sua força determinação e empoderamento, para superar as dificuldades através do acesso ao conhecimento.

Meu nome é “Girassol”, tenho 42 anos sou nascida aqui na comunidade de Ilha de Maré. Meus pais têm raízes aqui, não moram aqui atualmente, não moram aqui em Ilha de Maré, moram em outro distrito, em Passé Candeias, mais a maioria dos meus familiares é daqui. E por isso que eu tenho acho um pouco disso em mim, daqui da ilha. Já cheguei a morar aqui na infância depois eu mudei, com os com os meus pais[...] tenho 23 anos de experiência profissional, já trabalhei em várias áreas, trabalhei com Educação Infantil, com Jovens e Adultos e Fundamental I, os meninos da 1ª série quando eu comecei, a 4ª série e do 1º ao 5º ano então, já são 23 anos já trabalhando nessa área e não me vejo em outra profissão que acho que eu gosto, acho não tenho certeza (risos) eu gosto muito do que eu faço.(GIRASSOL, extrato da narrativa, 2018).

²⁰ Auxiliar de Desenvolvimento Infantil são profissionais, na sua grande maioria professoras ou em formação, que apoiam os docentes nas classes de educação infantil e nas classes com alunos com deficiência.

Girassol é a professora mais velha do grupo, é também a que tem mais tempo de docência na Ilha de Maré com classes multisseriadas. De origem humilde, nasceu na Ilha, no entanto, se mudou ainda na infância, é um pouco reservada, não deu muitas informações sobre a sua família. Foi no povoado onde mora até hoje que começou a sua escolarização, na banca da professora Marinalva, foi lá que aprendeu a ler. Não teve acesso à Educação Infantil e frequentou a escola pública regular a partir da antiga 1ª série, já era alfabetizada, foi acompanhada e estimulada pela mãe desde o início do processo escolar e isso a influenciou a querer ser professora. Naquele período, o Ensino Médio era profissionalizante, não tinha muitas opções, por conta disso, fez o curso de Magistério. Aos 19 anos já atuava como professora contratada, numa turma de 4ª série, hoje 5º ano e também na EJA.

Levou um tempo até que despertasse o desejo de fazer uma graduação e isso aconteceu quando passou a exercer a docência na Ilha de Maré, em 2008, período em que reabriram a Escola Nossa Senhora de Fátima, que na época funcionava numa casa de aluguel, e tinha sido desativada por alguns anos. Nesse período surgiram algumas faculdades em Candeias, cidade na qual ela reside, assim cursou Pedagogia concomitante a esse processo. Findado o contrato na Ilha, teve a oportunidade de atuar em escolas de outro município até ser recontratada, voltar a dar aula na Ilha e sentir a necessidade de fazer uma pós-graduação. A docência na Ilha sempre impulsionou Girassol a investir na sua formação continuada, a cada interrupção de contrato, atuava em Candeias até que outra oportunidade surgisse na Ilha. Atualmente já realizou uma nova pós-graduação, uma formação voltada para a área de história e cultura afro-brasileira devido à necessidade de compreender a educação em contexto quilombola da comunidade da qual faz parte e onde tem as suas origens. Girassol está atuando através do REDA, contrato que foi iniciado em 2016 e que se encerra esse ano, assim como de outras professoras da Ilha.

Eu sou “Magnólia” tenho 36 anos, sou professora e escolhi ser professora, foi algo bem interessante, porque eu desde a época da escola eu pensava era sempre ligada a artes gostava de pintura, de desenho, sempre tudo ligado a artes, aí quando eu fiz cursinho pré-vestibular eu tive um professor muito bom, que eu gostava muito dele e eu disse que queria ser igual a ele. (MAGNÓLIA, extrato da narrativa, 2018).

A professora Magnólia apresentou sua trajetória de forma mais discreta e não fez referência a sua origem, nem ao contexto familiar, todavia, a sua trajetória profissional demonstra a força de quem quer alçar voos ainda mais altos no contexto educativo. Teve uma escolarização oriunda de escola pública até o ensino médio em Salvador, conquanto, o desejo de ter acesso ao ensino superior motivou-a a fazer cursinhos preparatórios porque o seu sonho era realizar a graduação em uma universidade pública. Entretanto, apesar de ter tentado algumas vezes aprovação na UFBA e na UNEB e ter logrado êxito nessa última por três vezes, não se deu conta do resultado positivo porque só se atinha aos resultados da primeira lista de aprovados, logo por falta de informação estudou em uma faculdade privada.

A entrada no curso abriu as portas para o exercício da docência em projetos sociais como: PROJOVEM, EJA, Educação Profissional, como também em Educação Infantil e no Ensino Fundamental Anos Iniciais. Nesse período fez pós-graduação em Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS por se interessar muito pela área de Educação Especial, todavia, não teve oportunidade de atuar na área. Também exerceu à docência em instituições particulares nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental em turmas de 3º e 4º ano até que surgiu a oportunidade de exercer à docência em Ilha de Maré, através do REDA. Atualmente atua na Ilha com carga horária de 40 horas no turno diurno e no turno noturno, atua no Ensino Superior na modalidade EAD – Educação à Distância como tutora de curso presencial à distância e está fazendo curso de especialização nessa área.

Como abordado anteriormente, o exercício da docência na Ilha passa pela rotatividade profissional por motivo de ausência de professores efetivos que são frutos de uma política de oferta de trabalho temporário, esse motivo, infelizmente, é comum em áreas rurais em função da pouca participação de pessoas da comunidade nesses espaços, pela dificuldade de acesso ao Ensino Superior com qualidade, o que dificulta a aprovação em concursos. Em função disso, a maior parte das professoras colaboradoras dessa pesquisa é contratada através de processos seletivos temporários. Isso ocorre devido a um sistema que dificulta a criação de vagas efetivas para concurso e desse modo “evita” a estabilidade profissional, o que incorre numa alta rotatividade profissional nas escolas. Isso justifica a presença de cinco professoras participantes da pesquisa que fazem parte dessa mão de obra temporária. Acredito que os vínculos empregatícios das professoras interferem diretamente na

atuação das mesmas nas escolas, tendo em vista a interrupção do contrato que causa instabilidade aos aspectos formativos na Unidade Escolar.

Nesta conjuntura podemos identificar alguns desses aspectos nas narrativas da professora Margarida e da professora Azaleia, respectivamente,

Quando eu fui fazer REDA, foi mais pela questão financeira, porque eu gosto muito de trabalhar [...], na verdade eu fiz pra Ilha de Maré porque eu estava no meu horário de trabalho e a lista de Salvador estava imensa e a de Ilha de Maré tava pouca pra entregar, aí eu entreguei e fui chamada dois anos depois. (MARGARIDA, extrato da narrativa, 2018).

Essa narrativa revela uma posição de aceitação maior da comunidade rural, a professora Margarida chega à escola movida pelo desejo de atuar profissionalmente independente do lugar, na busca por uma segurança profissional e financeira que não encontrou e embora, o regime de contratação seja temporário, é isso que ainda move a escolha e a permanência na Ilha. A profissão docente aparece nesse caso direcionada à necessidade de trabalho e não como meio de realização profissional.

A professora Azaleia salienta, através da sua narrativa, um vínculo identitário com a Ilha, retrata um sentimento de pertencimento, o desejo de voltar às raízes, o sentimento de gratidão de quem quer contribuir, ofertando o que recebeu da comunidade, o que entra em cena é a valorização do ensino e o senso de responsabilidade em fazer a diferença.

[...] consegui uma vaga de estágio aqui em Ilha de Maré [...], aí eu sai lá de onde eu estava e vim pra perto da minha família porque eu passava a semana toda lá, e vim estagiar [...] E assim pra mim é gratificante porque eu encontro na educação passar para os alunos aquilo que eu adquiri com os meus professores, eu me identifico muito com os meus professores que tem dificuldade, em Ilha de Maré [...] fui me preparar aí teve o REDA de 2015 e eu fui selecionada, aí eu comecei a trabalhar aqui, aí tô satisfeita com o meu trabalho, (AZALEIA, extrato da narrativa, 2018).

Há um diferencial entre as professoras no que diz respeito à escolha da Ilha como espaço de docência, apresentando desse jeito uma diversidade de experiências, fruto das escolhas pessoais de cada uma das professoras, colaboradoras deste estudo, ao passo que uma escolhe a Ilha movida pelo desejo de ter um trabalho, a outra se move em busca de contribuir com a comunidade, para ‘devolver’, ‘ofertar’ para a comunidade o que recebeu dela. Essa diversidade

enriquece a ação docente e faz desse lugar, um lugar permeado de diferentes aprendizagens nos percursos do conhecimento de si e no conhecimento do outro, permeado pela maritimidade e pelos desígnios do mar.

Diante dessa realidade, é notória a necessidade de intensificar os debates sobre a atuação dos docentes na Ilha, tendo em conta o desenvolvimento de ações que proporcionem aos docentes uma participação mais efetiva nas ações formativas da escola e/ou da rede a partir da valorização das singularidades da Ilha no cotidiano escolar.

1.4 Etapas e dispositivos de pesquisa

Esta pesquisa está dividida em duas etapas. O primeiro momento dessa etapa foi realizado através do contato inicial com alguns professores de escolas da Ilha que estavam participando de encontros para formação continuada promovida pela Rede Municipal de Educação na sede do município, em Salvador. Esse contato foi realizado através de conversa informal para apresentação da pesquisa às gestoras e professoras e, posterior convite para participação inicial através do preenchimento do **questionário**, da pesquisa Profissão Docente na Educação Básica da Bahia, produzido pelo grupo de pesquisa DIVERSO. Inicialmente, antes da aplicação do questionário, fiz uma abordagem sobre o cronograma da pesquisa, combinando com a gestão e os professores que iria às escolas em alguns momentos para acompanhar o processo formativo, as situações de planejamento e o cotidiano da Unidade Escolar, retomando em algumas escolas o que tinha sido feito antes da aplicação do questionário na etapa exploratória.

Após esse primeiro contato, fiz uma visita exploratória a uma escola da Ilha na localidade de Praia Grande, cujo deslocamento foi feito no barco que transporta os docentes, para conhecer um pouco mais de perto a rotina de ida e vinda desses docentes. Nesse período, após o levantamento de informações colhidas no estudo exploratório de campo, através da aplicação de questionário para levantar o perfil sócio profissional dos docentes, foi possível fazer a seleção inicial de quatro professoras que se dispuseram a participar da pesquisa. Os critérios de seleção das professoras foram: ter no mínimo dois anos de experiência na docência na Ilha, atuar nas séries iniciais do ensino fundamental, independentemente do local onde reside ou tipo de vínculo que tem com a rede municipal (contrato temporário ou efetivo,

considerando que na ilha grande parte dos professores presta serviços temporários através do REDA²¹) e o compromisso que demonstra com a proposta de ensino da escola, como também a ressignificação da prática pedagógica após ou durante o processo de formação continuada.

Na continuidade desse processo investigativo foram colhidos materiais para pesquisa através da **observação** direta de situações consideradas pelos professores como dispositivos formativos (A.C coletiva) para “explorar os processos de gênese e de vir a ser dos indivíduos num espaço social, mostrar como eles dão forma as suas experiências, como fazem significar as situações e os acontecimentos de sua existência.” (DELORY-MOMBERGER, 2012, p. 524).

No segundo momento da pesquisa utilizei a **entrevista narrativa** como instrumento de recolha por compreender que é necessário o protagonismo das professoras, colaboradoras dessa pesquisa, a partir de suas próprias narrativas de formação, é preciso ouvi-las para conhecer como ocorre a formação continuada nas escolas da Ilha nos aspectos mais particulares das professoras.

As entrevistas narrativas são utilizadas por considerar que o ato de narrar é formativo e autoformativo, pois proporciona ao professor “narrador” o protagonismo da sua voz e possibilita, desse modo, que ele seja o autor da sua própria história, proporcionando visibilidade ao que muitas vezes estava “escondido”, dando vazão a suas experiências e ‘segredos’, e tem na narrativa a oportunidade de colocar em evidência os seus processos de análise e reflexão acerca da valorização da própria existência, vida, formação e profissão, onde a linguagem falada é o principal veículo de revelação dos sentidos e significados das suas experiências.

As entrevistas foram realizadas nas escolas por ser considerado pelas professoras o local mais apropriado para esse encontro devido à residência da maioria ser fora da Ilha de Maré e em outro município e também por conta de outras demandas que ocorrem fora do ambiente de trabalho. Os momentos de entrevistas foram programados com as professoras e gestoras das escolas, para que não interferissem na rotina escolar e não tivesse interrupção por questões externas ou presença de terceiros. Buscamos uma sala que estivesse livre na escola, para que as narrativas pudessem ser realizadas com tranquilidade sem a preocupação com o tempo e interrupção, o que nem sempre foi possível, porém, todas foram realizadas a contento

²¹Regime Especial de Direito Administrativo – processo seletivo simplificado, com duração de 2 anos prorrogáveis para mais 2 anos.

por parte das professoras e duraram em média quarenta minutos.

Nesse sentido, as análises dessas narrativas abrem novas possibilidades para melhor compreender o processo de formação continuada das professoras, tendo em vista o universo interpretativo que estas apresentam. A análise das entrevistas narrativas, nessa pesquisa, é fundamentada na Teoria da Interpretação de Ricoeur (2013) que considera a hermenêutica como diretriz para a análise do discurso que não é unilateral, mas que apresenta polaridades onde a dialética se faz presente em todo o processo, à luz da fenomenologia. Essa teoria é dessa forma fundamentada no pensamento husserliano, que toma o rigor do método cujo foco principal é a consciência e propõe a “análise compreensiva” da consciência, uma vez que todas as experiências todos os fenômenos se dão na consciência, segundo Husserl. Porém, Ricoeur (2013) considera o mundo do texto (a linguagem), que é um mundo seletivo, como o próprio sujeito narrador quando ele escreve (narra) está preocupado com outra dimensão de consciência, está se constituindo num personagem que é o próprio narrador, para um leitor/ pesquisador, no momento da narrativa.

Dessa maneira, o narrador está construindo um mundo próprio do texto, no qual seleciona os fenômenos (aparição das coisas na consciência) no tempo que quer narrar. A perspectiva de Ricoeur é o que o mundo do texto para outros leitores/pesquisadores pode trazer como abertura, sentidos de existencialidades, sentidos de existência, “é a narrativa que torna acessível à experiência humana do tempo, o tempo só se torna humano através da narrativa” (RICOEUR, 2010, p.11). Nesse contexto, a importância da narrativa está centrada na construção do enredo que o narrador faz para propor no coletivo (publicar o que estava na individualidade) o que é o mundo dele, o mundo trabalhado, o mundo do texto que parte de significados. É um mundo de seleção que traz à existencialidade um tempo seletivo que se materializa no tempo presente do narrador. É uma seleção, é a interpretação inteira do ato. O narrador é um personagem do ato que ele traz a consciência e socializa, torna coletiva através da narrativa.

E para tanto antes de qualquer coisa requer do pesquisador, a transcrição na íntegra do que foi dito, para “enxergar” o não dito, que se apresenta numa sucessão de acontecimentos de forma encadeada, onde cada elemento da fala apresenta um sentido, pois, “a escrita pode salvar a instância do discurso, porque o que ela efetivamente fixa não é o evento da fala, mas o dito da fala, isto é a exteriorização intencional constitutiva do par ‘evento-significação’. O que escrevemos o que

inscrevemos [...] é a destinação do discurso”. (RICOEUR, 2013, p.43).

Nessa pesquisa, a “leitura” do material gravado – teve início na etapa de transcrição, dos dados coletados em áudio para o texto escrito, esse processo se configurou num momento inicial de análise das entrevistas narrativas e foi feita preservando todos os detalhes, tudo foi transcrito ou escrito de forma muito atenta, levando em conta a apreensão do material pelo pesquisador, considerando a riqueza das informações colhidas no campo empírico e os eixos temáticos centrais de análise, estabelecidos a partir das entrevistas.

O primeiro eixo de análise foi a Formação. Para discussão desse eixo as professoras foram convidadas a narrar livremente sobre o seu percurso de vida, a escolarização, os aspectos considerados significativos para o seu processo formativo inicial e entrada na profissão. O segundo eixo temático foi a Formação continuada, no qual os professores abordaram sobre as experiências profissionais de formação continuada, após a entrada na profissão, até a atualidade das práticas docentes nas escolas da Ilha de Maré. O terceiro eixo foram as Maritimidades em que foram levantados aspectos que envolveram a identidade profissional das professoras, as maneiras de viver e de ensinar e as práticas docentes nas escolas da Ilha.

Dessa perspectiva, com o intuito de alcançar os objetivos dessa pesquisa levando em consideração o que aborda Jovchelovitch & Bauer (2007) e Souza (2014). Esta etapa da pesquisa foi organizada em etapas. Após as entrevistas das professoras, as gravações foram transcritas literalmente, textualizadas, para apresentação aos colaboradores. Esta leitura inicial se deu com vistas aos mesmos terem conhecimento para autorizarem o termo de cessão e utilização do material para publicação, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE, que foi assinado por todas em concordância com a realização da entrevista narrativa e autorização para utilização em publicações. Após essa etapa foi realizada as análises das entrevistas.

Nesse contexto, Souza (2014) apresenta uma ideia metafórica para análise interpretativa compreensiva estruturada em três tempos que se constituem em passos para construção do processo analítico interpretativo.

Configurado como tempo de análise cruzada ou pré-análise, o Tempo I centra-se na organização e leitura das narrativas, tendo em vista a construção do perfil do grupo pesquisado, para, em seguida avançar na leitura cruzada, a fim de apreender marcas singulares, regularidades e irregularidades do conjunto das histórias de vida-

formação. (SOUZA, 2014, p.43).

O autor considera ainda a existência de outros dois tempos, o Tempo II e o Tempo III, são etapas necessárias para análise interpretativa compreensiva, se referem a etapas de organização, o Tempo II, se centra na leitura minuciosa da transcrição da entrevista narrativa e o Tempo III, se refere à análise interpretativa compreensiva, a “interpretação” do que está e não está escrito, a leitura do que está nas entrelinhas.

As etapas que se seguiram requereram maior aprofundamento teórico para dar conta dos fundamentos apresentados no campo empírico, levando em conta a riqueza material apresentada pelas professoras, muitos elementos foram surgindo que precisaram ser abordados, a exemplo da multisseriação e as temporalidades que se manifestam nesse processo aprendente e formativo, as temporalidades que se revelam no exercício da docência das classes multisseriadas, bem como no contexto quilombola que procurei discutir com mais profundidade no capítulo de análise das entrevistas.

A realização da etapa de análise das entrevistas, nessa pesquisa, me permitiu vislumbrar as articulações que ocorrem entre o que é pessoal e o que é coletivo, mobilizando saberes que se constituíram no processo formativo das professoras durante as suas trajetórias de vida e escolarização, formação inicial e atuação em diferentes temporalidades enquanto tempo/espço/conhecimento. Pude desse modo, identificar as experiências de formação continuada das docentes da Ilha de Maré que se delinearam como um dos objetivos dessa pesquisa, compreender que a análise das entrevistas narrativas não se centra apenas na compreensão da sequência lógica e cronológica dos fatos narrados pelo “contador das histórias”, mas principalmente nos sentidos produzidos nos enredos de vida e formação apresentados pelos sujeitos entrevistados.

2. ROTAS DE EXPLORAÇÃO: RURALIDADES/FAROL DAS MARITIMIDADES NA FORMAÇÃO DOCENTE DA ILHA

Então estás decidida a ir comigo procurar a ilha desconhecida? Saí do palácio pela porta das decisões. Sendo assim, vai para a caravela, vê como está aquilo, depois do tempo que passou deve precisar de uma boa lavagem, e tem cuidado com as gaivotas, que não são de fiar. Não queres vir comigo conhecer o teu barco por dentro? (SARAMAGO, 1998, p.8).

Ao pensar a formação continuada a partir de questões que envolvem as ruralidades, faz-se necessário trazer nesse estudo os modos de viver e ensinar das docentes nas escolas situadas na Ilha de Maré. Considerando que o docente é o protagonista do processo de formação continuada e a escola é o espaço vivo no qual as ruralidades se manifestam, é fundamental nesse estudo compreender sobre quais especificidades das ruralidades estamos tratando ao trazer os processos de formação e suas singularidades no contexto das Ilhas. Dessa perspectiva, se faz necessário passar pela porta das decisões, optar por conceitos que fazem a singularidade dessa pesquisa, mergulhar nas ruralidades e nas maritimidades da Ilha de Maré, ir conhecer a Ilha por dentro, como fez a personagem “mulher da limpeza”, quando foi conhecer o barco por dentro, no conto de Saramago.

Assim neste estudo, parto da concepção de ruralidade a partir de Martins (2001, p.10), o qual afirma que é “um modo de ser e um modo de viver mediados por uma maneira singular de inserção nos processos sociais e no processo histórico”. Ancorada nessa concepção, as ruralidades se colocam neste estudo como uma ressignificação do rural, dando lugar aos saberes e singularidades de um povo, não com uma visão preconceituosa de lugar de “gente ignorante” e atrasada, por estar distante do ambiente urbano, pelo contrário, por ser a Ilha um espaço social com características peculiares, rico em manifestações culturais e saberes próprios, que os diferenciam de qualquer outro lugar, é também na escola que essas peculiaridades se manifestam, e é lá que conhecemos o barco por dentro.

Segundo dados da Coordenadoria Central de Produção de Indicadores Urbano COPI e Secretaria Municipal de Desenvolvimento Urbano, Habitação e Meio Ambiente e Ambientais – SEDHAM²², o território municipal de Salvador é composto por dois

²²COPI e SEDHAM são órgãos municipais responsáveis pelo acompanhamento do uso e ocupação dos solos em Salvador.

espaços geograficamente distintos – o continente²³ e as ilhas, e a porção continental abrange 279 km². Contudo, o IBGE considerando a evolução territorial do município declara em 2017 que a área total de Salvador é de aproximadamente 692, 818km², sendo que cerca de 90% do Município corresponde à península onde está implantada a Cidade do Salvador. Já a porção insular compreende um pequeno arquipélago situado no interior da Baía de Todos os Santos, constituído pelas Ilhas de Maré, dos Frades, de Paramana e do Bom Jesus dos Passos e pequenas ilhotas que juntas perfazem 30 km², equivalentes aos 10% restantes do território municipal.

É através de lei municipal, baseada no Plano Diretor de Desenvolvimento Urbano - PDDU que se define o perímetro urbano estabelecido para o município. Em Salvador é a LEI Nº 9069/2016, que afirma em seu art. 3º - sobre o PDDU do Município do Salvador, abrangendo a totalidade do seu território, constituído por uma parte continental e outra insular, compreendida pelas ilhas e ilhotas. Segundo Pinho (2012, p.35), “O censo demográfico do IBGE 2010, considera que a Ilha de Maré é uma área urbanizada de cidade ou vila. Já o Ministério da Educação, baseada nas informações da SECULT, considera as escolas da ilha como rurais”. De fato, esse paradoxo denota fragilidades nos critérios para definição e escolha dos elementos que distinguem as áreas rurais das urbanas pelos diferentes órgãos.

Segundo publicação dos Cadernos das Cidades (2009), dentre as Ilhas do município de Salvador, apenas a Ilha de Bom Jesus dos Passos está agregada à Área Urbana Legal, segundo critérios estabelecidos pela COPI e SEDHAM, conquanto, representa menos de 1% da Área Urbana do Município. Constitui-se numa região pouco integrada ao desenvolvimento urbano da Cidade do Salvador, em razão da descontinuidade territorial e das dificuldades de acesso e comunicação direta com a área urbana que a torna relativamente estanque aos processos vivenciados no restante do Município, conferindo-lhes dinâmica própria. Nesse contexto,

As áreas rurais insulares correspondem principalmente às ilhas de Maré e dos Frades, uma vez que a ilha de Santo Antônio possui dimensões bastante reduzidas. São sítios de ocupação bastante antiga, mas que ainda preservam características não urbanas, à exceção de algumas pequenas nucleações residenciais localizadas ao longo da costa, habitadas por pescadores, agricultores, artesãos e eventualmente por veranistas. (CADERNOS DA CIDADE, 2009, p. 30).

²³ O termo continente aqui se refere a Salvador, como é referenciado nos documentos, a legislação municipal usa esse termo para diferenciar da parte insular, Ilha.

Assim, conforme informações do IBGE (2010), a população dessas Ilhas de Salvador (Ilhas de Maré, dos Frades, de Paramana e do Bom Jesus dos Passos) chega a 12.734 habitantes que vivem basicamente da pesca de peixes e mariscos e da agricultura familiar, onde cerca de 20% da população vive em condições de extrema pobreza. Grande parte da população é considerada analfabeta, sendo na Ilha dos Frades 19,98%, Ilha de Maré 16,39% e na Ilha de Bom Jesus dos Passos 7,67% da população, dados esses considerados muito graves em relação a Salvador que possui 3,97 % de analfabetismo.

Essa visão apresentada pela SEDHAM e pelo IBGE sobre a Ilha reflete uma realidade que segundo Moreira (2010) reforça a visão do rural subalterno e a dualidade cidade/campo que tem como referência dois polos que se colocam em condição de contestação, urbano (cidade/trabalho/progresso/civilizado/riqueza) e rural em oposição aos sentidos (roça/preguiça/atrasado/selvagem/pobreza). Essa assimetria tem como polo hegemônico e referencial o poder da indústria e da cidade que detém os bens de produção e a riqueza. É nesse sentido que as imagens hegemônicas do rural, em oposição ao urbano intensificam discursos que reproduzem ideologicamente realidades culturais e identidades sociais consideradas inferiores.

Entretanto, a Ilha de Maré muito mais do que fazer parte da área rural determinada por questões legais, traz em seu âmago maneiras próprias de ser e de viver de um espaço insular que se organiza em várias comunidades estruturadas ao longo do seu processo histórico de povoamento com características próprias. A Ilha é constituída de ruralidades contemporâneas (MOREIRA, 2010), na compreensão de um espaço plural e dinâmico capaz de oferecer condições múltiplas de ser, fazer e viver um cotidiano que ressignifica os contextos rurais.

2.1 Ruralidades específicas das ilhas: contexto da formação docente

A compreensão de ruralidade como oposição entre campo/cidade e entre civilizado e atrasado está cada vez mais distante da discussão na contemporaneidade, como já abordamos anteriormente, isso ocorre devido a grandes mudanças na constituição das identidades rurais. Diante disso, compactuo com as ideias de Moreira (2010, p.1) ao afirmar que, “Defendo a ideia de que está em curso uma mudança cultural dos sentidos atribuídos ao rural na modernidade fazendo

emergir, em nossa contemporaneidade, uma nova visão de rural e de mundo rural”. No caso da Ilha de maré a ruralidade específica da ilha é construída a partir das maritimidades e, conseqüentemente, das maneiras de viver desse lugar.

Por outro lado, o contexto e o saber local, destes lugares não são considerados como elementos constitutivos de formação e de políticas públicas para as especificidades destes espaços rurais. Segundo Souza, (2011, p.152),

[...] os territórios rurais, por força dos complexos processos de urbanização, foram historicamente banidos das pautas e agendas de discussões para definição de políticas que atendam as especificidades que são inerentes a essa população, e quando isso é feito, a educação oferecida é de fato transplantada da lógica urbana para o meio rural.

No que se refere à educação, as escolas selecionadas na Ilha de Maré estão situadas em localidades rurais e há uma preocupação por parte da escola, como também de representantes de movimentos e associações da localidade para que o estigma de educação rural seja rompido, conforme apresentado na narrativa da professora Jasmim “conversar com eles também sobre as diferenças de uma escola rural [...] a gente procura sempre está mostrando a eles que não só porque a gente mora distante e falta muito [...] a gente tem que baixar a cabeça mas a gente tem que ir em frente”. Há um empenho da escola, na figura da professora e da comunidade, para que os estudantes compreendam a diferença entre o papel da educação ofertada nas escolas rurais da Ilha, a partir do lugar de pertencimento do estudante aquela forma de viver e ser da Ilha.

Assim, nesse estudo, o termo ruralidades está relacionado à compreensão de uma outra identidade do que é rural, relacionando-a aos modos de viver construídos pelos sujeitos no espaço rural. Segundo Moreira (2005, p.17), “Postula a existência de um processo de ressignificação ou como diriam outros de desconstrução-construção do rural construído por aquelas antigas oposições, sociedades tradicionais, modernas, rural-urbano campo-cidade e agricultura-indústria”. Estarei assim considerando ruralidades em diversas formas de manifestação na contemporaneidade que está muito além das dualidades outrora apresentadas, mas que se manifestam no contexto da pós-modernidade e que intenta localizar a imagem do rural na natureza e nas formas de viver e expressar essa identidade. “Cada identidade é assim e sempre, expressão de múltiplas ordens relacionais que se dão

em redes materiais, afetivas, de pertencimento familiar, de vizinhança, de grupos sociais” (MOREIRA, 2005, p.18).

Por esse ângulo o que se leva em consideração não é apenas o lugar em si onde essas manifestações de identidade acontecem porque não é apenas uma questão de lugar, mas uma questão de condução e condição da própria existência que se manifesta em meio rural e em meio à educação oferecida pelo sistema às pessoas que vivem neste espaço, que ultrapassa a lógica urbana. Pois, “diferentes noções de rural e de ruralidades nos remetem à proximidade com a natureza, o solo, a terra, as estações e os climas, suas vegetações e animais, produzindo objetividades, subjetividades, espiritualidades e sensibilidades rurais” (MOREIRA, 2012, p.11).

Essas identidades se constituem, nos povos do campo, nos povos das águas, nos camponeses e ribeirinhos, num movimento de luta contra a subalternidade que vem sendo veiculada, desde a industrialização numa visão de mundo urbano industrial que se sobrepunha ao rural e se estabelecia, à medida que as ruralidades eram concebidas e vividas por oposições e dualidades discursivas geradoras de conceitos e valores tidos como superiores e inferiores, codeterminados historicamente, nos quais as relações de domínio, de exploração e de saberes, dão sentido às identidades que inferiorizam o rural e as identidades daqueles que vivem no campo.

Não obstante, nesse estudo não me aprofundarei nas questões que envolvem a formação das identidades hegemônicas, mas nas formas de ser, de viver e de ensinar nas ruralidades específicas de Ilha de Maré, nas maritimidades que se constituem em tempos e ritmos que são incorporados na formação do professor e que se manifestam no exercício da docência na Ilha, um lugar com características rurais, que tem uma relação peculiar com o tempo, que foge as regras do *cronos* urbano, ela tem o seu próprio tempo, definido pela maré, e os que ali vivem e/ou trabalham se adequam a esse tempo, num contratempo quem sabe entre o seu próprio relógio e o tempo da maré. E segundo Vasconcelos (2000, apud PINHO e SOUZA, 2015, p.665) “A Ilha de Maré foi batizada com esse nome em razão de as embarcações quase sempre necessitaram aguardarem a maré adequada para seguir viagem”.

Por consequência, a tábua de maré²⁴ sempre ditou as regras da navegação e da entrada e saída da Ilha, são os tempos da maré e a posição e velocidade dos

²⁴ A tábua da maré mede a elevação das águas em maré alta e maré baixa, o movimento de fluxo e refluxo das águas nos oceanos, esse movimento das águas é influenciado pelo movimento de translação da lua, nas várias fases da lua. As previsões das tábuas das marés no Brasil são medidas

ventos, a dinâmica própria do mar que determinam ainda hoje o ritmo de vida dos moradores e daqueles que passam pela Ilha de Maré, é o ciclo social das águas que se impõe sobre os sujeitos e estabelecem as maneiras de viver e das relações do mar com a vida dos que “habitam” a porção insular. Faço uso desse termo “habitar” nesse estudo fundamentado em Heidegger (2005) ou seja, que “se familiarizam” a esses espaços, se tornando parte deles, como condição da sua própria existência.

E nesse contexto me coloco com o intuito de compreender a maneira como a formação continuada circunscreve o fazer docente dos professores da Ilha diante das demandas locais e, principalmente, às especificidades e circunstâncias em que a formação continuada se processa diante das medidas a serem tomadas pelas professoras na Ilha para os desafios do cotidiano, atravessados pelos elementos que demarcam as *maritimidades* em ambiente rural que se estabelecem na relação com a natureza (tempo e temporalidade), no ciclo natural das águas que se configura no ciclo social das águas que se manifestam na cultura e nos aspectos econômicos, sociais e políticos, que permeiam os modos de ensinar na Ilha e repercutem no processo de formação continuada das professoras na sua relação com esses saberes locais que se manifestam na escola e fora dela.

2.2 Navegando nas maritimidades: modos de ser professor na Ilha de Maré

Embarcar nas maritimidades como categoria dessa pesquisa é também buscar conhecer a cultura local, os modos de viver e de ensinar na Ilha de Maré e saber como estes influenciam, definem os atravessamentos no desenvolvimento profissional dos professores na formação continuada, tendo em vista a territorialidade que se constitui nas comunidades circundadas pelo mar compreendendo os aspectos que envolvem a forma como as águas e os seus ciclos se impõem e os direitos das pessoas que habitam essas comunidades. Essa é, pois, uma rota de navegação essencial para compreender possíveis singularidades do trabalho docente no contexto marítimo. E assim compreender os sentidos e as maneiras como as professoras da Ilha de Maré vivenciam a formação continuada levando em consideração o contexto que envolve

pelo Centro de Hidrografia da Marinha do Brasil e o serviço meteorológico marinho é quem faz a previsão do clima tempo e divulga as mudanças climáticas. Mas nem sempre foi assim, as pessoas da Ilha antes mesmo dessa tecnologia toda para entender as alterações das marés, conheciam os tempos da viração pelo convívio e conhecimento da natureza.

as práticas de trabalho da comunidade que permeiam a vida na ilha e que se manifestam na formação dos professores.

É necessário conhecer os aspectos da vida que estão presentes no cotidiano da Ilha, no projeto existencial²⁵ das pessoas da comunidade como a mariscagem, o artesanato, e a manutenção da agricultura familiar e que se manifesta no processo de construção das identidades docentes, no projeto existencial dos professores, pois não se desvincula à docência na Ilha do “ser pessoa” na Ilha e isso vai se manifestar nas ações pedagógicas. Nesse processo investigativo, é importante considerar o processo de idas e vindas das professoras no percurso Ilha de Maré/Salvador que não se refere apenas ao distanciamento físico, mas faz referência aos modos de ser e de viver em um lugar tão diferente de Salvador que possui tempos e ritmos próprios, em constante conexão com a natureza e seus ciclos.

Para essa discussão fundamento-me em Márquez (2014) para ampliar a percepção do que é maritimidade e da sua influência na vida em comunidades marítimas. Com esse intuito, cabe começar afirmando que “nestas comunidades, em maior ou menor medida, para homens e mulheres, crianças e anciãos, o mar e o litoral continuam sendo um referencial da vida coletiva”. (MÁRQUEZ, 2014, p.157).

O mar é o lugar por onde passa tudo que é necessário para produzir e manter a vida da comunidade é onde grande parte dos homens trabalham e também algumas das mulheres, e um espaço onde se vai buscar comida, transportar coisas, passear, celebrar, prestar culto e compartilhar a vida. É o lugar onde aspectos da vida cotidiana se incorporam em vínculos com o mar. O mar atravessa a totalidade da comunidade, como existe uma relação com o mar, uma maritimidade, incluindo os atores sociais que, por outra razão, por ali passam ou permanecem. Porém, essa relação com o mar, não é tão simples e nem fácil, depender do mar para entrar e sair da Ilha e para sobreviver nela é um tanto quanto desafiador, tanto para os moradores da Ilha quanto para as professoras que fazem a travessia todos os dias, pois a sua imponente limita o acesso a localidade e a perspectiva dos moradores de se aventurar por outros

²⁵ Baseado no conceito da existência do filósofo alemão Martin Heidegger na sua concepção o homem não é um ser abstrato ou uma substância, mas uma existência presente, chama de existência a esta característica do homem de ser fora de si, diante de si, por seus planos, por suas possibilidades, por seus ideais e projeções. Dessa forma ele considera que não existe uma essência humana que determine o homem, mas que ele constitui a sua essência na sua existência. No seu “de vir”. Nessa concepção, a condição na qual o homem existe e sua vida é um projeto, que vai sendo construído a partir das escolhas feitas, visto que o homem é livre. Ele terá que escolher o que quer ser, se tornar a partir das suas atitudes. (HEIDEGGER, 2005).

espaços, em busca de melhores condições de vida pois morar na ilha e trabalhar fora dela é um desafio diário.

Nesse cenário é na escola que o processo de *continuum* da vida pode mudar os rumos da comunidade para além do que está posto pelo senso comum, é a escola que promove e sustenta os sonhos de novas perspectivas profissionais e pessoais de autonomia e empoderamento, e o rompimento com o ditado, estigma popular que diz que “filho de peixe, peixinho é”, “filho de pescador tem que ser pescador ou marisqueira”, o papel da escola e a tarefa da docência aí se estabelecem em um lugar que diz que os filhos de pescadores e marisqueiras podem alçar outros voos e ir muito além do mar, para aqueles que assim queiram. Também é o lugar onde as práticas vivenciadas marcam as experiências e as histórias pessoais e profissionais dos docentes, cujas contribuições são bastante significativas nos espaços coletivos onde elas se manifestam, seja no ambiente escolar ou fora dele. Como nos revela Márquez (2014, p.11):

[...] “tudo vem do mar” (*everything comes from the sea*), e que encerra uma ideia importante, enfatizando o aspecto simbólico do mar: a ideia de que o mar dá e tira, traz e leva tanto coisas boas quanto ruins. Lembre-se que o mar constituiu a principal via de comunicação com o mundo exterior, com a qual a comunidade sempre manteve contatos, e ainda continua sendo o meio principal para fornecer o necessário às ilhas.

A história mostra que no período da colonização o mar foi veículo que conduziu a descoberta e a exploração do mundo ocidental, para os colonizadores e navegadores e ainda hoje, ele continua proporcionando descobertas para o acesso a novos conhecimentos. Assim, nesse estudo a Ilha se configura nesse cenário de pesquisa e de descobertas que de acordo com Pinho,

A ilha se aproxima daquilo que Diegues (2004) chamou de maritimidade, um conjunto de diversas práticas (econômicas, sociais, e, sobretudo simbólicas) que decorrem da interação entre os seres humanos, com um espaço singular e diferente do continental: o espaço da ilha. Suas especificidades são legítimas e merecem ser reconhecidas e valorizadas. (PINHO, 2012, p.145).

Desse ponto de vista, consideramos as maritimidades como elemento fundante para compreender as Ilhas como ruralidades específicas, uma vez que elas direcionam os tempos e as maneiras de viver e de ensinar na ilha, dando uma nova

significância ao exercício da docência. As manifestações da natureza por meio do mar interferem e alteram o ritmo das aulas na Ilha, entretanto, elas já são incorporadas ao fazer pedagógico da escola e as professoras adequam as suas práticas a essa realidade como observado nessa narrativa da professora Girassol (extrato da narrativa, 2018):

Aí se o tempo fechar a gente geralmente libera meia hora antes pra poder fazer a travessia, mas isso já foi em acordo com a diretora, agente lavrou em ata juntamente com os pais, porque eles viram essa necessidade tanto de pegar os filhos mais cedo como a nossa travessia também.

Essas diferentes nuances das marés, baixa ou alta muitas vezes definem a condição ou não das pequenas embarcações saírem da praia, e isso interfere na chegada ou saída dos estudantes e dos professores da escola, principalmente em períodos de temporais. Há as diferentes sutilezas dos cheiros que impregnam o ar nos momentos de maré baixa onde acontece a mariscagem da praia, que é fonte de renda para a comunidade. E também os momentos de descanso onde os pescadores depois do período que passam no mar pescando, após encaminhar o pescado para a comercialização usufruem ou não da maresia, momento de descanso tão convidativo do ambiente marítimo que se faz presente na vida dos pescadores nos intervalos de pescaria, de consertos das redes e/ou de fazer pequenos reparos nas embarcações.

São esses “tempos humanos de existência” (HEIDEGGER, 2005) que vão se materializando nas experiências das professoras, dando significados à docência na Ilha e que se constituem nos cenários que se descortinam e se materializam em situações formativas pautadas nos elementos das maritimidades, manifestações culturais e saberes locais, que encharcam as narrativas das professoras. Como podemos observar na narrativa da professora Margarida (extrato da narrativa, 2018).

[...]a gente foi pra praia, e chegou lá a gente encontrou muito lixo na praia a gente levou lanche. Ó gente a gente tem que levar saco pra botar o lixo. A gente ficou quando a gente voltou a gente fez a relação do que foi bom do que não foi, do que aconteceu na praia, e foi assim excelente, porque é uma área deles, então, aquela visão deles não é tão minuciosa quanto a minha, tipo o lixo tá no chão, ó gente se esse lixo continuar outra pessoa vai jogar vai fazer o quê? Acumular. Então, tem coisas que eles ainda não se atentaram por tá aqui todo dia, eles não se atentam, como eu também não me atento de ver uma pedrinha bonita. Ó pró que lindo, eles pegam com tanta naturalidade que eu já não tenho porque eu já não sou daqui. Ó pró isso serve pra não sei

quê, então, acaba sendo uma troca mesmo de experiências, uma folha ó pró essa folha serve pra não sei quê, então, é uma abordagem bastante produtiva que eu tinha bastante resistência no início do ano de sair.

A professora revela em sua narrativa que tinha resistência em sair da sala de aula e realizar atividades fora do espaço escolar, no entanto reconhece que as práticas realizadas no contexto dos alunos, nesse caso na praia, resultam em aprendizagem que ela não obteria com a mesma intensidade no espaço da classe. Reconhece que nesses espaços as crianças expressam conhecimentos das suas práticas culturais que soam desconhecidas para ela, como por exemplo, no diálogo com os estudantes “descobre” para que serve a folha ou a pedra encontrada na praia. Esse conhecimento que emerge na relação dos estudantes com o mar e com a natureza de forma natural e cultural, revela os saberes locais.

As atividades da docência ocorrem em processo de interação e troca de conhecimento, quando ela já os provoca a refletir em relação ao acúmulo do lixo e a importância de recolhê-lo da natureza. Nessa circunstância, Margarida se dá conta que a aula é mais produtiva e que tem melhores resultados quando ela a adéqua ao contexto dos estudantes. Assim, a maritimidade da ilha vai influenciando e atravessando a prática profissional dessa professora e vai ampliando o seu processo formativo, pautando as reflexões que ela faz acerca da sua prática e sobre si mesma.

Desta ótica a concepção de maritimidade posta nesse trabalho dialoga com a concepção de Costa, (2015, p.15), “A maritimidade é entendida aqui como as práticas culturais e simbólicas produzidas, especificamente, pelos povos que vivem próximos ao mar e que se relacionam culturalmente com as águas e também sobrevivem da pesca”.

Nesse processo de maritimidade, a Ilha de Maré se configura como uma comunidade de pescadores, cujas práticas culturais se confundem também com os meios de subsistência para homens e mulheres que exercem entre outras atividades, o artesanato de confecção de renda de bilros, tradição centenária transmitida de mãe para filha há muitas gerações, constituída quase sempre por mulheres de baixo poder aquisitivo, que dedicam seu tempo aplicando sua habilidade, destreza e criatividade numa arte na qual são envolvidas em verdadeira devoção e que a utilizam para apoiar os maridos pescadores no sustento das famílias e, dessa forma, aumentar a renda familiar.

Entretanto, essa é uma cultura que precisa ser cuidada porque pode se perder com o tempo, por conta das possíveis influências das gerações mais jovens por culturas outras e tantas outras ocupações que o acesso à tecnologia possibilita as jovens e adolescentes da Ilha, proporcionado dessa forma uma visão diferenciada acerca da administração do tempo, enquanto a técnica da confecção da renda é considerada lenta e requer muito tempo e paciência. Essas questões são importantes serem retomadas na escola no contexto das ruralidades, por ser um processo que vem aos poucos se estabelecendo em ações e em condições didáticas para aprendizagem dos estudantes na escola. É um processo que vem sendo desenvolvido, em contrapartida a valorização dos saberes locais, para que não se percam no tempo e se preserve na cultura e nas maneiras de viver nesse lugar.

Em meio a esse contexto, as muitas ruralidades encontradas na ilha revelam relações e contrastes entre os espaços rurais e os espaços urbanos, como muitas comunidades da Ilha até esse momento, conservam muitas marcas e tradições da sua cultura²⁶ ancestral, que em muitos aspectos permanecem intocadas, com povoados a beira mar que mantém uma cultura tradicional viva, sendo muitos descendentes de africanos que foram escravizados que preservam a religiosidade e o uso da língua nativa entre si, dialogando com dialetos próprios, traços de uma identidade estabelecida nas formas de interagir dessas comunidades, que não se deixaram ser impedidas em suas manifestações culturais, principalmente quanto às questões escolares referentes à língua falada, contudo, possuem hábitos que refletem a urbanização que envolve a ilha nas maneiras de se deslocar, nas travessias e hábitos de pesca, bem como o acesso aos serviços de energia elétrica e outras tecnologias, que reflete novas ruralidades, na forma de interagir com o meio em que vivem e uns com os outros.

A Ilha de Maré possui em seu território quatro localidades que são reconhecidas e certificadas pela Fundação Cultural Palmares como comunidades remanescentes de quilombo, são elas: Bananeiras, Praia Grande, Martelo, Ponta Grossa e Porto dos Cavalos. Não obstante, nem todas as comunidades se reconhecem dessa forma,

²⁶ Entre as manifestações culturais preservadas está a renda de bilros, que sem dúvida é uma das mais antigas e ricas manifestações da arte do nosso povo, que na Ilha de Maré é realizada de forma bem artesanal, desde o material utilizado na sua feitura, como a almofada cheia de palha de banana onde a peça é armada para o bordado, a utilização de espinhos para prender o bordado em vez de alfinetes e os bilros que são confeccionados pelos pescadores com a madeira nativa da Ilha, que é dura, pesada, grossa e reta, apanhada nos morros, quintais e restingas, num ritual centenário que segue o calendário lunar para que a madeira não rache (quebre), mas se preserve intacta. (CAMPOS, 2013).

apesar de sua população ser composta em sua grande maioria por descendentes de negros africanos escravizados.

De acordo com a legislação e segundo a Fundação Cultural Palmares²⁷, a maioria dos quilombos são rurais mais existem quilombos urbanos e periurbanos²⁸. Nesse contexto, as comunidades de Ilha de Maré se adequam aos quilombos rurais e as escolas da Ilha são consideradas pelo MEC como escolas do campo. Como já abordado nessa pesquisa, quando tratei da descrição das escolas, estas buscam realizar uma educação diferenciada que se adeque as necessidades das comunidades que envolvem desde questões étnico raciais, como também da sustentabilidade e convivência harmoniosa com o meio ambiente.

Além disso, os moradores da Ilha na sua grande maioria são pescadores, sobrevivem da pesca, que tanto é usada para sua alimentação, quanto para comercialização e manutenção da sobrevivência, o que caracteriza uma relação de interdependência entre a Ilha e Salvador, o rural e o urbano. Ainda que na ilha se consuma outros tipos de carnes, o peixe afinal é o forte no cardápio cotidiano dos nativos, isso proporciona uma riqueza na diferença na culinária da Ilha com a diversidade de espécies e alguns mais exóticos, há possibilidade de uma variedade de receitas, que fazem parte da dieta dos nativos e que também é muito apreciado pelos que ali chegam. Turistas de toda parte que chegam à ilha para conhecer as suas belezas, o que revela uma relação dinâmica de interdependência entre o rural e o urbano. Segundo Mota, Rios e Silva (2017, p.853),

[...] é emergente a necessidade de concentrarmos esforços na busca de pensar a respeito dos elementos que compõem os princípios que estabelecem relações dinâmicas de interdependências entre os espaços rurais e urbanos. Tais produções são tomadas a partir de concepções desencadeadas com o surgimento das novas ruralidades, que vêm para oferecer sentidos e significados às maneiras de viver e de interagir consigo mesmo, com o outro e com o ambiente em que estão inseridos.

²⁷ Trata-se de uma instituição pública, criada em 1988, e era vinculada ao Ministério da Cultura que foi extinto em janeiro do presente ano e passou a vincular-se ao Ministério da Cidadania. Foi instituída pela Lei Federal nº 7.668, de 22 de agosto de 1988. Cujo artigo 1º, estabelece a sua missão: "(...) promover a preservação dos valores culturais, sociais e econômicos decorrentes da influência negra na formação da sociedade brasileira.". E luta por uma política cultural igualitária e inclusiva.

²⁸ Localizados nas áreas periféricas das cidades, onde o urbano e o rural se misturam. Em Salvador existem bairros que se originaram de quilombos e que possuem características periurbanas. Como por exemplo os bairros, Cabula, Engomadeira, entre outros da mesma região que se manifestam ainda na preservação de uma memória coletiva ancestral, no centro geográfico da cidade do Salvador. <https://ungareia.wordpress.com/2015/07/05/cabula-resistencia-quilombola-uma-ascendencia-cabulosa/>.

Na narrativa da professora Jasmim, podemos perceber essa busca por uma educação contextualizada que se aproxime das necessidades da Ilha e que diferencie dos moldes impostos pelo ensino urbano, essa professora que reside na Ilha revela, na sua narrativa, os caminhos que tem buscado para o exercício de uma prática docente voltada para as ruralidades específicas da Ilha,

E aí um dia eu fiz um trabalho com os meninos onde a gente saiu pra plantar alguns pés de árvores assim, pra poder plantar e cuidar, porque aí eles sabiam a necessidade que tem e aí eu procuro sempre trabalhar com eles a natureza que a gente tem, a natureza que está a nossa volta, vivenciando esses momentos com eles, a gente sai para catar ostra, sai pra catar marisco. O ano passado mesmo eu levei a minha turma pra vivenciar um dia de marisqueiro e aí a gente foi pro mar e a gente foi mariscou, voltamos, catamos, fizemos a moqueca e aí a gente sentou e comeu com angu de banana que é um prato típico daqui e comemos com banana essas coisas que a gente procura sempre estar trabalhando, pra que eles sempre lembrem da origem deles pra que eles venham vivenciar essas coisas, (pausa emocionada). E por sermos uma comunidade quilombola, procuramos sempre tá trabalhando a valorização da nossa cultura, trazendo sempre essa valorização pra eles para eles saberem nossos direitos, quais são os nossos direitos, procuramos sempre está trabalhando, nossos valores, nossas culturas de modo que eles venham vivenciar também (JASMIM, extrato da narrativa, 2018).

Essa narrativa demonstra o vínculo que essa professora tem com a terra, com o lugar que ela vive, “ pra poder plantar e cuidar porque aí eles sabiam a necessidade que tem e aí eu procuro sempre trabalhar com eles a natureza que a gente tem a natureza que está a nossa volta”. Ela fala de um lugar de pertencimento, essa natureza é a terra que pertenceu aos seus ancestrais “por sermos uma comunidade quilombola”, que “pertence” à comunidade que vive na Ilha. Esse lugar da professora Jasmim promove o empenho em adequar a sua prática docente independente de uma formação continuada institucionalizada, mas que revela um processo formativo, pessoal que se instaura nas suas experiências de vida, de militância e de identidade com os povos da Ilha. Revelando assim que a ação da professora na comunidade é pautada e alicerçada no princípio da cooperação, que visa à manutenção do sentimento da cooperatividade no sentido de existir uma renovação de valores, atitudes, conhecimentos e práticas de pertencimento à terra, bem típica das comunidades quilombolas.

Essa não é uma prática isolada na Ilha, outras professoras e escolas se inserem nesse mesmo processo com o intuito de valorizar as práticas culturais e simbólicas da Ilha. Dessa forma, as professoras da Ilha têm buscado aproximar as práticas escolares das experiências dos estudantes, como podemos perceber nessa narrativa:

Existe o contexto né específico das Ilhas com relação ao que eles vivenciam, quando a gente conversa muito sobre profissões a maioria dos pais e mães, pais são pescadores e mães são marisqueiras, e muitos dos filhos acompanham os pais têm muitas que as vezes que eles falam: Ah pró eu não vim pra escola fui acompanhar minha mãe pra mariscar junto com os pais, então eles conhecem muito esse contexto marítimo, então, a gente aproveita disso. Agora recente teve a festa do folclore então, o que foi que a gente fez? [...] a gente trabalhou o folclore no geral na cultura do folclore brasileiro, mas todo o enfoque foi na realidade deles, das ilhas. Como é que funciona o folclore aqui? Quais são as lendas, quais são os costumes, os mitos? Então, todo o foco foi voltado pra ilha. E quando a gente faz a festa do final do ano o que a gente vai pensar com relação as ilhas, inclusive o ano passado nós fizemos o tema “fundo do mar”, então, eles vêm trazendo todo contexto que eles conhecem as histórias de pescador, de pescarem e relatarem as coisas que eles acompanham aqui na ilha né que é diferente a realidade. (MAGNÓLIA, extrato da narrativa, 2018).

Nesse processo de contextualização de suas práticas, as professoras vão ressignificando suas identidades docentes, nesse processo autoformativo e continuado elas vão se constituindo como professoras da Ilha. Com isso, essas práticas docentes estão se aproximando do contexto marítimo, em uma educação diferenciada, tendo em vista que elas se aproximam do contexto dos estudantes. Há uma valorização dos conhecimentos que são passados de pai para filho de geração para geração, como o manejo da pesca e da mariscagem que os estudantes fazem com os pais. Isto posto, a escola e a professora buscam aqui estreitar os laços entre os saberes produzidos na escola e na comunidade, não prendem os estudantes no localismo, apenas na sua realidade, porém, faz emergir dali outros conhecimentos.

Essa forma de exercer a docência está ainda no processo de busca e construção de uma educação contextualizada, como preconizada por Reis (2009). Pois uma educação contextualizada visa uma articulação mais elaborada que articula o trabalho produtivo à educação escolar, tendo em vista a melhoria de vida na Ilha como manejo das práticas diárias da pesca ou da mariscagem na vida dos estudantes dentro das suas práticas simbólicas e escolares. Embora, esse processo requeira a ação de políticas públicas que visem à formação continuada no âmbito coletivo da

Ilha, ao tempo em que haja por meio dessas mesmas políticas públicas um direcionamento para a melhoria da qualidade de vida das pessoas da Ilha no que diz respeito às questões de infraestrutura, lazer, saúde e educação num processo bem mais amplo. No entanto, essas professoras não limitam as suas ações nas suas práticas cotidianas e, nesse processo, vão se autoformando num contínuo desenvolvimento profissional.

Há ainda na Ilha, o manejo da terra para o plantio, a agricultura familiar nas roças e do artesanato local, na confecção das famosas cestas, que são vendidas na Feira de São Joaquim e outras em Salvador, confeccionadas com matéria prima proveniente da palha de cana brava, planta típica da Ilha de Maré, comum em regiões da Mata Atlântica, que precisam ser contemplados pela educação no campo na realidade da Ilha. Esses saberes da ruralidade são veiculados na vida dos estudantes pelas vivências com os pais e nas manifestações culturais do lugar onde vivem. A vista disso, os conteúdos veiculados na escola nos moldes das escolas urbanas precisam e vão se adequando a realidade local e, nesse processo, a formação das professoras vai acontecendo à medida que elas se desenvolvem profissionalmente, em meio às maritimidades que vão atravessando às suas práticas, na busca de estratégias de ensino que se adequem a realidade da Ilha. Como podemos ver na narrativa da professora Azaleia, (extrato da narrativa, 2018),

[...] porque quando vem o livro didático que fala sobre trânsito, muitas vezes fica complicado porque eles não saem daqui, então, eles não sabem os sinais de trânsito, não sabem sinalizar faixas, e levar eles pra realidade tem que ser a base de filmes, de livros, porque os pais não tem o costume de levar eles quando vão ao mercado, ao banco, quando vai ao médico, então, eles não tem esse conhecimento e as vezes fica parecendo coisa de outro mundo pra eles, é coisa do cotidiano, como eu tô falando, não é? Mas pra eles a realidade é a estrada é o mar, são as roças, os animais. Tento buscar com os meus alunos quantos metros um jegue ou um cavalo pode correr, qual é a velocidade desses animais eles podem até fazer essa problemática na aula de matemática, é mais fácil pra eles falarem do que qual é a velocidade de um carro ou de um ônibus.

O exercício da docência se caracteriza como uma aprendizagem plural, formada de uma mistura dos saberes locais, os seus contextos, as situações que emergem da sala de aula e as experiências pessoais e profissionais das professoras. E não apenas no conhecimento das disciplinas e do currículo escolar. Mas são saberes que se constituem na/da experiência de vida e de formação. Assim as

professoras vão desenvolvendo a prática e percebendo que estão aprendendo novas maneiras de ensinar, ao mesmo tempo em que buscam aproximar a escola das experiências dos estudantes, empenhando-se para romper o paradigma que separa estes da cidade, como podemos ver nessa narrativa,

Coisas que pra gente é comum e que pra eles soam como novidade, é tentar também levar eles pro continente, pra eles conhecerem um outro contexto. E a gente percebe aqui muita dificuldade quando a gente quer fazer um trabalho externo, externo não fora da escola, mas externo fora da Ilha. Então, os pais temem, os pais têm medo de levar eles para o continente, então, quando a gente faz um passeio promove um passeio diferente geralmente vão pouco alunos, eles têm aquele medo ainda de ir, acham que é perigoso então, alguns vão acompanhado pelos pais outros nem vão, a maioria tem essa dificuldade. (MAGNÓLIA, extrato da narrativa, 2018).

Cabe notar que mesmo no século XXI, navegar um barco, conhecer os ventos e as correntes, conhecer as marés, saber a influência das fases da lua para a boa pescaria, para conhecer o tempo e sobreviver da pesca, do artesanato, são saberes e formas como os pescadores *vivenciam* sua cotidianidade e maritimidade, estreitando laços com seus parentes, vizinhos, amigos e garantindo uma relação viva com o mar, com sua cultura.

Essa relação com o mar e esses saberes é tão natural e ao mesmo tempo particular para os moradores da Ilha, que o mar é o referencial de vida coletiva que eles têm (MÁRQUEZ, 2014). É nesse contexto tão diverso e rico em tantas particularidades provenientes do afastamento das áreas urbanas e nos movimentos de idas e vindas que essas docentes vão se constituindo em professoras da Ilha, se inserindo nas formas de viver, de se relacionar com o mar e com os usos e costumes do lugar. De acordo com Hall (1997, p.44),

A particularidade do lugar e da cultura nunca pode ser desconsiderada, nunca pode ser absolutamente transcendida. A globalização também é associada de fato, a novas dinâmicas de re-localização. Trata-se da realização de um novo nexo global-local, novas e complexas relações entre o espaço global e o espaço local.

Assim, faz-se necessário nos processos formativos, levar em consideração as especificidades do lugar e, à medida que vou mergulhando nas narrativas das professoras, as minhas inquietações vão me conduzindo a compreender os modos como a formação continuada é vivenciada pelas docentes na relação com as

maritimidades. Ainda que as perspectivas de formação continuada dos docentes da Ilha de Maré aconteçam de forma limitada numa escola rural, tendo em conta que os conteúdos trabalhados nos programas institucionalizados de formação para professores estejam relacionados às escolas urbanas, essas professoras se empenham para que o processo de formação continuada e os saberes construídos por elas no chão da escola durante a sua trajetória profissional as apoie em relação às questões que envolvem as maritimidades, que atravessam esse processo de formação coletivo e individual no exercício da profissão docente para cada uma delas.

Nessa circunstância há de se levar em conta também que as professoras da Ilha lidam com a necessidade de deslocamento e investimento pessoal para participar dos programas e projetos de formação viabilizados pela SMED e que nem sempre é possível a participação destas diante das demandas das escolas e do ciclo das águas. Sendo assim, os desafios e desconfortos das professoras frente à formação institucionalizada vão se ampliando, enquanto fico na expectativa que as narrativas me apontem os caminhos trilhados pelas professoras, para compreender como se dá esse processo formativo na escola.

Conforme Ramalho et al (2004, p.19),

O fenômeno traz consigo a necessidade de uma revisão profunda dos modelos formativos e das políticas de aperfeiçoamento e fortalecimento da profissão docente. Pensar no professor como um profissional, trabalhar na perspectiva da docência como profissão, implica reconhecê-lo como produtor de sua identidade profissional. A preocupação de se discutir a profissionalização docente e sua identidade enquanto profissão constitui um desafio teórico e prático, já que a docência tem características e se desenvolve em situações específicas, o que lhe outorga uma dada singularidade em relação a outras atividades reconhecidas como profissões.

Nesse contexto, percebe-se a necessidade de associar a formação à profissão, compreendendo que o processo de formação do educador é contínuo e crescente, será necessário também que o professor tenha consciência e visão sistêmica do seu papel junto à comunidade de pescadores e à escola, com vistas à melhoria contínua da docência e de si mesmo. Essa ação poderá refletir nos modelos formativos que a Rede Municipal tem dado a esses profissionais, que é fundamentada em contextos urbanos, tendo em vista que as ausências de ações relacionadas à realidade dessas professoras refletem diretamente nos seus processos de docência, na travessia, transição e mudança do espaço urbano para o espaço rural, Salvador/Ilha. Enquanto

as práticas profissionais delas vão se constituindo em uma identidade docente em meio às maritimidades, identidades profissionais que estão sendo formadas nas suas experiências construídas no cotidiano da Ilha de Maré.

2.3. Singularidades das travessias da formação: dos projetos existenciais à educação contextualizada

Na discussão de docência e maritimidade, procuro articular possíveis reflexões acerca das formas de vida da comunidade e o contexto que envolve o exercício da docência das professoras na Ilha de Maré, assim como as travessias que as professoras estão sujeitas no processo de formação continuada e que remetem a mudanças na ação docente. Este movimento coloca em xeque os programas formativos de educação, que na maioria das vezes, propõem aos docentes o desafio de vislumbrar situações novas como: conteúdos, metodologia e avaliação, de forma coletiva pautada em modelos urbanos, homogêneos.

Na Rede Municipal de Salvador, a formação continuada realizada durante a implementação do Programa Nossa Rede, foi iniciada com o trabalho de formação das equipes técnicas e, posteriormente, dos professores. Para que haja continuidade dessas ações na escola requer uma equipe técnica pedagógica (coordenador pedagógico e gestor escolar) disponível para apoiar os professores nas ações formativas da escola. Devido à distância entre a Ilha e Salvador e à necessidade de deslocamento, os docentes não contam com a atuação de coordenadores pedagógicos. Dessa forma, a escola não consegue atender o tempo destinado a Atividade Complementar - AC²⁹ com o apoio desse profissional. Outra questão é que há espaços formativos específicos para cada função: gestores escolares, coordenadores pedagógicos e professores de acordo com a série/ano de atuação. Esses espaços são organizados pelo Órgão Central ou pela GR, são ações coletivas que envolvem as escolas de uma mesma região ou de toda a Rede nas quais os professores são agrupados pela mesma série/ano ou por segmento a depender da temática trabalhada.

²⁹Espaço de formação continuada destinado na carga horária semanal do professor para estudo e planejamento sob acompanhamento e apoio do coordenador pedagógico e/ou na ausência deste do gestor escolar. Esse momento pode ser conduzido coletivamente pela dupla gestora, de acordo com a organização da escola e a distribuição da carga horária total dos professores, o professor também pode realizar de forma individualizada, conforme o documento construído pela RME - Coordenador Pedagógico: Caminhos, desafios e aprendizagens para a prática educativa.

Diante desse contexto, os docentes vão assumindo diferentes identidades em diferentes momentos, a identidade profissional é formada na interação com o outro num diálogo constante e transformador, mediado pela cultura e o mundo que o cerca, onde um exerce influência sobre o outro, pois os momentos de interação com os seus pares em encontros coletivos, sejam na escola ou em qualquer outra parte são essenciais para a formação identitária do docente da Ilha num contexto bem específico que são as maritimidades, porém, a ausência de centralidade desse espaço para atividades na própria escola dificulta esse processo. Como podemos observar na narrativa da professora Margarida, (extrato da narrativa, 2018).

[...] mas de fato sentar para planejar a gente não tem tempo, a gente não senta, porque quando a gente senta, não tem esse momento não porque quando a gente tira um dia para sentar as demandas são tantas de alunos de não sei quê, não sei quê, não sei quê, que não dá tempo à gente sentar para planejar.

Dessa ótica, a questão do atendimento às especificidades da docência fica prejudicada, diante da ausência de tempo na escola e da necessidade de apoio pedagógico profissional, de diálogo entre os pares e a comunidade intra e extra escola. Tendo em vista, que os docentes que vivem em ambiente urbano e fazem a travessia todos os dias para a Ilha não terem um momento garantido para estudar, discutir e planejar para atender as demandas sociais e de aprendizagem específicas da sua classe, essa ausência pode se tornar uma situação desfavorável à ação docente na Ilha, porque demanda uma ação individual, mas também requer momentos coletivos construídos nas escolas da Ilha. Segundo Imbernón (2011, p.82) “quando os professores trabalham juntos, cada um pode aprender com o outro. Isso leva a compartilhar evidências e informações e buscar soluções”. Destacamos nesse cenário que o professor isolado tende ao enfraquecimento e a limitação, ao tempo em que revela uma cultura pedagógica que não valoriza e nem incentiva o desenvolvimento profissional desses professores.

Essa questão está muito atrelada à maneira como os docentes das Ilhas lidam com a necessidade de ressignificar a prática docente que é direcionada a práticas das escolas urbanas, para assegurarem ou não as especificidades das comunidades rurais em suas práticas docentes. Sabendo que nos moldes da formação continuada que tem como foco as escolas urbanas não há garantia de um espaço/tempo suficiente para dar conta dos aspectos referentes à formação desse sujeito professor

em espaços rurais, nesse caso específico, das escolas da Ilha de Maré. Questões como as temporalidades, ritmos, práticas culturais, saberes locais, entre outros não encontram espaço no movimento de formação continuada dos docentes.

Nessa perspectiva, com o intuito de compreender melhor esse profissional da docência que está envolto a travessias, encontro nas temporalidades uma característica das maritimidades. A comunidade de pescadores de Maré vive de acordo com o movimento das ondas, com as dinâmicas próprias do mar, dependem da natureza para trabalhar, para trazer o sustento para casa e em dias de tempestade não lançam suas redes, aguardam a calma quando a chuva passa ou até mesmo quando a maré está alta ou baixa, pois é o mar quem define a rotina dos moradores da Ilha e não “o que vem de fora”, isso faz cair por terra a visão que se arrasta ao longo da história de que o rural é sempre dependente do que vem de fora. Entretanto, não é bem assim que as coisas acontecem na Ilha, essas temporalidades influenciam e interferem na docência das professoras, como podemos observar nesta narrativa.

É uma rotina pesada porque 5 da manhã a gente está de pé, uma rotina pesada porque a gente não tem hora pra sair pra chegar, pra almoçar, pra lanchar é tudo muito misturado, porque quando a gente sai da nossa casa 5h da manhã a gente pega um transporte a gente depende de um barco, a gente depende das “intempéries” do mar, quando a maré tá cheia a gente chega um pouco mais cedo, quando a maré tá vazando a gente chega um pouco mais tarde. Então, quando tá chovendo a gente atrasa um pouco mais ou não, quando a gente chega na escola e o tempo vira a gente precisa adiantar a aula pra conseguir sair da Ilha, porque senão a gente não consegue, então, é uma rotina muito diferente do que eu já conhecia. (ROSA, extrato da narrativa, 2018).

Na verdade, até o que vem “de fora” do contexto da Ilha, nesse caso, a professora tem que se render às demandas do mar, tem que se render ao ciclo das águas, como também a uma nova rotina, assim se dá com todas as professoras que dependem das ondas e da maré para fazer a travessia. No território da Ilha é a maré quem dita às regras das temporalidades na vida das professoras, é ela quem determina o horário de saída de casa, porque o tempo simplesmente pode “virar” e impedir de chegar à escola, bem como pode impedir o retorno.

As narrativas das professoras refletem a vida na Ilha que está diretamente relacionada aos movimentos das marés. As marés influenciam os movimentos da ilha e também está relacionada a condição do ser “haideggeriano”, a questão do que o

“homem” produz, enquanto sensibilidade, o “homem” enquanto natureza, ele não é apenas parte da natureza, mas ele a integra. Nesse contexto, as professoras capturam a realidade da Ilha na relação com o mundo que as cerca, e do qual elas integram, e nesse processo de ser parte da ilha é que elas entre outras questões próprias do humano “controlam” as emoções, a ansiedade, produzem sentido e significados de ser professora na Ilha, num processo subjetivo de construção de sentidos do “ser professor”, que é também movimentar-se de acordo com a maré, ser professor na ilha é estar em constante movimento no tempo/natureza.

Assim, a temporalidade é um elemento das ruralidades presentes na Ilha que se refere na relação com a natureza (MOREIRA, 2005). Esses atravessamentos movidos pelas “travessias” requerem dessas professoras renúncia, tranquilidade para desapegar-se do ritmo temporal urbano, bem como para se adequar às temporalidades (tempo/espaço) locais. Não é um processo simples, nem fácil, no entanto, é fecundo para a prática docente e, conseqüentemente, para a formação continuada dessas profissionais.

No extrato da narrativa da professora Azaleia (2018) fica clara essa importância que o mar tem na vida daqueles que vivem e convivem na Ilha e define os modos de fazer e de viver a educação nesse espaço rural de forma bem específica e independente dos padrões urbanocêntricos.

[...] vivemos cercados pelo mar, porque tudo que fazemos aqui depende do mar, do tempo, porque tem dias que não podemos dar aula devido o tempo, porque no mesmo dia que está fazendo sol, vem o temporal, venta muito se o mar estiver cheio e ultrapassar o cais e tomar o caminho que os pais vem trazer os alunos por dentro d’água, porque aqui na escola, porque o cais tá quebrado o caminho alaga, aí é a maré grande a maré alta, dependemos do mar. (AZALEIA, extrato da narrativa, 2018).

São as temporalidades mais uma vez manifestas na intervenção da própria natureza que vão determinando o curso da vida e dos tempos dessa maritimidade que se reflete na rotina da escola, na prática da professora e nos processos de vida de trabalho de ensino e aprendizagem, como também nos espaços formativos dos docentes, considero temporalidade nesse contexto enquanto tempo/espaço de construção de conhecimento.

A formação continuada experienciadas por essas docentes retrata um princípio de responsabilidade e comprometimento social destes com seus alunos e com a

comunidade intra e extra escola, porém, um tanto solitária. (NÓVOA, 2009, p. 30) afirma que “É na escola, no diálogo com os outros professores que se aprende a profissão. O registro das práticas, a reflexão sobre o trabalho e o exercício da avaliação são elementos centrais para o aperfeiçoamento e a inovação”.

Dessa maneira, as experiências profissionais de formação continuada vão se constituindo nas escolas da Ilha refletindo a atuação e as práticas docentes de cada uma, da forma como interage no ambiente escolar e na comunidade, que em muitos aspectos se assemelham como esses que foram relatados e em outros se diferem com no caso da professora Margarida,

Meu primeiro estágio foi numa escola [...] com o meu primeiro aluno também, que tinha paralisia cerebral, foi minha primeira experiência, era estágio e a minha faculdade, tanto que eu fiquei mais encantada ainda. A partir disso eu comecei a fazer vários cursos sobre a educação inclusiva [...] pra que eu pudesse agregar meu conhecimento as crianças especiais, porque eu sabia que não era só o carinho e a atenção, eu precisava de uma formação mesmo teórica. (MARGARIDA, extrato da narrativa, 2018).

Todavia, apesar das dificuldades enfrentadas, a formação continuada vai se estabelecendo nas vidas dessas profissionais da Ilha, haja vista, o constante processo de auto avaliação em que as docentes buscam reorientar o seu trabalho, com vistas à qualificação do ensino e ao melhor atendimento dos alunos. Esse mesmo sentimento de contribuir com a qualidade do ensino, ao tempo em que investe na sua própria formação para buscar outras oportunidades se repetem na prática das professoras da Ilha.

Quando comecei a trabalhar aqui aí eu também iniciei a minha graduação, [...] como era prestação de serviço, aí o contrato terminou, eu saí da Ilha e fui pra outro município [...], voltei fiquei mais 2 anos depois parei de novo, terminou o contrato, aí voltei novamente aí quando eu voltei em 2012, já veio uma outra vontade de fazer uma nova formação que foi uma pós, justo tudo isso na Ilha. [...] e sai de novo, fui pra outro município e retornei agora novamente em 2015 com o REDA e vi a necessidade antes mesmo de agora vi a necessidade de voltar a fazer uma nova especialização, porque via apesar de ser uma comunidade quilombola, eu sentia falta disso na comunidade em si que não se reconhecia como quilombola. (GIRASSOL, extrato da narrativa, 2018).

Antes de tudo, fica claro o comprometimento dessas professoras com a busca pela qualificação da sua prática profissional, por isso a formação continuada é

pensada enquanto desenvolvimento pessoal e profissional, mesmo com a instabilidade do trabalho e por se tratar de um serviço temporário com alta rotatividade profissional, essas docentes se empenham em qualificar-se profissionalmente movidas pelas demandas que se apresentam no exercício da docência das escolas da Ilha, ainda que surjam outras oportunidades profissionais, a professora Girassol mantém um fluxo de idas e voltas no exercício da profissão na Ilha, o que denota a criação de vínculos com a escola e a comunidade que a move em busca de outros espaços de estudo e crescimento, que também se manifesta na narrativa de Rosa,

O tempo passou e tive a oportunidade de receber a universidade na nossa cidade, aí pra mim foi maravilhoso, aí me joguei e daí eu fiz pedagogia e quando terminei pedagogia [...] recebi um convite para trabalhar em um município que era São Francisco do Conde, na época lá eu continuei e fui fazer a especialização. (ROSA, extrato da narrativa, 2018).

Nessas circunstâncias as professoras da Ilha buscam de forma cada vez mais autônoma dar conta das peculiaridades da maritimidade nas escolas, entre elas a docência em contexto quilombola e nas classes multisseriadas. Na Ilha de Maré, das cinco escolas pesquisadas, três possuem classes multisseriadas, nas quais as professoras vão revelando o movimento de encontro e desencontro com a realidade presente na Ilha refletida nessas turmas, nos processos de formação continuada ofertada pela SMED e ressignificados no chão da escola.

2.4. Classes multisseriadas: diferentes tempos de aprender e ensinar além-mar

Navegues ou não navegues com ela, é tua, deuta o rei, Pedi-lha para ir procurar uma ilha desconhecida, Mas estas coisas não se fazem do pé para a mão, levam o seu tempo, já o meu avô dizia que quem vai ao mar avia-se em terra, (SARAMAGO, 1998, p.11).

Abordar sobre os modos de ser professor na Ilha é também falar sobre as classes multisseriadas e as maneiras próprias que os professores desenvolvem para poder ensinar aos estudantes de diferentes séries no mesmo espaço e ao mesmo tempo. Parafraseando a personagem de Saramago, “Mas essas coisas não se fazem do pé pra mão”, não é uma coisa simples e nem fácil, o professor “preparado” ou não para essa realidade, tem diante de si uma turma que tem diferentes ritmos de

aprendizagem e é no exercício da docência que ele verá que essas turmas têm suas especificidades e o seu próprio tempo.

A existência de classes multisseriadas é muito comum em áreas rurais e isso ocorre devido à fixação das famílias em fazendas, ou pequenas localidades, onde as pessoas vivem e alimentam os bens de produção num constante movimento de (re)existência, eles se relacionam com a terra e/ ou com o mar como nesse caso, das ilhas, onde há pequenas localidades e vilas com poucos estudantes para formar uma turma de cada série/ano. No Brasil, segundo Santos e Moura (2012), ao longo da história, a existência dessas classes tem sido tratada como um mal que precisa ser combatido, para dar lugar às classes seriadas atendendo aos moldes urbanos, contudo, mesmo com o processo de nucleação dessas escolas em todo território brasileiro, essas classes têm resistido ao longo do tempo.

As classes multisseriadas, unidocentes não são específicas do contexto rural brasileiro. Santos (2015) identificou em sua tese de doutorado a presença de classes multisseriadas em países da Europa (inclusive em 30% das escolas da Finlândia), Ásia, África, América do Sul, América Central, Caribe e América do Norte. Segundo Santos e Moura (2012), no Brasil, a presença dessas classes é mais comum nos estados da Bahia, Maranhão e Pará, embora, a heterogeneidade e a diversidade estejam presentes também nas classes ditas regulares, como também nas escolas urbanas; a concentração de estudantes em uma única turma com diferentes níveis de conhecimento e faixa etária, se torna muito mais evidente, quando o tempo de escolarização (série/ano) também se faz presente e é isso que define as classes multisseriadas que na maior parte do tempo são apontadas como responsáveis pelo fracasso na educação em espaços rurais, entretanto,

As escolas multisseriadas oportunizam aos sujeitos o acesso escolarização em sua própria comunidade, fator que poderia contribuir significativamente para a permanência dos sujeitos no campo, com o fortalecimento dos laços de pertencimentos e a afirmação de suas identidades culturais, não fossem todas as mazelas que envolvem sua dinâmica educativa. (HAGE, 2006, p.5)

Diante desse contexto, a prática das escolas multisseriadas tem demonstrado que não é a multissérie em si que faz com que os índices da educação nessas séries sejam baixos diante do padrão mercantilista internacional, mas entre outras questões, entre “as mazelas educativas” está principalmente, o fato de se adotar para essas

classes a lógica da seriação e o tempo educativo transplantados da organização curricular urbana sem a adequação necessária às reais condições de trabalho dos professores e o contexto da educação em espaços rurais. É preciso se considerar segundo Hage (2014, p.1),

[...] o paradoxo existente entre o abandono e a precarização que caracteriza em grande medida as condições de existência dessas escolas e as ações criativas realizadas pelos professores e estudantes no cotidiano escolar, que desafiam as condições adversas nelas vivenciadas, indicando referências para a transgressão do paradigma seriado urbano de ensino atualmente hegemônico nessas escolas.

Esse autor faz referência a estudos realizados nas escolas multisseriadas da Amazônia, no entanto podemos verificar que o mesmo ocorre nas escolas das Ilhas, através dos relatos das professoras, que diante da realidade da multissérie buscam exercer a docência de forma que possa contextualizar a prática profissional a realidade dos estudantes.

Atualmente pensar em formas de ensinar nas classes multisseriadas para professores em processo inicial de formação ou até mesmo para os que possuem formação universitária, tendo como parâmetro a existência de turmas ditas homogêneas, é realmente um grande desafio para qualquer professor que se depare com a realidade de várias turmas juntas com diferentes faixas etárias, pois não há uma formação específica para atuar nesse contexto onde há diferentes níveis de aprendizagem série/ ano com um único professor.

A realidade da Ilha de Maré nos revela situações nas quais as professoras não encontram no processo formativo disponibilizado pela SMED o apoio necessário para atender as demandas de utilização do material didático utilizado, seja ele o PNLD³⁰ ou os Cadernos Pedagógicos *Nossa Rede*, construídos pela Rede Municipal, dentro do contexto nos quais essas classes estão inseridas. Assim, as professoras buscam alternativas para adequá-los à realidade, pautadas nos saberes do cotidiano da Ilha, como afirma Hage, (2011, p.97) “apostando em práticas educativas que valorizem a heterogeneidade sociocultural e ambiental e o currículo orientado pela interação e pelo diálogo entre saberes da terra, da floresta, das águas e da ciência e tecnologia”. Como podemos observar na narrativa dessa professora,

³⁰Programa Nacional do Livro Didático – criado pelo MEC, para atendimento a educação básica nas escolas públicas.

[...] eu trabalhei já tive resultado com o livro de matemática. Com os alunos alfabéticos e silábicos alfabéticos com o restante da turma esse livro não contempla, porque eles ficam tipo meio voando e tal, [...] eu uso um livro [...] que eu contemplo o menino que ainda não tá sendo alfabetizado porque tem dificuldade de aprendizagem, e uso outro método porque o aluno não tem dificuldade né aparentemente de aprendizagem, mas não tem o interesse de aprender, então dificulta bastante. (MARGARIDA, extrato da narrativa, 2018).

Nessa conjuntura a ação da profissão docente na escola requer uma busca individual pela adequação da prática e pela “adequação de si mesmo” diante dos desafios propostos. E assim o processo de (re) aprendizagem da docência diante da formação continuada, vai ocorrendo com essa professora à medida que ela se posiciona diante dos “conteúdos” e recursos que lhe são apresentados. Segundo Tardif (et al, 1991, p.231),

[...] retraduzem sua formação e a adaptam à profissão, eliminando o que lhes parece inutilmente e abstrato ou sem relação com a realidade vivida, e conservando o que pode lhes servir de uma maneira ou de outra. A experiência provoca assim um efeito de retorno crítico (feedback) aos saberes adquiridos antes ou fora da prática profissional.

Dessa ótica, é visível que a professora Margarida busque a adequação do material dentro das suas possibilidades por sua conta e risco, levando em consideração as demandas e dificuldades da sua turma (seu lugar de atuação específica, a sua sala de aula), dando a entender que falta apoio do profissional responsável pela parte pedagógica para atender as dificuldades do professor em relação à adequação do material e às demandas locais que não são consideradas nesse processo.

De acordo com Santos e Moura (2012), a lógica das classes multisseriadas contradiz a lógica mercadológica/neoliberal que considera essas classes como um *atraso* para educação do país na medida em que não corresponde aos indicadores educacionais e metas estabelecidas pela conjuntura internacional. Por conta disso, o MEC tem estimulado a nucleação das escolas para junção de turmas. Diante desse contexto, onde pesam as políticas de controle, racionalização e regulação do trabalho docente, a existência dessas escolas são prova da re (existência) dos movimentos sociais, das escolas e dos professores.

Sendo assim, o exercício de escuta dos docentes permite identificar nas suas experiências em que momento da docência eles conseguem se deslocar da prática centrada numa perspectiva urbanocêntrica, ressignificando a identidade docente para uma prática educativa diferenciada que atenda as demandas da ilha, embora, em uma ação mais individualizada das professoras. Nesse caso, as professoras em suas salas de aula, (descobrimos os seus próprios caminhos), quando não há oportunidade para uma prática coletiva, discutida e construída na interação com os seus pares no chão da escola, as professoras, seguem fazendo os ajustes necessários diante da sua realidade. Como pode ser observada na narrativa da professora Margarida,

[...] eles são muito livres aqui na Ilha né no caso, então, assim se eu ficar focada só naquele texto só de forma estrutural eles não vão pra lugar nenhum. Aí nessas formações eu aprendi isso que a gente pode dar vários significados a um texto, eu vou para o pátio com eles, eu reinvento [...] acaba que se eu ficar a semana toda na sala de aula com eles acabam quebrando, perdendo o interesse da sala, da escola de aprender e tal [...], aí eles curtem a atividade, então, me ajuda bastante[...] agora eu sinto falta de mais oportunidade de encontro com outros professores de formadores para a gente tá trocando ideias, dúvidas, experiências. (MARGARIDA, extrato da narrativa, 2018).

Nessa narrativa, fica posto que o conhecimento da prática e da realidade, a qual a professora está inserida, exige uma busca, um cuidado em relação à necessidade dos alunos e à realidade da escola, o posicionamento da professora demonstra uma escolha, um encontro de sentidos, na docência nas escolas da Ilha, mesmo que sinta falta de ter oportunidades coletivas, de troca de experiências com seus pares.

Os estudos feitos por Nóvoa (1992, 1995) nos mostram que a forma como os professores atuam em sala de aula está relacionada não apenas ao conhecimento do conteúdo didático ou na metodologia a ser utilizada, mas está imerso também nas experiências adquiridas ao longo da carreira profissional e em situações de ensino, além do conhecimento adquirido com os colegas em situações de interação e convivência na escola, bem como com seus antigos professores.

Ainda assim, há a alegria do achado “aí eles curtem a atividade” é o sentido da conquista “então me ajuda bastante”, que reflete um pouco o entusiasmo da professora. Essa narrativa, anuncia uma identificação com o lugar e com a comunidade, ao mesmo tempo em que se coloca na posição de quem vai “se adequar e ressignificar a ação docente”, demonstra que o exercício da sua docência ali pode

fazer a diferença na vida das pessoas, ao tempo em que transforma a si mesma, mesmo que demonstre uma visão de limitação das condições de vida e do conhecimento do povo da Ilha, ela se coloca aberta ao novo e evidencia a adequação da sua prática como professora dessa comunidade, permitindo-se atravessar pelas maritimidades na construção do seu próprio caminho formativo.

Nesse cenário, o desafio de exercer a docência nessas classes é uma constante na prática desses profissionais, principalmente no que se refere ao uso dos livros didáticos, que são elaborados para as classes seriadas. Como podemos ver na narrativa de Azaleia,

[...] muitas vezes é fora da realidade dos alunos aí temos que transformar, pesquisar, elaborar outro planejamento, uma aula que dentro daquilo possamos acompanhar de alguma forma o que tá ali, pra ser ensinado, mas com coisas que eles nunca vão entender porque muitas das vezes vamos fazendo a leitura e os alunos ficam perdidos, porque trabalhar em áreas rurais é diferente, é diferente e é um pouco difícil, pelo que já falei do deslocamento, a convivência, tem coisas que eles não sabem, eles não conhecem, tem coisas que não conhecem mesmo. (AZALEIA, extrato da narrativa, 2018).

Por consequência, se faz necessário o uso de abordagens contextualizadas como relatado pela professora Azaleia que percebe que não dá para ficar centrada no livro didático, é preciso replanejar o uso desse material na escola, levando em consideração as particularidades dos territórios rurais, que possam se adequar às experiências, necessidades e anseio dos professores e das populações rurais. Haja vista, a necessidade de se ter uma educação diferenciada, contextualizada³¹ que segundo Reis (2009, p.6),

[...] não se reduz a perspectiva localista que aprisiona os sujeitos e conhecimentos ao local e nem a universalista que terminam promovendo o desenraizamento dos contextos em que vivem os sujeitos, mas que efetiva-se numa prática de sentido e significado, não alienante, dos alunos do campo e que respeita os seus processos de desenvolvimento, as dinâmicas do campo e a relação orgânica entre as condições concretas com o mundo do trabalho e a função social da escola na emancipação desses sujeitos.

³¹ Trago esse conceito a partir de Lima (2011) que propõe uma educação pautada na valorização do princípio da convivência com as características sócio ambientais, comuns em áreas rurais e que se centram em torno da vida circundante de trabalho e subsistência, e que tem na escola as possibilidades de criar condições para desenvolver alternativas de melhor aproveitamento e convivência com os recursos naturais.

Não obstante, as três escolas pesquisadas em Ilha de Maré que têm classes multisseriadas, utiliza o mesmo material que os Anos Iniciais do Ensino Fundamental das escolas de ensino regular e os aspectos referentes ao processo de ensino e aprendizagem no que se refere à didática da alfabetização, não acontece de forma diferente das escolas urbanas, pois a Rede Municipal adota o sistema ciclado, no qual o ciclo de alfabetização é desenvolvido durante os três primeiros anos do Ensino Fundamental. De certa forma, o trabalho com as classes no ciclo de alfabetização, apresenta diversas possibilidades de agrupamentos produtivos e nas classes multisseriadas, os agrupamentos entre as diferentes séries apresentam muitas vantagens. Como podemos perceber nessas narrativas,

Hoje eu trabalho aqui na escola com duas turmas, duas turmas multisseriadas, pela manhã eu trabalho 1º e 2º ano e a tarde grupo 4 e grupo 5 é bastante dificuldade né, mas a gente se propõe a dar um pontapé, fazer um bom trabalho e estamos conseguindo porque os alunos do 1º ano junto com os alunos do 2º ano e aí acaba que a gente tem que agrupar”. (JASMIM, extrato da narrativa, 2018).

Um diferencial daqui da escola desde quando eu comecei a trabalhar, por ser uma comunidade pequena e ter poucos alunos sempre foi turma multisseriada, [...] no começo foi um pouco difícil, porque eu não tinha experiência e fui adquirindo aos poucos [...] e com o tempo acho que eu fui me aperfeiçoando, e conseguindo administrar o trabalho. (GIRASSOL, extrato da narrativa, 2018).

Essas narrativas demonstram que para realizar um trabalho que atenda às necessidades das classes, nesse caso em contexto de alfabetização é possível obter êxito, desde que se adote uma metodologia voltada para as demandas de aprendizagem da turma. As professoras Jasmim e Girassol, que têm sua origem na Ilha e têm uma vivência mais próxima da multisseriação, não apresentam um sentimento de estranhamento, mas de enfrentamento das dificuldades diante do desafio da administração do trabalho da aprendizagem da turma. A professora Jasmim conviveu com esse contexto em uma realidade muito próxima, na prática docente de sua mãe e a professora Girassol na entrada da profissão na Ilha mergulhou nesse universo da multissérie. A experiência adquirida no convívio com a comunidade pelas duas professoras ao longo das suas trajetórias lhes proporcionou um saber construído ao longo da vida que, de certa forma, conduz à construção de estratégias que têm dado resultados muito positivos às exigências que elas fazem de si mesmas no processo de construção da docência dessas classes. Já a professora Magnólia, para

quem o universo da multissérie começa a se descortinar, o estranhamento diante do desafio é natural, como posto nessa narrativa,

Essa questão da sala bisseriada é algo que pra mim quando a diretora me informou que eu pegaria essa turma eu fiquei bem nervosa, não sei se nervosa seria o nome, mas eu fiquei muito preocupada, a palavra é preocupada, porque eu acho muito difícil você conduzir, quem já trabalhou em sala de aula sabe, a gente tem, é multisseriada mesmo né, a gente tem teoricamente são multisseriadas porque cada um tem um nível de conhecimento mas pra mim eu acho muito complicado trabalhar assim, eu acho que sempre fica alguém prejudicado.[...] Então, você imagina que eu tenho que dá atenção pra esse menino do 4º ano , eu tenho que dar atenção pra o grupão do 5º, eu tenho que dar atenção pra a menina do 4º e que também ela não acompanha o conteúdo do 4º, pra mim é muito difícil [...], mas acho que pode melhorar que eles talvez fiquem prejudicados por causa disso eu ainda não encontrei algo positivo nesse multi ou bisseriada (MAGNÓLIA, extrato da narrativa, 2018).

Essa condição da professora revela a lógica de um ensino organizado num modelo urbanocêntrico que pauta os encaminhamentos das escolas de forma padronizada, na lógica que as secretarias de educação definem como: o horário do funcionamento das turmas, o planejamento das aulas, a definição dos conteúdos que não atendem as especificidades das escolas multisseriadas o que requer do professor buscar adequar a sua prática as necessidades da turma. Nesse âmbito a heterogeneidade da classe multisseriada que é considerada negativa pela professora Magnólia, pode se tornar favorável à aprendizagem dos alunos se os agrupamentos entre as diferentes turmas forem utilizados de forma potente pelos professores, como relatado pelas professoras Jasmim e Girassol, porém, essa ação não desmerece o sentimento de desafio que está inerente a prática docente nessas turmas e que reflete o sentimento de angústia da professora Magnólia, porque são aspectos que os cursos de formação inicial também não dão conta. A vista disso, essa professora com pouco tempo de experiência e com poucas oportunidades de interagir com colegas mais experientes, ainda não conseguiu perceber as potencialidades que as classes multisseriadas podem promover se lhes forem dadas condições estruturais, materiais e pedagógicas para que a interação entre as classes possa ocorrer de forma qualitativa e as turmas aprendam entre si, com a mediação do professor. Segundo, Hage, (2006 p.309),

[...] os professores se sentem ansiosos ao pretender realizar o trabalho

da melhor forma possível e, ao mesmo tempo, perdidos, carecendo de apoio para organizar o tempo escolar, numa situação em que atua em várias séries concomitantemente. [...] reagindo de forma a utilizar sua experiência docente acumulada e criatividade para organizar o trabalho pedagógico adotando medidas diferenciadas em face das especificidades das turmas.

Essa assertiva de Hage valida à necessidade de voltar-se para as histórias de vida dos professores e as experiências construídas ao longo desse processo, para adotar as condições necessárias e atender às demandas das turmas. Mas o que esses professores precisam fazer, quais atitudes devem ser tomadas? Para responder a esses questionamentos, busco suporte em Nóvoa (2002) para confirmar que não se separa formação de trabalho, porque é junto com os seus pares no dia da escola que a formação continuada se estabelece. “A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante *investir a pessoa* e dar um estatuto, *ao saber da experiência*”. (NÓVOA, 2002, p. 57).

Assim ele apresenta a necessidade de uma convivência coletiva, na qual os professores possam aprender em processo de autoformação, heteroformação e de eco formação³², aprendem consigo mesmo através das situações problemáticas da sala de aula, na interação uns com os outros, num sistema de relações pessoais com diferentes espaços, nos quais cada um cria uma estrutura particular de ser e de exercer a docência. Sendo que é na escola colocando a sala de aula no centro da formação num movimento de dentro para fora da escola e não ao contrário. Nesse contexto, a experiência construída por Jasmim e Girassol sem dúvida apoiaria a professora Magnólia nesse processo de busca de “elementos positivos”, que se referem às formas de “fazer” de administrar o ensino e a aprendizagem nas classes multisseriadas. Como a professora Jasmim relata mais uma vez nessa narrativa,

[...] geralmente na hora do fazer eu procuro agrupar sempre aqueles alunos que não sabem com os alunos que sabem pra poder ajudar um

³²Conceito fundamentado nos estudos de Gaston Pineau (no âmbito das relações estabelecidas entre o ser humano e a natureza). De acordo com “O Grupo de Pesquisa sobre Ecoformação (GREF) coordenado por Gaston Pineau junto ao Laboratório de Ciências da Educação da Universidade François Rab-elais de Tours. [...] Laboratório de Concepções Multireferenciais Clínicas de Experiência e Educação Permanente da Universidade de Paris 8 e, também, estabelece um trabalho de colaboração com o Grupo de pesquisa em Ecoformação e Educação para o Ambiente da Universidade de Montréal/Québec, [...] com a Universidade de Lisboa e com Universidades da América Latina e do Brasil desde 2002”, (SILVA, 2008, p.95).

ao outro e a aí a turma vem se desenvolvendo na realidade. Procuo atividades que venha alcançar os níveis porque na minha turma do 1º e 2º ano tem alunos silábicos, tem alunos pré-silábicos tem alunos já alfabetizados e aí eu procuro sempre agrupar eles pra que uns possam ajudar os outros. (JASMIM, extrato da narrativa, 2018).

Apesar das dificuldades em relação à ausência de uma formação específica que atenda as especificidades das escolas da Ilha, a professora Jasmim encontra formas próprias de trabalhar com seus alunos buscando incluir a todos de diferentes séries, utilizando estratégias diferenciadas de agrupamento dos alunos a partir dos níveis da lectoescrita³³ independente do ano de escolarização, estabelecendo dessa forma outras condições para aprendizagem. Ao conhecer diferentes níveis de aprendizagem dos estudantes, a professora estrutura um trabalho colaborativo, “eu procuro agrupar sempre aqueles alunos que não sabem com os alunos que sabem pra poder ajudar um ao outro”. Estratégia que é recorrente entre as professoras que têm experiência com classes multisseriadas.

[...] hoje eu tenho menos dificuldade, consigo administrar mais esse trabalho, pela experiência que eu tive antes com eles, e com o trabalho do ICEP também com o juntar as turmas, onde um ajuda o outro que sabe menos ajuda, ou quem sabe mais ajuda quem sabe menos. (GIRASSOL, extrato da narrativa, 2018).

O mesmo ocorre com a professora Girassol quando afirma que “hoje eu tenho menos dificuldade, consigo administrar mais esse trabalho, pela experiência que eu tive antes com eles, e com o trabalho do ICEP”, dessa forma a professora deixa claro que o processo de formação continuada que ela vem desenvolvendo desde o início na sua experiência profissional tem se somado a formação disponibilizada pela SMED, apesar da formação ser estruturada nos moldes urbanos, essa professora vem fazendo uma transposição didática do que tem vivenciado na formação para o trabalho com a sua classe e essa adequação à realidade da sua classe é uma ação singular dessa professora e que tem tido resultado satisfatório na sua busca por contextualizar as atividades disponibilizadas nos materiais didáticos, Cadernos Pedagógicos que foram construídos pela Rede de Ensino, aos quais fiz referência no início desse estudo.

³³Diferentes níveis de leitura e escrita, sistematizado em fases (pré-silábica, silábica, silábica-alfabética e alfabética), conforme pesquisa realizada pela pesquisadora Emília Ferreira sobre o processo de aprendizagem e desenvolvimento da leitura e escrita em crianças e em adultos.

Semelhantemente a professora Girassol, a professora Margarida faz referência à prática realizada com a sua turma quanto ao uso do material didático da Rede,

[...] a gente fala muito sobre o ICEP, o que contempla e o que não contempla, porque esse livro do ICEP eu faço elogio várias vezes, o livro de matemática, eu trabalhei já tive resultado com o livro de matemática. Com os alunos alfabéticos e silábicos alfabéticos com o restante da turma esse livro não contempla, porque eles ficam tipo meio voando e tal, isso geralmente no planejamento da nossa escola eu geralmente falo isso. (MARGARIDA, extrato da narrativa, 2018).

Esse livro do ICEP, “Cadernos Pedagógicos” a que a professora faz referência, foram construídos e organizados em Sequências Didáticas, como metodologia e diretriz para o planejamento e organização das aprendizagens esperadas para cada nível de ensino. Pude observar numa situação de planejamento de aula em uma das escolas envolvidas na pesquisa que essa estrutura, de certa forma, facilita a utilização das estratégias dos agrupamentos produtivos porque todas as séries e turmas partem de uma temática geral para, posteriormente, as especificidades das aprendizagens de cada ano de escolaridade se diferenciar nas atividades de acordo com o grau de exigência para cada nível de ensino. Contudo, o uso dos Cadernos Pedagógicos por si só não garante o atendimento das reais necessidades da classe, a intervenção da professora é condição didática para que a aprendizagem aconteça, e em alguns casos o apoio de uma ADI é condição essencial para o bom andamento da turma.

[...]e com o processo de trabalho que a gente vem fazendo eu e minha ADI, *Auxiliar de Desenvolvimento Infantil*, a gente tá sempre agrupando eles com atividades em duplas em grupo, procuro sempre está vendo onde eles estão errando e procuro sempre fazer o planejamento em cima do que eles não tão alcançando pra poder eles virem se desenvolvendo. (JASMIM, extrato da narrativa, 2018 grifos meus).

Ao considerar que, nenhuma sala de aula é homogênea, pois em meio a “homogeneidade”, se apresenta uma diversidade de saberes e experiências. Entretanto, a heterogeneidade é mais acentuada nas classes multisseriadas devido a sua própria constituição e formação enquanto turma/classe. Isto exige da professora, maiores desafios em articular as metas de aprendizagem de ensino adequando-as a variadas metodologias e, nesse caso a professora faz referência ao apoio que vem sendo dado pela auxiliar de desenvolvimento infantil.

Em relação à necessidade de planejamento, os momentos coletivos são ideais para planejar estratégias colaborativas de ensino, pois o saber da experiência é fundamental para que essas estratégias se estabilizem e funcionem dentro do tempo de aprendizagem previsto para cada agrupamento, série/ano, bem como a utilização do material didático de maneira que os alunos possam ser contemplados com o conteúdo, todavia, os níveis de aprofundamento das atividades é que se diferenciam. Essa prática evita que o professor dê várias aulas do mesmo conteúdo para diferentes séries, pois todas as turmas se concentram no mesmo espaço.

Nóvoa (2002), estabelece uma trilogia para formação continuada com a necessidade de investimento nas três áreas de produção: *A Pessoa*, permite que as pessoas se apropriem dos seus processos de formação, dando sentido as suas histórias de vida. *A Vida e A Escola*. No entanto, para que as práticas pedagógicas dos docentes funcionem de forma que atenda a essa trilogia algumas escolhas são feitas por parte da instituição como mecanismos de sustentação e apoio a prática, como podemos constatar na narrativa de Rosa,

Porém, uma vez por mês a gente se reúne todos os professores, para a unidade escolar e o aluno, e a gente tem o nosso AC geral, coletivo onde a gente discute as nossas propostas, onde a gente faz os nossos projetos, também tira pra pesquisar pra compartilhar com os nossos colegas as ações que tem dado certo e a partir daí a gente pensa as questões pedagógica da nossa escola de uma forma uniforme para que todos falem a mesma língua e a gente caminhe na mesma direção. (ROSA, extrato da narrativa, 2018).

Diante da narrativa dessa professora, podemos perceber que apesar das dificuldades encontradas para que os encontros coletivos de estudo e planejamento ocorram de acordo com os horários de reserva previstos na carga horária dos professores, é possível que algumas escolas encontrem estratégias a fim de obter espaço e tempo para realizar essas atividades, bem como para construção coletiva de projetos didáticos que são comuns a todas as escolas da Ilha, a exemplo da temática que envolve uma proposta de ensino diferenciada como já abordamos ao longo desse capítulo.

A fala da professora revela uma sensação de satisfação pela criação de “espaço” para reflexão e interação o que denota que quando se está num ambiente que acolhe as demandas e necessidades das escolas, as ações de interação das professoras com seus pares produzem sensações que dão sentido a suas práticas e

a formação continuada. Conforme, Piaget (1993), a sensação é uma das primeiras formas de conhecimento, depois passa pela percepção e da percepção para a interpretação “conhecimento do mundo” e de si mesmo.

Nessa perspectiva, o desenvolvimento da profissão docente na Ilha se dá à medida que essas interações se articulam com as experiências construídas ao longo da trajetória das professoras, pois ser docente e se tornar docente, requer um processo de ação e reflexão contínuo que implica no processo de conhecimento de si, do outro e do mundo, de saber quem é e as razões pelas quais exerce a docência e dos significados que a docência tem na sua vida e na sociedade. Assim, os professores vão se constituindo em agentes ativos da sua profissão, a partir do seu desenvolvimento profissional e dos seus diferentes processos de formação.

3. ROTAS DE NAVEGAÇÃO: FORMAÇÃO CONTINUADA E SUAS INTERFACES

Agora sim, agora pode se compreender o porquê da cara de caso com que a mulher da limpeza havia estado a olhar, foi esse o preciso momento em que ela resolveu ir atrás do homem quando ele se dirigisse ao porto a tomar conta do barco. Pensou ela que já bastava de uma vida a limpar e a lavar palácios, que tinha chegado a hora de mudar de ofício, que lavar a limpar barcos é que era a sua vocação verdadeira, no mar, ao menos, a água nunca lhe faltaria. (SARAMAGO, 1998, p.6).

Para discutir as temáticas referentes à formação de professores, em especial, as experiências dos docentes nas escolas da Ilha de Maré como lócus privilegiado de formação permeado pela maritimidade, busco ancoragem em Nóvoa (1992) quando afirma que as novas perspectivas de formação continuada que estão sendo postas na “roda” de formação dos professores levam em conta o valor da prática com elemento de análise e reflexão do professor.

Nesse contexto, considero que a formação continuada dos professores é o elemento chave para reflexão sobre suas práticas e condição para tomada de decisão que envolva a construção de saberes necessários às demandas da docência na atualidade. Essa tomada de decisão implica no abandono ou na ampliação de possibilidades de realização das práticas exercidas anteriormente para a ampliação dos conhecimentos construídos a partir dessas práticas, como fez a personagem – mulher da limpeza – do conto de Saramago (1998) quando foi em busca de outros espaços, o mar, para construir novos saberes e novas experiências ao longo da sua profissão.

Com esse mesmo intuito me coloco numa tomada de decisão que implicou nesse processo de pesquisa no conhecimento de novos espaços, o mar, a Ilha de Maré, adentrar as escolas, conhecer as práticas formativas da Rede, dialogar com autores que discutem sobre formação de professores, conhecer conceitos de formação continuada, a partir das questões legais e históricas que delineiam a formação continuada de professores no Brasil, posicionar-me, adotando a concepção de formação continuada, enquanto processo que se revela ao longo do texto através dos registros das narrativas das professoras, nas quais após praticar a escuta atenta, ouvindo as professoras fui identificando as experiências de formação continuada das mesmas, buscando desvelar, através dessas narrativas, como as maritimidades atravessam o processo de formação continuada na Ilha.

Nesse processo dialogo com Garcia (2010) quando afirma que o processo de construção de saberes da docência dar-se-á a partir da realidade de onde ensina e

para quem ensina. Há desse modo, um contexto bem específico que reflete as maneiras de viver e exercer essa docência, a construção do ser docente que, muitas vezes, resulta de uma itinerância entre os contextos urbanos e os rurais, o que conota um deslocamento do sujeito na sua maneira de viver no ambiente urbano e exercer à docência em ambiente rural.

Assim, nesse capítulo, busco compreender de que maneira a formação continuada posta em serviço pela Secretaria Municipal de Educação é vivenciada pelas professoras na Ilha de Maré, levando em consideração *a escola* como um espaço aprendente/formativo de desenvolvimento da profissão, *os diferentes tempos* para o exercício da formação e *as experiências profissionais* que ocorrem na escola com suas redes de pertencimentos em meio à maritimidades.

Com essa rota, parto da concepção de formação docente, produzindo uma discussão que evidencia a formação continuada realizada na Rede Municipal de Educação de Salvador, considerando como um dos espaços a formação disponibilizada pela SMED, bem como os processos formativos vivenciados ao longo da vida profissional dos docentes e o cotidiano da escola.

3.1. Formação: a bússola dessa navegação

Com a promulgação da LDB 9394/96 que estabeleceu o nível superior como condição para atuação na docência da Educação Básica houve um crescente movimento de formação dos professores, através de muitas instituições, públicas e privadas. Na tentativa de atendimento a essa exigência, bem como de elevar o índice e o nível da formação em serviço no país, muitas mudanças ocorreram para reformulação dos currículos dos cursos superiores, principalmente, no que tange às licenciaturas, pois a maior parte dos professores no país tinha formação apenas em magistério.

Nesse mesmo período, em 2009 foi criado pelo Ministério de Educação e Cultura – MEC, a Plataforma Freire, sistema desenvolvido pelo MEC, para que o professor da Rede Pública Municipal participe de cursos de graduação e pós-graduação em diversas áreas, ofertados gratuitamente em instituições de ensino em todo o país, tal ação faz parte do Plano Nacional de Formação de Professores - PNFP. Esse período foi caracterizado por intensas reformulações nos currículos, cujo foco principal era a qualificação da formação, ou seja, o foco da formação era a qualificação

do sistema, principalmente em relação às licenciaturas, haja vista, que a necessidade de professores para atuar no Ensino Fundamental (Anos Finais) era muito grande e era nesse segmento que continha a maior quantidade de professores sem formação específica, sem licenciatura. No entanto, nos últimos anos esse movimento tem se intensificado para além da formação continuada, promovido pelo MEC, para a obtenção da segunda licenciatura e também para os cursos de pós-graduação, em cumprimento a LDB e em atendimento ao Plano Nacional de Formação de Professores.

Para Gatti (2011), a formação continuada nas últimas décadas objetivou a complementação dos conhecimentos em razão dos desafios propostos pela sociedade da informação para compensar as demandas não atendidas na formação inicial. Por esse pressuposto não havia participação de professores, o que fazia com que eles se tornassem meramente cumpridores de tarefas determinadas por Programas de Formação. Havia apenas uma preocupação de cumprimento da legislação.

Com o avanço das pesquisas e o número crescente de profissionais e teóricos discutindo questões relacionadas à formação continuada de professores, levanta-se um paradigma. A formação continuada está para muito além do cumprimento de tarefas, metas e números, mas, se passa a pensar nas práticas formativas experienciadas durante toda a sua vida. Está a serviço do rompimento do paradigma dominante e não para sua manutenção, o conhecimento não está posto como fechado e definido, porém, em constante transformação e descoberta, como um movimento constante de vir a ser pela profissão e na escola. Não trago aqui apenas a necessidade de um deslocamento de lócus, dos espaços formativos, no sentido de mudança de lugar na formação continuada, no entanto, de valorizar a escola, de colocar a formação continuada construída dentro da profissão como o lócus onde se dão as demandas da vida cotidiana dos profissionais que ali atuam e do contexto que envolve essa docência e profissão.

É certo que no processo de desenvolvimento do conhecimento profissional docente são muitos os obstáculos que se colocam, pois é em um contexto específico que o conhecimento se converte em experiência por meio da prática, ou seja, à docência se constrói no exercício da profissão no chão da escola. Embora os obstáculos sejam muitas vezes motivos de uma culpabilização dos professores pelo fracasso da educação, faz-se necessário posicionar os professores no centro desse

debate. Porque é nesse debate que se estabelece a valorização profissional, o futuro da profissão e conseqüentemente do ensino. A LDB (2015, p.37) garante através do artigo 67 que:

[...] os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público: [...] II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim; [...] V - período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho.

Dessa forma, a formação continuada é elemento fundamental no processo de desenvolvimento profissional docente, com vistas, não apenas a uma educação de qualidade, mas a valorização profissional, para isso, há que se considerar o contexto da escola e a participação desses profissionais em todo o processo formativo que ocorre desde a formação inicial e ao longo do exercício da docência.

Por conseguinte, a política de formação continuada se faz extremamente necessária, não apenas pelo foco nos resultados dos estudantes, mas principalmente porque é um direito do professor, estabelecido na LDB, (art. 62-A, p.37).

[...] Parágrafo único. Garantir-se-á formação continuada para os profissionais a que se refere o caput, 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.

Diante desse contexto, devido ao interesse das Universidades e de pesquisadores na ampliação das pesquisas na temática da formação de professores houve, dessa forma, um deslocamento do campo empírico de intervenção e de análise do processo formativo centrado na didática, no currículo e nas práticas de ensino, cujo foco principal era os sistemas de ensino. Segundo André (2010), as pesquisas em educação deslocaram-se do campo da didática para um campo de pesquisa próprio, para dentro do campo pedagógico da formação docente, não apenas do ser docente, mas no processo de se tornar professor, cujo foco está além das práticas de ensino. Não obstante, segundo a autora, alguns pesquisadores têm situado com um campo de pesquisa centrado no desenvolvimento profissional dos professores.

Mas, afinal qual a concepção de formação nesse estudo? Formação aqui é compreendida, não como um conhecimento fechado, adquirido através de um curso,

de um programa de disciplinas que nos conduz a ter uma “profissão”, um conhecimento específico em uma instituição para que possa responder, tenho formação em pedagogia, em música, em engenharia, medicina ou em qualquer outra área, não se trata aqui pura e simplesmente do estudo de um campo específico da ciência. A concepção de formação aqui apresentada não exclui a pessoa desse processo de construção de conhecimento, todavia, leva em consideração o processo de aprendizagem do se tornar quem é, ao longo da vida, na construção da sua identidade de forma subjetiva e singular na interação com o conhecimento (objeto do saber) seja no acesso aos saberes institucionalizados ou não, mas no processo construído na interação com os seus pares em todo o tempo, na descoberta e valorização da suas singularidades e nas ressignificações da suas próprias experiências, na suas histórias de vida. Diante desse contexto, Josso (2010, p. 38 e 39) afirma que:

A formação descreve os processos que afetam nossas identidades e nossa subjetividade. Ela indica assim, um dos caminhos para que o sujeito oriente, com lucidez, as próprias aprendizagens e seu processo de formação. Se a aprendizagem experiencial é um meio poderoso de elaboração e de integração do saber-fazer e dos conhecimentos, o seu domínio pode tornar-se um suporte eficaz de transformações.

A narrativa da professora Rosa (2018) como podemos observar no próximo extrato, retrata um pouco essa aprendizagem experiencial apresentada por Josso (2010). Ao narrar, a professora vai dando vazão aos sentidos e significados que ela vai construindo acerca do lugar (Ilha) e o quanto o seu processo formativo transformou a sua ação e aprendizagem diante do impacto do primeiro contato com a Ilha em uma experiência significativa com a maritimidade.

[...] na secretaria alguém me disse: vá na ilha, daí de cara eu disse não quero ir pra ilha, eu fiz concurso, eu tenho direito de escolher onde quero ficar. E porque não vai conhecer? Eu disse: eu não quero [...] A gente não conhece a beleza que a gente tem tão próxima da gente e daí a gente veio fazendo o percurso. Comigo de barco eu fui vendo aquela paisagem tão linda [...] lá a gente não tem acesso a restaurante, não tem acesso a médico, quando você vai pra ilha, a palavra é essa você está ilhado. Você vai pra lá sabendo que se acontecer qualquer coisa, você está longe de tudo [...] e daí eu tô lá há quase 4 anos e sem pretensão nenhuma de sair de lá. (ROSA, extrato da narrativa, 2018).

No relato da professora Rosa, professora concursada, fica claro o conflito que existe e o temor de atuar em um local de difícil acesso e o pavor do mar e do que envolve a maritimidade, “quando você vai pra ilha, a palavra é essa você está ilhado. Você vai pra lá sabendo que se acontecer qualquer coisa, você está longe de tudo”. O que sobressai nesse momento são as dificuldades, sobretudo, o desafio de enfrentar o mar cotidianamente. Apesar disso, a chegada até a Ilha, o conhecimento do lugar, o estabelecimento de vínculos com a comunidade, a convivência, vão dando à professora outros sentidos e significados para permanência na Ilha. A docência na Ilha de Maré toma outra conotação para essa professora e o que era temor se torna motivação, o sistema de valorizações se transforma a partir das novas relações que vão se estabelecendo nesse âmbito de exercício da docência. A comunidade escolar e as formas de convivência ali fazem a diferença. Inclusive, nesse contexto de transformação de si no percurso formativo, a busca pela realização profissional e pessoal ganha progressivamente novos sentidos. A valorização profissional é transformada à medida que a interação com o outro se torna favorável. Conforme podemos identificar nessa assertiva de Josso (2004, p.104),

A associação da busca de si e de nós e da busca da felicidade leva a construção progressiva de um sistema de valorizações egocentradas que resulta do conhecimento e da experiência daquilo que temos necessidade individualmente para nos sentirmos bem [...] Mas quando o sistema de valorizações é considerado nas suas ligações com a busca de sentido, somos obrigados a introduzir as correções que nos permitirão ajustar nossos valores e os interesses egoístas que daí decorrem, as referências transpessoais que servem para dar sentido as nossas escolhas.

É o que acontece com Rosa, ela expõe através da sua narrativa que seus sistemas de valores e de autopreservação diziam que não seria possível trabalhar na Ilha, para se sentir bem não era necessário enfrentar o mar, o medo e o sistema de valores construídos individualmente a conduzem a querer recuar a princípio, mas a interação com outro proporciona a mudança de atitude e o convencimento em permanecer, os seus valores se ajustam e se transformam.

Dessa maneira, o exercício da docência, desenvolve-se por vários fatores, o salário, as condições de trabalho, o clima no ambiente escolar entre outras questões reflete na atuação dos professores porque podem proporcionar a progressão na vida profissional ou, ao mesmo tempo, pode impedi-lo de prosseguir na profissão. A

melhoria da formação continuada poderá sem dúvida ajudá-lo no seu desenvolvimento profissional, mas se não for aliado de outros fatores relacionados às condições de atuação, esse elemento não é decisivo para o exercício da profissão com mais comprometimento e eficácia. Segundo Imbernón, (2011, p. 47),

O desenvolvimento profissional do professor pode ser concebido como qualquer intenção sistemática, de melhorar a prática profissional, crença e conhecimentos profissionais, com o objetivo de qualificar a qualidade docente, de pesquisa e de gestão. Esse conceito inclui o diagnóstico técnico ou não de carências das necessidades atuais e futuras do professor.

O desenvolvimento profissional docente nessa ótica possibilita lidar com diferentes problemáticas da formação continuada, tanto em relação à efetivação das políticas públicas para fazer valer o direito dos docentes, quanto ao processo de construção de aprendizagens dos educadores em exercício, na busca pela qualificação profissional. Entretanto, as políticas públicas em torno da formação continuada até esse período, estiveram centradas numa visão clássica, colocando-as como um pacote de cursos em nome da inovação e da melhoria da qualidade do ensino. O centro dessa concepção é o desenvolvimento de métodos e técnicas que, na maioria das vezes, são descontextualizadas e fragmentadas, o que gera sentimento de desconfiança dos professores, principalmente por conta da característica da política de descontinuidade que é comum nos sistemas públicos. Segundo Lima (2011, p.63),

Os recentes debates construídos em torno da formação continuada apontam para a necessidade de superar os antigos modelos de formação continuada desenvolvido na perspectiva clássica, focado na transmissão e aplicação de conhecimentos, no sentido de construir processos formativos mais consistentes, tanto na sua articulação teórica, com os novos paradigmas que norteiam as concepções críticas, quanto na valorização das experiências vivenciadas pelos professores no exercício da profissão constituídas num conjunto de um saber-fazer e um saber-ser [...] construídos pelos docentes ao longo da carreira profissional.

Desse modo, é perceptível que os debates atuais acerca da formação continuada se ampliam associados aos saberes construídos ao longo da caminhada profissional dos professores, voltados para o diálogo que atenda as inquietações do professor com as demandas do cotidiano da escola, para que os docentes tenham a

oportunidade de dialogar com os seus saberes, desejos, sonhos, as inquietações e angústias provenientes da prática e do contexto que a envolve. Em referência à formação continuada, faço alusão ao desenvolvimento profissional que de acordo com André (2010, p.175),

Vêm centrando suas discussões no conceito de desenvolvimento profissional docente (em substituição ao de formação inicial e continuada) [...] porque marca mais claramente a concepção de profissional do ensino e porque o termo desenvolvimento sugere evolução e continuidade.

Nessa perspectiva, a formação continuada é concebida como um processo contínuo que se dá ao longo da vida profissional que começa na experiência escolar e se segue para além dos programas de formação em serviço e contempla questões da carreira profissional. Ou seja, “a formação docente tem que ser pensada como um aprendizado que implica envolvimento dos professores em processos intencionais e planejados que possibilitem mudanças em direção a uma prática efetiva em sala de aula” (ANDRÉ, 2010, p.176)

Na busca de conhecer e compreender os modos como a formação continuada é vivenciada pelos docentes na relação com as maritimidades da Ilha de Maré, tendo em vista possíveis singularidades do trabalho docente no contexto marítimo, o processo de formação continuada dos professores vai se descortinando nas experiências vivenciadas por cada um.

Assim, é sabido que no processo de formação continuada os saberes não são construídos passivamente, nem de forma transmissiva como são propostos, nem na velocidade dos programas ou projetos de formação. Ao invés disso, as mudanças de concepção e de práticas ocorrem em meio às tensões, os desejos, as vontades que vão surgindo no processo, na trajetória de cada um e na relação que é construída na busca entre o que sabe e o que deseja aprender ao longo da vida.

Nesse sentido, destaco a importância de trazer à tona às histórias de vida dos professores e a relação que estes constroem com o saber ao longo da vida. Para isso, retomo a concepção de Josso (2004), em que a compreensão acerca da formação é permeada pelo processo de reflexão e caminhada para si, de reflexão-formação e autoformação. A autora provoca a discussão sobre a relação de coerência do biográfico pessoal para o biográfico profissional na sua formação para reflexão dos professores e da sua prática, considerando o processo de formação como um objeto

teórico.

[...] se o domínio da educação de adultos permitiu o surgimento de um objeto teórico chamado por vezes de formação e por outras de autoformação, esse objeto, é em todo caso indissociável se o aprendente adulto, pelo seu status antropológico e sociológico, demandar um questionamento das modalidades que já de saída se processa “entre adultos” [...] como objeto de observação e objeto pensado, a formação, encarada do ponto de vista do aprendente, torna-se um conceito gerador em torno do qual vêm agrupar-se, progressivamente conceitos descritivos: processos temporalidades, experiência, aprendizagem, conhecimento e saber-fazer, temática, tensão dialética, consciência, subjetividade, identidade. (JOSSO, 2004, p.37).

Do mesmo modo, a formação é concebida como o ato de formar-se e de autoformar-se, pensar formação desse jeito significa desvelar, superar os mecanismos que muitas vezes calam os sujeitos aprendentes³⁴, nesse caso os próprios professores, e impedem que avancem no processo de reflexão e ação sobre a sua prática e sobre si mesmo. É nessa perspectiva que a formação continuada precisa ser considerada, pois a formação que muitos professores têm acesso é realizada através de programas e projetos educacionais implementados pelos órgãos centrais de educação que, na maioria das vezes, é centrada na perspectiva clássica³⁵, a vista disso, nem sempre é um caminho para que o professor se coloque como sujeito e autor da sua profissionalidade³⁶.

Segundo Nóvoa (2004, p.15), “ninguém forma ninguém e que pertence a cada um transformar em formação os conhecimentos que adquire ou as relações que estabelece”. Contudo, a ausência da (auto) formação cria ao mesmo tempo a necessidade de o professor buscar espaços que permitam a sua valorização e a ocupação do lugar de sujeito que aprende enquanto ensina e que constrói

³⁴ Conceito usado por Josso (2002) fazendo referência aos processos de formação em interação com outras subjetividades. Tomo aqui no sentido de quem está aprendendo de forma dinâmica que exerce uma ação sobre a aprendizagem, sobre si mesmo e sobre o objeto de conhecimento e o outro.

³⁵ Conceito utilizado por Lima (2011), para identificar a concepção de formação continuada cujo foco é o desenvolvimento de métodos e técnicas fragmentadas que fogem à realidade dos professores porque não são pautadas no chão das escolas, são consideradas pacotes prontos, geralmente distribuídos por consultorias contratadas sem um estudo da realidade local. Não se leva em consideração a necessidade dos professores.

³⁶ Faço referência a esse termo considerando de acordo com Imbernón (2011) que o profissional da educação deve contribuir para a emancipação das pessoas, partindo da sua própria emancipação. Para que no exercício da profissão “o conhecimento específico do professor e da professora se ponha a serviço da mudança e da dignificação das pessoas”, (IMBERNÓN, 2011, p.28).

conhecimento enquanto realiza à docência. Isso acontece no aprender da profissão, tendo como suporte as demandas da realidade escolar e a busca pessoal no exercício e desenvolvimento da sua profissão ao longo das experiências de vida e formação.

Dessa forma, tendo em conta que a formação como processo educativo é um *continuum* na vida de todos os seres humanos, é também através desse processo que os docentes buscam a sua completude cotidiana no seu *que-fazer* diário. E na busca desse *que-fazer*, a ação e reflexão nesse movimento investigativo, é que ao discutir sobre questões da formação continuada de professores no Brasil, se faz necessário partir, inicialmente, da reflexão sobre o processo que envolve a formação dos professores.

Vale ressaltar que, na maioria das vezes, os Programas ou Projetos de Formação são pacotes fechados pelo Governo Federal ou Estadual que chegam ao município através de termos de parceria e de convênios celebrados entre a prefeitura e o MEC para a implantação da formação em serviço. Ainda que não seja “intencional”, essa política de formação continuada, ou ausência desta pode servir de estímulo e despertamento para muitos profissionais da docência quanto à necessidade de investimento pessoal em formação continuada na escola, na realização de cursos de graduação e de pós-graduação, com vistas à qualificação da prática profissional, ou seja, das aprendizagens docentes.

De acordo com Nóvoa (2009), parece haver certo consenso em relação às medidas que são necessárias para garantir que os professores aprendam e se desenvolvam profissionalmente e, para isso é preciso articular a formação inicial como um impulso para a formação em serviço, para além das relações da ou na escola, mas que tenha continuidade com as aprendizagens adquiridas no transcurso da vida. Concebe-se aqui, mais uma vez, a formação continuada como processo que está para além dos muros da escola ou dos programas, porém, que ocorre durante toda a vida.

Conquanto, o que se tem percebido é que apesar de pesquisadores, formadores e idealizadores de Programas voltados para a formação de professores terem clara a necessidade de formar profissionais reflexivos e que projetem programas de formação na tentativa de articular a formação inicial com a formação em serviço e que inúmeros estudos e pesquisas tenham sido e estejam sendo realizados nessa área o que fez surgir muitas produções no campo educativo, até o momento, a formação continuada proposta por esses programas não levam em conta

as experiências construídas pelos docentes ao longo das suas trajetórias profissionais.

Assim essa ausência, das histórias de vida dos docentes no processo formativo, cria uma lacuna no processo de formação continuada, que requer entre outros aspectos a formação como uma caminhada para si, no que se refere ao processo de reflexão sobre as experiências, como defendida por Josso (2009, p.137).

[...] a experiência é produzida por uma vivência que escolhemos ou aceitamos como fonte de aprendizagem particular ou formação de vida. Isto significa que temos de fazer um trabalho de reflexões sobre o que foi vivenciado e nomear o que foi aprendido. Todas as experiências são vivências, mas nem todas as vivências tornam-se experiências. É por isso que o desafio das situações educativas se encontra na imaginação de formas de aprendizagem que vão surpreendendo o aprendiz. Estas formas oferecem uma oportunidade de transformar a vivência proposta em experiência analisada, no decorrer da situação educativa.

Nesse âmbito, a formação continuada se estabelece a partir da reflexão sobre as aprendizagens construídas ao longo das experiências pessoais e profissionais. Como podemos observar, as narrativas das professoras da Ilha revelam suas reflexões acerca das próprias histórias de vida e a imersão na profissão, que são em muitos momentos marcadas pela necessidade de superar a história de vida de seus pais, a origem familiar pautada no pouco acesso à escolarização como podemos verificar na narrativa de Azaleia,

[...] fomos criados pelos nossos pais através das cestas do artesanato e dos mariscos, minha mãe é marisqueira meu pai é pescador e também ele fazia cestas artesanais e foi com isso que ele nos criou, e depois que eu cresci e terminei o ensino fundamental e fui fazer o ensino médio [...] Quando eu terminei o 3º ano aí eu voltei pra Ilha [...] e eu não queria que o meu futuro fosse igual e eu não ter como ajudar eles que trabalharam e sofreram muito, pra poder fazer com que eu e meu irmão pudéssemos estudar e chegar ao ensino médio. Aí eu decidi fazer pedagogia. (AZALEIA, extrato da narrativa, 2018.)

Assim a escolha da profissão de Azaleia, foi direcionada pelas experiências construídas na sua história de vida, as suas buscas pessoais determinaram a sua formação inicial e a sua imersão na profissão, que aparecem na sua narrativa ao tempo em que ela traz a memória a sua biografia e reflete sobre as experiências construídas ao longo desse processo, realizando dessa forma uma reflexividade que

é autobiográfica. Sendo assim, as instituições que promovem formação continuada são desafiadas a proporcionar situações formativas que ampliem as possibilidades de reflexão sobre as histórias de vida dos docentes ao tempo em que no processo de reflexão sobre e na prática haja transformação das vivências em experiências que são construídas em processo de autoformação e de ecoformação desses profissionais. Pois, é no exercício da reflexão individual sobre a prática que se aprende com as próprias experiências e também na interação com os seus pares. Porém, esse ainda é um grande desafio.

Segundo Zeichner (2008), apesar dos estudos e das discussões de vários teóricos sobre essa temática ainda não se chegou a uma definição do que é ser um profissional reflexivo e nem de quem ele esteja a serviço.

Existe ainda muito pouca ênfase sobre a reflexão como uma prática social que acontece em comunidades de professores que se apoiam mutuamente e em que um sustenta o crescimento do outro. Ser desafiado e, ao mesmo tempo, apoiado por meio da interação social é importante para ajudar-nos a clarificar aquilo que nós acreditamos e para ganharmos coragem para perseguir nossas crenças (ZEICHNER 2008, p. 543).

Essa colocação de Zeichner deixa posto que os professores não estavam na roda dessas discussões e produções, não foram autores desses discursos e as suas vozes não foram ouvidas como possibilidades de investimento para o desenvolvimento profissional. Ou seja, eles não foram convidados a refletir sobre a prática ou efetivo exercício da docência, de forma coletiva, ou no contexto da escola onde as benesses e os fracassos apesar de uma conotação individual refletem no coletivo da escola.

Dessa ótica, o termo reflexivo (ZEICHNER, 1998) não está relacionado ao desenvolvimento da profissão, mas na formação de cada um, numa perspectiva que faz perder de vista o coletivo, pois a reflexão por si só na individualidade, não dá conta de superar os desafios apresentados pela prática, perde-se de vista a socialização dos problemas, dos desafios e dos avanços que se manifestam na coletividade da escola. O que Nóvoa (2009) chama de colegialidade, conceito utilizado por ele referente às comunidades de aprendizagem, onde a reflexão se estabelece no protagonismo dos professores enquanto prática social que acontece em situações coletivas na escola, onde os professores discutem os problemas e reencaminham

possíveis soluções, e se apoiam mutuamente, porque os problemas “individuais” concernentes à profissão se tornam coletivos, um professor sustenta e apoia o crescimento do outro. A colegialidade ocorre na convivência profissional entre os seus pares, com vistas ao desenvolvimento e a melhoria do desempenho do coletivo da escola.

Nesse contexto, há um distanciamento da colegialidade e da perspectiva de desenvolvimento profissional das professoras da Ilha no que se refere à formação continuada posta pela Rede que são voltados para as escolas urbanas e que são destinadas aos professores da Rede Municipal como um todo. Esse distanciamento se dá principalmente nas ações em torno da formação e o funcionamento dos espaços formativos coletivos que se materializa no distanciamento dos elementos veiculados nos encontros de formação (equipe técnico-pedagógica, coordenador e professor), em detrimento ao lócus dos espaços formativos da Ilha, em um cenário onde as ruralidades se apresentam como um elemento importante a ser considerado para compreender a forma como estas vêm sendo vistas, é evidente a grande necessidade de (re) pensar o lugar que cabe à formação continuada nas escolas das Ilhas, tendo em vista a valorização do contexto circundante que as envolve.

3.2. Desenvolvimento profissional: âncora do processo formativo

O uso do termo desenvolvimento profissional demarca aqui uma concepção pautada na ideia de continuidade profissional, passando a ser objeto da formação, em detrimento da justaposição entre formação inicial e continuada, o desenvolvimento profissional ocorre no contínuo da vida, ele pode ser anterior, antes ou durante a formação inicial, quando ocorre a entrada no “mundo do trabalho” e a profissionalização³⁷ e vai se desenhando na ação profissional que se intensifica ao longo do exercício da profissão.

De acordo com Imbernón (2011, p.25) “o processo de profissionalização fundamenta-se nos valores da cooperação entre os indivíduos e do progresso social” e a ação docente está diretamente ligada ao exercício do ato profissional relacionada

³⁷ Utilizo esse termo a partir de Rios (2015, p. 96) “ O termo profissionalização indica o processo de formação de um sujeito que se inicia com a formação inicial e atravessa todos os momentos de formação continuada”.

à organização do trabalho dentro do sistema educativo na escola e à dinâmica do mercado de trabalho. Não obstante, nesse estudo não pretendo intensificar o debate sobre os termos relacionados à profissão, profissionalismo e profissionalidade pelas complexidades e ambiguidades no uso desses termos, nas suas características e significados, (IMBERNÓN, 2011). Nesse caso, ater-me-ei a discussão sobre o desenvolvimento profissional enquanto, processo.

Dessa perspectiva, o desenvolvimento profissional envolve a formação inicial e continuada, assim, o protagonismo dos professores torna-se central no processo de formação como profissionais que refletem sobre a prática com seus pares de acordo com as suas demandas na escola. Esse processo aqui é entendido como situações individuais e coletivas que se concretizam dentro e fora da escola, que contribuem para o desenvolvimento de competências profissionais, através das experiências que vão refletindo, sobretudo na construção da identidade docente. Para Garcia (2009, p.7),

Deve entender-se o desenvolvimento profissional dos professores enquadrando-o na procura da identidade profissional, na forma como os professores se definem a si mesmos e aos outros. É uma construção do eu profissional, que evolui ao longo das suas carreiras. Que pode ser influenciado pela escola, pelas reformas e contextos políticos, e que integra o compromisso pessoal, a disponibilidade para aprender a ensinar, as crenças, os valores, o conhecimento sobre as matérias que ensinam e como as ensinam, as experiências passadas, assim como a própria vulnerabilidade profissional.

Acreditou-se durante muito tempo que para ensinar só era necessário saber o conteúdo, esse parecia ser o fator primordial para ser professor, saber a matéria. No entanto, saber a matéria não significa ter condição suficiente para ser um bom professor, para definir a identidade docente. De acordo com Garcia (2009), outros saberes se fazem necessários, como o conhecimento do contexto, da realidade da escola, do conhecimento dos estudantes, o conhecimento de si mesmo e o conhecimento didático, ou seja, o como se ensina e o como se aprende, onde deve ser considerada a forma como os professores elencam o que é necessário para que os estudantes aprendam determinados conteúdos.

Nesse posicionamento concordo com Garcia (2009), pois no exercício da docência, esses “outros saberes” é que dão sustentação a ação profissional na escola, e que apontam as demandas da formação continuada e para conhecê-las é

fundamental “ouvir” as professoras da Ilha e partir das suas realidades e a imersão na formação continuada oferecida pela Rede Municipal de Ensino.

Segundo Nóvoa (2002) uma formação continuada que ajude os professores em relação a sua formação, se fundamenta numa ação efetiva dentro da escola. Com esse intuito ele elenca três medidas necessárias que poderão ajudar os professores em relação à formação.

1ª - Passar a formação dos professores para dentro da profissão.

2ª - Promover novos modos de organização da profissão.

3ª - Reforçar a dimensão pessoal e a presença pública dos professores nas situações de escolha e avaliação dos programas formativos.

Assim o autor propõe um trabalho formativo onde são dadas aos professores as condições de mergulhar nas questões da sala de aula, em que cada aluno e cada professor são um, onde cada sala de aula é concebida na sua individualidade, e não apenas como parte de um contexto maior, de forma generalizada. Mas, um trabalho formativo que revela as necessidades da escola e que de forma coletiva encontre caminhos para o desenvolvimento profissional dos professores e do atendimento às demandas da sala de aula de forma individualizada.

Essas medidas pontuadas por Nóvoa (2002), também dialogam com o posicionamento de Imbernón (2011) que parte de um modelo institucionalizado de formação continuada no Reino Unido, em meados de 1970, é o que ele chama de formação centrada na escola, seria a gênese do desenvolvimento da formação permanente dos professores. Aponta ainda que nesse modelo, fica perceptível que ao longo da história, estruturas e processos de ensino se constituem em um campo vasto de desafio e aprendizagem. Onde a formação continuada promovida pelas instituições que gerem o ensino busca adequar às exigências do ensino ao avanço das aprendizagens dos professores, a valorização desses profissionais e o reconhecimento da realidade a qual estão inseridos. Essas ações foram dando sustentabilidade à formação desses profissionais.

Logo, colocar os professores no centro da formação continuada é fator crucial para o desenvolvimento profissional, para a autovalorização profissional e valorização do ensino.

A formação centrada na escola envolve todas as estratégias empregadas conjuntamente pelos formadores e pelos professores para dirigir os programas de formação de modo a que respondam às

necessidades definidas da escola e para elevar a qualidade do ensino e aprendizagem em sala de aula e nas escolas. (IMBERNÓN, 2011, p.85).

Não se trata apenas de uma mudança de “lugar”, entretanto se refere a uma mudança de propósito. A formação centrada na escola visa um novo paradigma, formação em regime colaborativo, onde um apoie o outro para transformar a própria realidade, pois a prática educativa nada mais é do que pessoal e intransferível. Modificando dessa forma não a estrutura, mas o contexto. Imbernón defende uma formação no interior da escola que parta de situações problemáticas. “Na formação não há problemas genéricos para todos e nem, portanto solução para todos, há situações problemáticas, em um determinado contexto prático”. (IMBERNÓN, 2011, p.11).

Nessa conjuntura, a organização da formação continuada realizada pela Rede Municipal, foge às necessidades de formação das professoras das escolas da Ilha de Maré. Assim permanece para Rede Municipal o desafio de promover novos modos de organização da formação continuada específica para as escolas da Ilha, como nas três medidas elencadas por Nóvoa, pois as demandas de formação “surtem” das necessidades das professoras diante das situações problemáticas das salas de aula.

O fato da formação ser organizada e implementada segundo a realidade das escolas urbanas, como já foi discutida anteriormente limita as possibilidades de desenvolvimento profissional das professoras, porque apresenta poucas oportunidades de reflexão coletivas e de construção de experiências pautadas na realidade da Ilha. Essa realidade da formação posta na escola culmina na busca das professoras de forma individualizada, para dar conta dos desafios da sala de aula, através de cursos. Zeichner (2008, p. 543), afirma que,

[...] uma consequência do foco sobre a reflexão individual dos professores e a falta de atenção, de muitos, ao contexto social do ensino no desenvolvimento docente foram os professores passarem a considerar seus problemas como exclusivamente seus não os relacionando aos de outros professores ou à estrutura da educação escolar. Desse modo, presenciamos o uso disseminado de termos como “esgotamento docente”, o qual desviava a atenção dos professores de uma análise crítica das escolas e das estruturas do trabalho docente para uma preocupação com seus fracassos individuais.

Como podemos observar na narrativa da professora Girassol (extrato da narrativa, 2018),

[...] vi a necessidade de voltar a fazer uma nova especialização, porque via apesar de ser uma comunidade quilombola, eu sentia falta disso na comunidade em si que não se reconhecia como quilombola. Trabalhava isso muito com os meninos, com os alunos na sala, mas não sabia o que era ser quilombola, porquê? E aí comecei a trabalhar com eles, vi essa necessidade de até mesmo de me especializar, que eu não tinha conhecimento não tinha formação nenhuma sobre isso, [...] para trabalhar com os meus alunos na sala [...] eu quis fazer uma formação, uma nova pós voltada para essa área, História e Cultura Afro-brasileira, fiz e não me dei muito por satisfeita na formação eu não sei, não sei se foi a faculdade ou o momento, o tempo também e essa angustia ainda de querer buscar, de querer saber mais coisas, continua tanto, que eu pensei e continuo pensando em fazer uma área específica de história, ainda acho que não foi o que eu queria, não, não, não foi exatamente o que eu queria pra buscar de conhecimento pra ta passando para os meus alunos.

Nesse sentido a necessidade de qualificar a ação docente, conduz a professora a ir em busca de formação, diante da demanda da sua classe, porque o contexto formativo ao qual ela está inserida não contempla momentos coletivos e colaborativos que deem conta de buscar soluções para o atendimento das suas reais necessidades. Nesse caso, foram as experiências com a comunidade escolar, com a sala de aula que despertaram o desejo de buscar uma formação mais específica, o investimento pessoal no seu desenvolvimento profissional enquanto graduação e pós-graduação que emergiu a partir do chão da escola como uma necessidade. A busca pela pós-graduação é movida pela necessidade de aprofundamento dos saberes necessários à docência. Dessa forma, segundo Rios (2015) é impossível que um sujeito viva o processo de formação continuada, de profissionalização e não seja tocado, não tenha a sua realidade transformada.

Assim fica posto que a formação disponibilizada pela Rede Municipal, não atende a contento às demandas dessas escolas, em virtude disso, as professoras buscam a profissionalização em outros âmbitos coletivos e colaborativos independente da formação disponibilizada como continuidade da formação que é essencial à docência. Pois a formação em regime colaborativo como preconiza Nóvoa, não acontece na Ilha de forma sistematizada com foco na coletividade, bem como as medidas propostas por ele para a formação continuada não se estabelecem

na Ilha. Colocando a formação dessa forma como um desafio para essa Rede promover novos modos de organização da profissão, reforçar a dimensão pessoal e a presença pública dos professores da Ilha nas situações de escolha e avaliação dos programas formativos.

Como preconiza Nóvoa, (2004), a formação passa para dentro da profissão para as reais necessidades da escola, a formação é pautada assim que as experiências vão se constituindo e é na subjetividade que essas se materializam e se manifestam, através dos fenômenos que são a diretriz para a ação das professoras no chão da escola. Assim, a formação se estabelece na vida da professora com um foco que é exclusivamente “seu” como preconizado por Zeichner (2008), a necessidade de estudar para atender as necessidades específicas da escola, da sua sala de aula, da sua realidade, como um problema individual e não da escola. Dessa maneira as subjetividades os saberes e não saberes se manifestam na sua essência, de dentro da escola para fora e não ao contrário. Nessa ótica, a experiência se manifesta sempre atrelada a um fato a um acontecimento, segundo a professora Girassol, (extrato da narrativa, 2018).

Tinha noite que eu ficava sem dormir, ah porque aquele aluno não tá aprendendo, será que não tô trabalhando certo com aquele aluno, tô esquecendo daquela turma, e não tô me preocupando mais com a outra então, é complicado no início, agora já consigo administrar melhor esse trabalho com a turma de multisseriada.

No contexto retratado por essa professora, podemos constatar que a formação é um processo de apropriação e desapropriação de saberes instituídos na prática profissional e que se constituem muitas vezes em situações de dúvidas, de angústia por conceber a sala de aula como um “problema” exclusivamente seu, e que por isso tem que dá conta da demanda da sua turma sozinha. Essas situações denotam a ausência de uma Rede colaborativa na escola que apoie essa professora diante dessas questões, porém, por outro lado culmina num processo de autoformação e de ecoformação, sendo este último fundamental para o crescimento da escola enquanto espaço coletivo.

Garcia (2009) acredita que a expressão “desenvolvimento profissional” é a “denominação” que mais se adequa à concepção de professor enquanto profissional do ensino, porque apresenta uma conotação de continuidade. E que é na interação com os seus pares e nos grupos sociais onde o sujeito professor “circula”, vive,

durante a sua trajetória que o desenvolvimento profissional se constitui, mas é na articulação diária desses momentos na escola que a formação continuada se estabelece de forma coletiva. Retomo essa expressão aqui para esclarecer que o desenvolvimento ocorre onde há reflexão sobre a prática e busca de solução dos problemas da sala de aula.

Os relatos das professoras da Ilha de Maré deixam posto que apesar da ausência dessa interação com os seus pares no cotidiano da escola, provoca nas professoras reações de auto formação, assim elas promovem o seu desenvolvimento profissional, ainda que de maneira individualizada e informal. Como argumenta Imbernón (2011, p. 47), “o desenvolvimento profissional do professor pode ser concebido como qualquer intenção sistemática de melhorar a prática profissional, crenças e conhecimentos profissionais com o objetivo de aumentar a qualidade docente”. A professora Magnólia retrata essa questão na sua narrativa,

[...] para mim é muito difícil então, aí eu já busquei colegas, já busquei livros e eu confesso que não encontrei respostas, mas acho que pode melhorar, e eu sinto falta de uma formação continuada com foco nisso, porque assim, eu tive orientações vamos dizer informais, de sentar com alguém e dizer gente eu tô com dificuldade e aí como é que faz? [...] mas eu não vi iniciativa de modo geral pra dizer assim, poxa vamos ter uma formação com foco na educação bisseriada, multisseriada, se eu falar que eu tive eu estarei mentindo. Porque eu não tive nenhuma formação com esse foco [...] você tá ali tendo aquela orientação pra você praticar e para saber como conduzir é diferente. (MAGNÓLIA, extrato da narrativa, 2018).

Por esse prisma, retomando Nóvoa (2002) que apresenta além das três medidas para a formação dos professores, apresenta também uma trilogia para formação continuada, enquanto processo de desenvolvimento profissional que não se separa da pessoa, porém, se concebe na individualidade e subjetividade de cada um em interação com o conhecimento, com o meio, consigo mesmo e com o outro. Assim a trilogia da formação continuada se constitui, *na pessoa, na vida e na escola*. A narrativa da professora Magnólia revela uma prática onde a busca por essa interação e a “solução” dos problemas da sala de aula é uma constante na sua ação pedagógica, os questionamentos e a busca de alternativas para solucioná-los, esse processo se apresenta segundo a trilogia apontada por Nóvoa.

Tal qual a professora Girassol, a professora Magnólia, revela momentos de dificuldade, que se constitui em momentos de tensão, mudanças e angústias em

relação aos conflitos voltados às questões conceituais e/ou pessoais dos docentes em relação às práticas educativas, no âmbito das relações vividas nos espaços formativos da escola, que se estabelecem na busca pelo rompimento de uma política de qualificação profissional centrada na qualidade do ensino, no entanto na maioria das vezes não visa o desenvolvimento dos docentes enquanto pessoa, nem como ator e autor do seu processo de aprendizagem.

A pesquisa identifica, através das narrativas, que apesar das demandas da formação estarem distantes da realidade das salas de aulas da Ilha e não haver na escola um profissional que apoie e amplie as oportunidades de reflexão, como também de aprendizagem diante dos desafios que surgem, as professoras vão mantendo a curiosidade acerca das suas turmas, vão ampliando a capacidade de questionar e refletir sobre a realidade e de ir em busca de apoio, bem como de novos conhecimentos. Dessa forma, ainda que fiquem centradas nos seus problemas específicos o desenvolvimento profissional das mesmas tem ocorrido de modo contínuo. Magnólia, (extrato da narrativa, 2019).

Eu procuro muita orientação de colegas, de amigos que trabalham na área sobretudo na minha realidade, que é a realidade da Ilha, que é a realidade de turma bisseriada. Então, hoje a minha busca maior tem sido nesse contexto, de procurar de profissionais na minha área que trabalha no meu contexto pra poder me orientar nesse sentido, leio e sempre que posso quando tem algum seminário, algum curso palestra eu sempre procuro estar, por último agora teve um curso de extensão na UFBA que eu fiquei muito sentida porque eu não fui aprovada, houve várias etapas e na segunda etapa eu não fui aprovada, um curso que era como você aplicar essa lei 10.000 em sala de aula.

O relato dessa professora demonstra que, na sua experiência, há um movimento contínuo de ir em busca de novos conhecimentos e aprendizagens, para se desenvolver profissionalmente diante dos desafios propostos. Ainda que muitas vezes essa busca seja frustrada. Pois, para participar de cursos de extensão em universidades públicas requer participar de seleção, e nem sempre o professor se enquadra no perfil esperado para participação no curso. Segundo Garcia (2009), o desenvolvimento profissional pode ser visto como uma atitude permanente de fazer perguntas, indagações e de ir em busca de soluções. Assim, o desenvolvimento profissional se estabelece para além das interações coletivas, não há um único modelo eficaz, mas ele ocorre em diferentes contextos. Contudo, “as experiências mais eficazes para o desenvolvimento profissional docente, são aquelas que se

baseiam na escola e que se relacionam com as atividades diárias realizadas pelos professores”, (GARCIA, 2009, p.11).

Além disso, pode-se afirmar que a prática educativa é permeada por concepções de prática social e política, entretanto muitas vezes estas se colocam de forma, contraditória e parcial, geram-se práticas conflituosas, que não levam em conta as especificidades e as diversidades presentes nas escolas. Como identificamos na narrativa de Margarida (extrato da narrativa, 2018).

[...] a maioria são REDA, então, assim todo mundo vai embora, [...] fico imaginando assim, como vai ser na cabeça deles o costume de pró não sei quem, porque assim eles vão ter que se readaptar, então é bem difícil isso, a gente está esperando o concurso da prefeitura há tempos e não consegue. Então, isso dificulta bastante nossa relação com a comunidade. Eu não vou me apegar porque eles vão embora mesmo, então deixa lá e essa relação acaba não sendo criada, o que prejudica totalmente na aprendizagem no desenvolvimento da criança. Porque uma relação que não é bem vista, não é bem elaborada com a família e a escola influencia automaticamente nas crianças [...] então, eles não vêm isso como: Poxa acabou o contrato! Não, eles pensam que a culpa é da gente. Ah! Vocês vão embora. Gente a gente não vai embora o contrato acaba! Assim eu mesmo já estou trabalhando isso com os meus alunos.

Desse ponto de vista, fica posto que a interação e o estabelecimento de vínculos com a comunidade ficam comprometidos, pela insegurança gerada na comunidade por conta da não permanência da professora na escola, causada por um regime de contratação temporário das professoras. Numa organização que visa a contratação de “mão de obra” profissional fundamentada numa política que visa evitar a criação de vínculos empregatícios sob a égide de enxugar a “máquina pública”. Dessa ótica, o foco da formação continuada requer a análise das reais condições de ensino, que garanta aos professores a oportunidade de aprender a ensinar e no que diz respeito à gestão do processo de ensino, à gerência do processo de trabalho e o tempo de permanência na escola o que só se torna possível incorporando a formação continuada ao exercício efetivo da profissão e ação direta na escola, dessa forma as relações conflituosas vão dando lugar ao compartilhamento dos êxitos e das dificuldades enfrentadas no cotidiano, assim como os conflitos vão se resolvendo à medida que surgem novos desafios.

Segundo Nóvoa (2011b) a prática pedagógica se constitui num movimento em que imbricados um com o outro e com a sala de aula, demonstra entre os professores,

mobilização de vontades e competências com o propósito de promover o efetivo atendimento das suas próprias demandas de aprendizagem diante da realidade na qual atuam ao tempo em que constroem a sua própria história. A professora Magnólia contextualiza bem esse movimento da formação continuada na sua experiência como professora que reflete sobre a sua formação inicial (teórica) e a sua própria prática.

A formação por si só, nossa graduação e a especialização é o que vem depois com certeza ela não vai garantir, o nosso trabalho em sala de aula. O que vai garantir é a prática, isso é muito lógico, acho pra quem tá em sala de aula mais ainda e até pra quem tá fora, dentre outras coisas, mas nem só em sala de aula que é o nosso foco agora. Mas tudo quando você pratica é outra história entendeu? Você tá ali tendo aquela orientação pra você praticar e para saber como conduzir é diferente. (MAGNÓLIA, extrato da Narrativa, 2018).

Estudar e buscar qualificação diante dos desafios cotidianos da prática pedagógica é uma condição intrínseca a própria docência, remete a necessidade de investigar as práticas da formação, às reais condições e possibilidades que têm sido oferecidas aos professores para participar do processo formativo e dos coordenadores pedagógicos para realizar a formação continuada e dar sentido a teoria vinculada à prática.

Nesse contexto, o modo como a formação continuada é vivenciada pelas docentes na relação com as maritimidades da Ilha de Maré, revela que além dos espaços de formação promovidos pela Rede Municipal, através de programas e projetos para formação continuada são nos espaços formativos do *chão da escola, da sala de aula* que os docentes se constituem como sujeitos cômicos de sua prática educativa, aonde vão sendo dados sentidos e significados às experiências. Como afirma André (2010),

Investigar o que pensa, sente e faz o professor é muito importante, mas é preciso prosseguir nessa investigação, para relacionar essas opiniões e sentimentos aos seus processos de aprendizagem da docência e seus efeitos na sala de aula. Não basta fixar-se em apenas uma das pontas do processo – fixar-se nas representações, saberes e práticas do professor – deixando de articulá-los aos contextos em que surgiram às circunstâncias em que foram produzidas e às medidas a serem tomadas para promover a aprendizagem da docência. (ANDRÉ, 2010 p.176).

A formação como desenvolvimento profissional se estabelece na escola de diversas formas como já abordamos, no entanto, esse processo investigativo

prossegue nos atravessamentos da maritimidade, no processo formativo e na relação dos professores com as ruralidades que se manifestam na docência na Ilha de Maré.

3.3 Nossa Rede: formação continuada e experiências atravessadas

Conforme problemática desse estudo, a formação continuada na Ilha de Maré é estudada aqui a partir da implementação do Programa Nossa Rede na Secretaria Municipal de Educação de Salvador para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental no ano de 2015.

A Secretaria de Educação propôs a construção do que foi denominado Projeto do Sistema Estruturado de Ensino da Rede Municipal - que no decorrer do seu processo de construção e implementação passou a ser chamado de Programa Nossa Rede - para definir a identidade da Rede Municipal de Ensino, condizente com o enquadre político e pedagógico local ao qual se somava a vocação cultural da comunidade educativa e de garantir a qualidade da educação, assegurando o acompanhamento e apoio efetivo ao trabalho pedagógico desenvolvido nas escolas.(SMED, 2018, p.2).

Diante dos desafios propostos na educação municipal, a SMED buscou refletir sobre as concepções de currículo e formação e, a partir de diálogos com os docentes e a equipe pedagógica, construiu o Referencial Curricular Municipal para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental – RCMPAIEF. O documento abrangeu os princípios da educação municipal, pressupostos teórico-metodológicos das práticas pedagógicas, a concepção das áreas, a função pedagógica da avaliação do ensino e da aprendizagem, como também a formação continuada de educadores. (SALVADOR, 2018).

O Referencial Curricular que mobilizou essas ações na Rede Municipal de Educação teve por base:

O pensamento interacionista, baseado na vertente construtivista, institui novas possibilidades de currículo e formação, associados à valorização das vivências das crianças, que passam a ser vistas como sujeitos pensantes capazes de formular hipóteses e de assimilar e acomodar os conhecimentos escolares. Surge então, o pensamento pedagógico com o propósito de produzir o sujeito cognitivo, autônomo e regido por leis próprias. Esse modelo propiciou grandes avanços do ponto de vista metodológico, sobre como ensinar e como aprender. (SALVADOR, 2018, p.16).

A partir da construção deste documento, os docentes da Rede Municipal de Ensino foram convidados a produzir um material didático específico – Cadernos Pedagógicos - e foram impulsionados coletivamente a refletir sobre o papel da escola e do currículo. Durante esse processo ocorreram muitos encontros formativos e seminários regionais com representações das escolas municipais para discussões, reflexões, reencaminhamentos e produções de sequências didáticas que, na perspectiva do trabalho proposto pela Rede Municipal de Ensino tem como foco garantir a continuidade, o grau de complexidade do conteúdo e o avanço na conquista da autonomia dos estudantes. As atividades das sequências didáticas preveem momentos nos quais os estudantes resolvem questões individualmente, em duplas (com colegas mais experientes) e em pequenos grupos.

O processo formativo realizado pela SMED, através do Programa Nossa Rede, constou de momentos de estudo com as equipes técnicas da GR, com as duplas gestoras e com os professores, para entre outros aspectos referentes às práticas profissionais realizar orientações didáticas de uso dos Cadernos Pedagógicos e tematizações de situações de sala de aula como: registros fílmicos, planos de aula e relatórios escritos por professores e coordenadores pedagógicos das escolas formadoras, que foram utilizados durante o processo formativo como dispositivos formativos na Rede. A formação inicial do Programa objetivou explorar as situações problemáticas das salas de aula das escolas formadoras. Esse processo constou de momentos nos quais o foco eram situações de planejamento de aulas, onde coordenador e professor pensavam juntos as ações a serem realizadas na classe, para através da análise dos registros fílmicos com a concordância do professor reencaminharem as ações tendo em vista a qualificação da ação profissional docente em toda a Rede Municipal. Acompanhei esse processo formativo na escola formadora de Porto dos Cavalos na Ilha de Maré.

Nesse contexto, as ações das escolas formadoras têm o propósito de gerar boas oportunidades de investimento no desenvolvimento profissional dos profissionais da Rede, por permitir ao professor refletir, agir e intervir na sua própria prática na sua realidade, diante das situações problemáticas nos contextos gerais da sala de aula, tanto para aprendizagem do professor, quanto para os alunos. A concepção e idealização do papel do coordenador pedagógico nesse processo é de formador, a visão de formação continuada é baseada nas ideias de Nóvoa (2011a) e de Ibernóm

(2011), nas quais as demandas da formação dos professores partam da realidade da sala de aula.

A possibilidade de adequar as atividades ao nível de aprendizagem dos estudantes tem sido explorada também pelas professoras das classes multisseriadas e regulares da Ilha, sendo identificadas nas narrativas que a formação desenvolvida pela Rede é centrada em contextos mais gerais nas salas de aula das escolas com turmas regulares da zona urbana. Conquanto, os Cadernos Pedagógicos apresentam uma relação profunda com as características culturais e sociais de Salvador, o que faz com que os conteúdos sejam mais próximos da realidade dos alunos. Esses materiais pedagógicos³⁸ foram construídos para atender aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental como um todo e trazem as identidades culturais de Salvador desde as atividades propostas às ilustrações dos conteúdos abordados. A realidade cotidiana está dentro da sala de aula, através das Sequências Didáticas, nas quais os estudantes aprendem por exemplo, matemática financeira com as placas de geladinho que se espalham pela cidade e pelas feiras livres; inclusive há uma sequência didática intitulada Feira de São Joaquim de Salvador, no Caderno Pedagógico de Matemática do 3º ano³⁹. Essa Feira Livre devido a sua história de resistência cultural secular, é considerada um espaço referência da identidade, da memória, bem como das práticas sociais da população de Salvador e do Brasil, é considerada Patrimônio Imaterial da Bahia e do Brasil.

Os estudantes têm aula de Língua Portuguesa a partir de músicas do cancionário popular da Bahia e de Salvador, também foram criadas músicas inéditas contendo relação direta com as Sequências Didáticas dos Cadernos Pedagógicos de Língua Portuguesa e Matemática. Nesse contexto, no que se refere às Escolas da Ilha de Maré, os estudantes são inseridos quanto aos aspectos étnico raciais e na oportunidade de conhecer a cidade de Salvador, pois muitos deles, nem sequer saíram da Ilha e têm na escola a oportunidade de romper a barreira do distanciamento e da exclusão.

³⁸ Os materiais didáticos construídos pela Rede Municipal de Ensino estão publicados no portal da SMED: <http://educacao.salvador.ba.gov.br/nossa-rede/#1453911273428-28bb8573-9e65>. Acesso em: 12 de mai.2019.

³⁹ Portal da SMED - http://educacao.salvador.ba.gov.br/pdfs-nossa-rede/documentos-municipais/ensino-fundamental/matematica/alunos/3bi_3ano_MAT_aluno_alta.pdf. Acesso em: 12 de mai.2019.

Nessa conjuntura, a formação continuada realizada pela Rede é considerada de forma geral, por parte dos docentes, como necessária e essencial porque a carência de momentos coletivos para discutir e refletir sobre as demandas da prática de sala de aula é muito grande, principalmente, porque se trata em sua maioria de escolas pequenas que atendem um público da Educação Infantil ao 5º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental com classes bisseriadas que culmina em um quantitativo pequeno de profissionais, o que limita de certa forma as possibilidades de troca de experiências com colegas que atuem no mesmo ano de escolarização. Conforme pode ser observado nesses dados coletados no questionário aplicado aos professores das cinco escolas pesquisadas:

QUADRO 4 - Formação continuada e contribuições

CONTRIBUIÇÕES DAS ATIVIDADES DE FORMAÇÃO CONTINUADA	SIM	NÃO
São fundamentais para atuação como docente.	80%	20%
Os conteúdos são fundamentais para o trabalho como professor(a).	65%	35%
Ajudam a entender melhor a minha prática docente.	85%	25%
Partem de situações problemas que estão presentes na escola/sala de aula.	60%	40%
Colaboram para construção de estratégias de ensino.	80%	20%
Apresentam abordagens teóricas que ajudam a entender a prática docente.	80%	20%
Permite o compartilhamento de experiências com colegas de profissão.	90%	10%
Abordam sobre questões da organização escolar.	65%	35%
Abordam questões do currículo.	65%	35%
Há espaço para expressar opinião.	55%	45%
Há orientações específicas de acordo a realidade dos alunos(as) (da área rural, multisseriadas e outros).	30%	70%
As atividades de formação continuada ofertadas pela secretaria municipal não atendem minhas expectativas e nem colaboram com minha prática	20%	80%

Fonte: Produção própria a partir dos dados da Pesquisa Profissão Docente na Bahia – Ilha de Maré (2018).

A pesquisa revela que são muitas as contribuições da formação continuada realizada pela Rede Municipal de Educação, apesar da pouca regularidade de atividades de formação continuada e dos atravessamentos da maritimidade presente na Ilha, a maioria dos docentes concorda que as atividades de formação continuada ofertadas pela SMED potencializam as possibilidades de troca entre os professores e são fundamentais para a ação docente na Ilha. Não obstante, em relação ao atendimento das especificidades da formação voltada para áreas rurais e classes multisseriadas, 80% dos docentes afirmam que a formação continuada realizada não atende essas especificidades, tendo em vista que o propósito formativo do Programa

Nossa Rede foi voltado à construção e utilização dos materiais pedagógicos que são organizados por série/ano de Língua Portuguesa, Matemática em 2016 e Ciências Humanas e da Natureza que foi construído em 2018.

Outro foco da formação, foi a construção e implementação das diretrizes municipais, como relatado no início desse tópico. A parceria estabelecida com o parceiro externo teve foco nessas duas etapas formativas. Nesse contexto, a formação não é direcionada às demandas das classes multisseriadas. No entanto, apesar da formação continuada estabelecida na Rede nesse processo, através das escolas formadoras com a formação dos professores e equipe técnica das escolas, ter em foco o atendimento das demandas das salas de aula, ainda que em turmas regulares, as professoras consideram a formação como potencialidade à prática da sala de aula na ilha, conforme Girassol (extrato da narrativa, 2018).

Então, com essa formação também facilitou o trabalho na sala de aula, com os cadernos do ICEP né, às vezes língua portuguesa mesmo eu consigo trabalhar dentro do nível de cada um. Se é um texto né eu trabalho o texto como? Todos, com todos os alunos e vou trabalhando dentro do nível de cada série, de cada aluno né. E mais, facilitou um pouco mais.

A experiência de Girassol de participar do processo de formação continuada do Programa Nossa Rede, como também dos momentos de estudo, planejamento e execução das aulas desenvolvidas nas escolas formadoras do Programa, de certa forma proporcionou a essa professora a melhoria da sua prática em sala de aula, que é uma turma multisseriada, “essa formação também facilitou o trabalho na sala de aula”.

A maioria dos professores, 70%, considera que as atividades formativas realizadas não atendem as especificidades das escolas das Ilhas em relação às ruralidades e nem das classes multisseriadas. Mas a experiência da professora Girassol demonstra que apesar da formação ter sido pautada nos moldes urbanos e não ter foco específico, nas reais necessidades das escolas da Ilha, principalmente das turmas multisseriadas, isso não impediu que ela buscasse “adequar” os conteúdos aprendidos na formação a sua classe que é multisseriada. Pois, a formação continuada não se trata de um processo transmissivo de aprendizagens de técnicas de mão única, mas de aprendizagem coletiva que identificam as situações problemáticas e estas se reverberam na qualificação das ações didático profissionais

na escola, a partir do surgimento de novos paradigmas formativos, nos quais os projetos de existencialidade⁴⁰ e as maneiras de ser professor se expressam na mudança de prática, de atitude, nos aparecimentos de novos fenômenos na interação entre os seus pares, entre colegas, onde um aprende com o outro em processo coletivo.

Nesse contexto, apenas 20% dos professores consideram que as atividades formativas realizadas pela SMED **não atendem**, nem colaboram com a prática profissional deles enquanto 80% dos professores não concordaram com essa colocação.

A colocação dos 80% desses professores **valida a narrativa das professoras** de que apesar de não haver uma formação continuada realizada pela RME direcionada a realidade das Ilhas, consideram que as formações realizadas pela Rede contribuem, com a prática profissional desses professores. Discussão essa que foi aprofundada no capítulo anterior, onde foi constatado que as professoras da Ilha é que demandam o tempo de estudo e criatividade para criar estratégias que atendam essas especificidades. Dessa ótica, são as demandas da sala de aula que movem as buscas pessoais das professoras em função do desenvolvimento profissional.

3.4. Condições de trabalho e formação continuada: velame de propulsão dessa travessia

Durante o período de imersão no campo empírico, como já relatado nos capítulos anteriores, pude observar durante essa pesquisa que as experiências dos professores são atravessadas pela maritimidade de forma muito regular, dada à realidade das escolas que são muito semelhantes entre si quanto aos aspectos históricos, organizacionais e quanto a vida funcional dos servidores.

Essa convergência culmina nas aproximações das professoras com as experiências de formação continuada. Nesse cenário que se delineia essa pesquisa, os saberes das maritimidades, ainda que inicialmente desconhecidos para mim se descortinaram e passaram a se revelar diante das narrativas das professoras que refletem as experiências permeadas pela formação continuada e construídas ao longo das suas histórias de vida e do exercício da docência na Ilha.

⁴⁰ Concebo existencialidade aqui fundamentada em Ricoeur (2010), nos sentidos da existência, nos projetos existenciais das professoras, nos seus projetos de vida pessoal e profissional, nas experiências que as move a serem professoras e estar na profissão.

Apesar das muitas semelhanças que foram observadas e colhidas nas narrativas das professoras, há também diferentes nuances no exercício da profissão docente exercida por essas professoras, assim, percebi que é como se fosse uma ilha com muitas ilhazinhas, com muitas singularidades e ao mesmo tempo uma única comunidade, que através da luneta da pesquisa fica visível que há terra à vista e há muito a ser explorada com olhos de pesquisador que se encanta ao enxergar que a Ilha dantes desconhecida faz-se próxima e se descortina. E nesse descortinar do campo empírico, muitos aspectos vão surgindo do ponto de vista estrutural e, logo de início, o que mais se destaca à medida em que as escolas apresentam muitos aspectos semelhantes, é o quadro funcional dos professores provenientes de mão de obra temporária, ou seja, de REDA. Das seis professoras participantes da pesquisa, apenas uma professora faz parte do quadro efetivo dos servidores municipais.

Outro aspecto comum em todas as escolas da Ilha são as temporalidades, principalmente, as questões que envolvem o tempo da carga horária reservado para estudo e também a quase completa ausência do profissional coordenador pedagógico que entre outros atributos é o responsável pela formação dos professores⁴¹. Durante o processo de pesquisa, das cinco escolas pesquisadas, apenas uma única escola tem esse profissional em seu quadro de funcionários. E diante desse contexto, as ações formativas nas escolas, acontecem com algumas dificuldades diante da ausência desse profissional.

Com o avanço tecnológico e as mudanças político-educacionais e econômicas, a Rede Municipal, também seguindo a tendência da política educacional de âmbito nacional, cria a função do coordenador pedagógico como uma figura responsável, por excelência, por agregar e articular as ações educativas na escola, de forma a realizar um trabalho voltado tanto para o monitoramento das ações educativas e apoio técnico à prática docente, bem como para promover o acompanhamento do processo de aprendizagem dos alunos. (SALVADOR, 2012, p. 13).

Segundo o próprio documento da RME que legitima a ação desse profissional, coordenador pedagógico na escola, sua ação é fundamental para que haja a articulação das ações educativas com o apoio a prática docente, que requer o

⁴¹ “[...] a SECULT vivencia a satisfação de ter em seu quadro funcional o coordenador pedagógico como mediador das ações educativas, articulador e formador de uma cultura que entende a escola como um espaço de promoção da aprendizagem e cidadania de todos os alunos” (SALVADOR, 2012, p.3). A SECULT, antiga Secretaria de Educação e Cultura, atual SMED.

exercício da coletividade. Conforme Nóvoa, (2002, p.44), penso que “a ideia de coletivo e de colegiado pode inscrever novos sentidos às rotinas escolares e práticas pedagógicas ao apelarem à co-responsabilização e à partilha profissional”. Assim, as narrativas revelaram que os modos como a formação continuada é vivenciada pelas docentes na relação com as maritimidades, pontuam para necessidade de coordenador pedagógico e de momentos de “encontros” coletivos na escola. Esses se fazem necessários porque são nesses momentos que ocorrem a partilha, a socialização das situações problemáticas, como colocados por Imbernón (2011) a socialização das angústias, os planejamentos das ações de intervenção, bem como as aprendizagens partilhadas e construídas nas experiências do cotidiano da escola, são singulares no contexto da Ilha em detrimento à realidade das escolas urbanas.

Para o autor, são nesses momentos que os professores criam condições de liderarem os processos de reorganização das demandas da sala de aula e da reorganização das escolas, ao tempo em que crescem na sua própria autonomia profissional. E assim a formação continuada vai sendo estabelecida, organizada pelos próprios professores com base nas demandas da sua realidade escolar, a formação continuada ocupa, assim, um lugar decisivo no desenvolvimento profissional dos professores.

Um dos diferenciais da formação continuada na Ilha, enquanto desenvolvimento profissional é que quando acontece na escola esses momentos coletivos, são coordenados pelos profissionais da própria escola, pelos gestores e pelos professores mais experientes. Em meio à falta dos coordenadores são os gestores que se relacionam cotidianamente com as professoras, assim como os colegas mais experientes que por conta disso são capazes de perceber as mudanças, as conquistas, os avanços nas formas de sentir, pensar, agir de professores e alunos no universo escolar, bem como apoiar nas demandas da sala de aula. Contudo, na Ilha isso não acontece de forma regular, tendo em vista a dificuldade de realização dos encontros coletivos para discutir e planejar as demandas da sala de aula.

Nesse âmbito, as professoras nos revelam nas suas narrativas a importância dos momentos coletivos na escola, como podemos constatar nas narrativas das professoras abaixo:

[...] a gente não consegue fazer um planejamento. Ah primeiro: professor da ilha não tem reserva, [...] eu nunca tive reserva

pedagógica porque na ilha não tem professor que possa me substituir naquele dia [...] A escola nunca teve coordenador pedagógico, então, a gente se coordena. (ROSA, extrato da narrativa, 2018).

A diretora que vem nos ajudando vai lá busca informações trás e aí senta com a gente pra fazer planejamento, mesmo com tantas demanda ela sempre tira um tempinho pra tirar as dúvidas pra poder nos ajudar ela é sozinha aqui [...] A gente geralmente faz o planejamento individual de 15 em 15 a gente junta e fica em um período é complicado, porque você tem duas turmas pra planejar, **pra preencher diário e pra fazer tantas coisas [...] pra fazer reunião, pra planejar, pra sentar e aí resolver tudo** o outro período é da tarde e aí na semana a gente tem um dia sendo que o professor⁴² vai suprimindo ficando na turma, o professor à tarde ele fica pra nos ajudar, e aí ele ajuda fazendo isso, fica suprimindo, no dia que é o meu planejamento ele fica com a minha turma, no dia que é o planejamento da outra pró ele vai assume a sala, no dia que é o planejamento da outra também ele vai e assume a sala. (JASMIM, extrato da narrativa, 2018, grifos meus).

Assim, as professoras utilizam as oportunidades coletivas para o seu desenvolvimento profissional, possibilitando maior divulgação do conhecimento produzido pelos colegas mais experientes, apesar das semelhanças entre as escolas, surgem também as singularidades. Na Escola onde Rosa trabalha não tem a constância de um professor para ficar com a classe no momento do planejamento, o “P2” que aparece na narrativa de Jasmim. Dessa maneira, as escolas buscam de acordo com a realidade de cada uma se adequar para dar conta das suas demandas. Como afirma Jasmim, nesses momentos “ pra fazer tantas coisas [...] pra fazer reunião, pra planejar, pra sentar e aí resolver tudo”.

Zeichner (1993) é outro teórico que também reconhece a importância de os professores terem tempo para coletivamente, discutirem sobre as suas práticas, pois nesse processo produzem uma riqueza de conhecimentos que precisa ser assumida

⁴² O professor no qual a professora Jasmim, faz referência é o P2 (segundo regente) pedagogo que assume a classe enquanto o professor da turma P1 (1º regente) retira o tempo da reserva pedagógica para planejar individualmente ou participar de atividades coletivas de formação continuada. Conforme estabelecido pela SMED em atendimento à demanda de carga horária para reserva de estudo e planejamento dos professores. Esse tempo de reserva pedagógica é dividido de acordo com a quantidade de tempo de aula dos professores, uma hora aula é considerada um tempo. Em atendimento a Portaria 053/2017, segundo publicação do Diário oficial de 18/02/2017 “O tempo de planejamento dos professores será cumprido 50% (cinquenta por cento) na Unidade de Ensino e 50% (cinquenta por cento) em local de livre escolha do docente” (DOM, 6786,2017, p.9). E quanto ao horário de planejamento, “planejamento do professor 1º regente que atua 16 (dezesesseis) horas/aula com a turma dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental em tempo parcial, será definido pela gestão escolar em consonância com a atuação dos professores de área específica e do professor 2º regente”. (DOM, 6786, 2017, p.10).

e considerada no processo de desenvolvimento da profissão docente, do trabalho, da escola e que são nesses momentos coletivos que a prática reflexiva pode ampliar a compreensão das dimensões sociais e políticas da educação.

Nesse âmbito, além das medidas elencadas por Nóvoa (2009) e da trilogia que foram discutidas anteriormente, ele apresenta ainda cinco disposições pessoais e profissionais da profissão docente⁴³, que se complementam e definem a atuação dos professores que abordo aqui como dimensões fundamentais para a realização da formação continuada na escola.

A primeira delas é o **conhecimento**. A formação do professor vai além da formação inicial, porém, ela ocorre durante toda a trajetória profissional do professor, nesse processo o conhecimento vai se constituindo em meio aos desafios colocados pelo exercício da docência. O desenvolvimento profissional docente é povoado de desafios e de muitas aprendizagens em meio aos conflitos do processo formativo, na sala de aula o conhecimento se estabelece de forma pertinente e atualizada.

A segunda é a **cultura profissional** que é a integração na profissão com os colegas mais experientes, no exercício do diálogo, a aprendizagem sobre o exercício da profissão na rotina da escola, vai se constituindo em meio a um processo reflexivo sobre as demandas do trabalho, situações problemáticas e possíveis encaminhamentos, que se estabelecem nos saberes da experiência.

A terceira disposição é o que Nóvoa (2009) chama de **tacto pedagógico**, – condição de conquistar e mobilizar o outro para a aprendizagem, num constante processo de reflexão-ação, onde não é possível se separar a profissão da pessoa – “Que é impossível separar as dimensões, pessoais e profissionais. Que ensinamos aquilo que somos e que naquilo que somos se encontra muito daquilo que ensinamos” (NÓVOA, 2009, p.38). A formação continuada é, nesse contexto, um processo de autoanálise de reflexão e crescimento.

A quarta disposição - **O trabalho em equipe** – essa ação implica num trabalho em conjunto de intervenção em torno das propostas educativas da escola, bem como

⁴³ Utilizo essa concepção a partir de Nóvoa (1997, p.14) que considera que a formação é quem produz a profissão docente a partir dos professores, da escola e da constituição de redes colaborativas de trabalho como “um factor decisivo de socialização profissional e de afirmação de valores próprios da profissão docente”. E também de Imbernón (2011, p.15) que considera a profissão docente para além da transmissão de um conhecimento académico, mas a “profissão docente deve compartilhar o conhecimento com um contexto”, levando em consideração, a convivência, a cultura do contexto, a capacidade de interação com o coletivo com os seus iguais “professores” e com a comunidade que envolve a educação.

das demandas da sala de aula, que vão além dos muros da escola e que se estabelecem em torno do que Nóvoa, (2011a) chama de comunidades de prática.

A quinta disposição - **O compromisso social** – o exercício da docência já traz na sua essência a inclusão social, porque é através da educação que o ser humano adquire independência para ultrapassar os limites que muitas vezes são impostos pela família, pela classe social ou pela sociedade. Um fator decisivo para o exercício do compromisso social das professoras na ilha são as condições sócio econômicas dos estudantes que podem limitá-los e impedi-los de ultrapassar os limites impostos pela sociedade que é de igualitária, assim como as condições de trabalho enfrentadas nas escolas da Ilha de Maré.

Como foi visto na descrição das escolas feita no capítulo anterior, há um movimento das escolas em relação ao comprometimento social, a tentativa de incluir nas ações efetivas da sala de aula com o enfoque de proporcionar autonomia e empoderamento dos alunos para ultrapassar muitas vezes os “limites” impostos pela classe social e pela sociedade; que se materializam nos procedimentos dos professores quando partem do conhecimento da realidade dos alunos para adentrar em contextos que estão além da realidade da Ilha.

Essas disposições são permeadas por vários fatores que podem contribuir no processo de formação continuada dos docentes, os quais culminam nas condições de trabalho desses professores na Ilha. Entre os diferentes aspectos que constituem as condições de trabalho, os professores destacaram: falta de pessoal de apoio (coordenador pedagógico) e as relações entre tempo/temporalidades na docência da Ilha.

Em relação à ausência do coordenador pedagógico, Margarida revela que:

[...] bom a relação do planejamento a gente tem planejamento uma vez no mês, eu a professora do fundamental 1 e a gestora porque lá a gente não tem coordenação e geralmente quando a gente se encontra o vice-diretor também não tá na casa no dia, então assim, geralmente faz só nós três, o do fundamental 1 e a gestora e a gente detalha e o que vai fazer no mês, a dificuldade, o que tá dando certo, o que não tá dando certo. (MARGARIDA, extrato da narrativa, 2018).

Essa narrativa apresenta as condições de trabalho que são dadas em meio à ausência do coordenador pedagógico, estando o momento de planejamento condicionado, muitas vezes, a interrupções por conta do “tempo” e das constantes

atribuições profissionais nas quais os gestores escolares estão submetidos. Diante dessas circunstâncias, as escolas buscam se organizar na rotina escolar para dar conta dessa atividade com os professores. Como podemos observar nessas narrativas. Por outro lado, essa ausência do coordenador pedagógico, impulsiona certa autonomia por parte das professoras, que conseguem se reunir na escola, como relatado por Rosa,

A escola nunca teve coordenador pedagógico, então a gente se coordena, a gente vai participando, trazendo experiências do outro, a gente vai aprendendo com os nossos erros, a gente vai tentando adequar a nossa realidade e tentar fazer um trabalho, um bom trabalho de acordo aquilo que a gente vai vivenciando mesmo, porque a gente não consegue ter esse momento de planejar de parar para planejar. (ROSA, extrato da narrativa, 2018).

A experiência de Rosa, demonstra que no contexto da ausência do coordenador pedagógico, as professoras revelam aprendizagens que se manifestam em contextos coletivos. Segundo Nóvoa (2002), são esses momentos de partilha, de planejamentos, estudos e reflexões sobre a prática que levam à criação de saberes, essas situações são ricas em interação e troca entre os pares e as suas realizações são socializadas no grupo de professores da escola na tentativa de superação das demandas que surgem no exercício da prática docente.

Uma das dificuldades também aqui de trabalhar na ilha é com relação a coordenação a gente sabe que na maioria das escolas quem faz o papel de coordenador geralmente é o diretor e o diretor tem as suas funções [...] tem outras demandas e fica difícil administrar tanto a coordenação como gestão, direção e tem essa carência aqui na nossa comunidade, comunidade escolar, tem um pouco de dificuldade. Aqui não, a gente já consegue administrar [...] mesmo as vezes quando tá em ausência a gente consegue planejar alguma coisa, a gente se organiza, os professores se organizam. (GIRASSOL, entrevista narrativa, 2018).

Nessa conjuntura, podemos observar e refletir que ao mesmo tempo em que essa professora aponta as dificuldades de ter tempo para planejar, aponta também possibilidades que encontram para dar conta dos fazeres dentro da escola. A professora Azaleia, na sua narrativa, também faz uma abordagem sobre as dificuldades que tem, mas encontra no coletivo da escola alternativa para resolver,

Trabalhar na escola municipal é bom mais é desafiador, pois não temos coordenador pedagógico é não é todo dia que a gestora pode tá sentando com a gente pra elaborar um planejamento, pra acompanhar o planejamento então, muitas das vezes nós professores nos reunimos pegamos o AC e amarramos um com o outro para abordar na turma para não ficar solto, [...] então, não temos um coordenador daqui pra sentar pra fazer um projeto nos ajudar a transformar então, saímos daqui nos deslocamos aí ouvimos opinamos mas muitas vezes é fora da realidade dos alunos aí temos que transformar, pesquisar, elaborar outro planejamento. (AZALEIA, extrato da narrativa, 2018).

Nessa perspectiva, o desenvolvimento profissional vai sendo estabelecido na escola, na medida em que esses momentos são fortalecidos na prática profissional das professoras. A experiência da professora Azaleia, (extrato da narrativa, 2018), não é diferente, ela afirma “não é todo dia que a gestora pode tá sentando com a gente pra acompanhar o planejamento então, muitas das vezes nós professores nos reunimos pegamos o AC e amarramos um com o outro para abordar na turma para não ficar solto”. São nessas oportunidades que essas professoras “amarram”, alinham as ações, discutem e planejam estratégias de ensino, a organização da sala de aula, as condições de trabalho, o contexto sócio-econômico-político e cultural, entre outros temas que considerem relevantes.

Diante das circunstâncias relatadas, nascem saberes e maneiras de ensinar próprias da maritimidade, e da territorialidade da Ilha em um trabalho de parceria e colegialidade, onde um professor aprende com outros mais experientes, nos pequenos períodos que tem para troca e que em muitos momentos não é intermediado por nenhum outro profissional. Esses acontecimentos e manifestações no cotidiano do trabalho escolar vão proporcionando ao estabelecimento da “cultura profissional” preconizada por Nóvoa (2009) numa atuação com maior autonomia das professoras e ao mesmo tempo com maiores desafios.

[...] Agora assim o planejamento como não tem coordenadora a gente tem uma relação muito próxima eu as professoras, eu como professora do 3º ano, até porque as salas são mais próximas a gente troca muitas ideias, poxa não tô conseguindo fazer isso, porque não faz assim, faz assim, mas de fato sentar para planejar a gente não tem *tempo*, a gente não senta, porque quando a gente senta, não tem esse momento não porque quando a gente tira um dia para sentar as demandas são tantas de alunos de não sei quê, não sei que, não sei que, que não dá *tempo* a gente sentar para planejar. [...] a escola tem uma coordenação só que a gente pouco conversa sobre essas questões, ela fica mais voltada para o Fundamental Dois, então assim,

esse tempo mesmo de estar fazendo essas formações é bastante limitado. Nós não temos tempo pra isso na verdade. É a gente faz bastante reuniões com a gestora [...], mas a coordenação não é voltada para o Fundamental um não, é voltada para o Fundamental Dois. (MARGARIDA, extrato da narrativa, 2018).

Apesar das semelhanças entre as escolas percebemos que há também singularidades, na experiência de Rosa, foi criado um espaço para planejamento coletivo, onde elas discutem os aspectos da vida cotidiana da escola e das demandas escolares, ainda que com a ausência do coordenador pedagógico. Já na experiência da professora Margarida, além das questões que envolvem a ausência do coordenador pedagógico e a dificuldade da gestora para, em meio a tantas atribuições, dispor de tempo para direcionar esses momentos coletivos de planejamento. No seu relato Margarida apresenta a expressão “tempo” que nessa pesquisa tem ampla significância, é usado para identificar, os temporais, as mudanças de tempo dos fenômenos da natureza, o tempo da travessia, a hora aula, hora atividade, a hora de estudo, planejamento e também o “tempo formativo”. Mas nessa narrativa a expressão tempo se refere mesmo à falta de tempo para realizar a atividade de planejamento e estudo a contento, que tem se tornado dificuldades para algumas escolas.

Contudo, é reconhecível que essas escolas sem o coordenador pedagógico, profissional que tem a responsabilidade de conduzir esses momentos de estudos, fica difícil a atuação do gestor escolar no desempenho desse papel. Sem contar que o momento de estudo e planejamento requer uma estrutura favorável para substituição desses profissionais na classe, nos períodos de reserva destinadas a essas atividades. Sendo que esses períodos ainda não são garantidos a todos os professores que atuam na Ilha, devido à falta de material humano e uma estrutura de trabalho que atraia os profissionais de outras áreas para atuar nos momentos de reserva de estudo das professoras pedagogas, como foi abordado no capítulo anterior.

A temporalidade é outra categoria que se manifesta nessa pesquisa no que se refere às condições de trabalho dos professores da Ilha no movimento da formação, porque não há como pensar no processo formativo que se reflete nas maneiras de viver e de ensinar na Ilha sem levar em consideração o tempo cronológico *Cronos*

(tempo destinado às diversas atividades da escola), o tempo formativo⁴⁴ e o tempo Kayrós. Pois apenas na perspectiva das temporalidades dos sujeitos da pesquisa, das professoras da Ilha e do humano, o tempo hegemônico, medido pelo relógio, não é suficiente para perceber o tempo das manifestações das subjetividades, das oportunidades, das temporalidades individuais de todos e de cada um nos quais os tempos sociais se constituem e se manifestam. Nessa pesquisa ambos os tempos pulsam ativamente.

Uma das formas que as temporalidades são traduzidas é através da falta de tempo para planejar as aulas na escola, dentro da carga horária prevista na legislação e na organização escolar.

[...] a gente tira dia de sexta feira que a gente tem dois tempos para fazer planejamento, para poder cumprir a carga horária de planejamento que algumas vezes sempre tem muitas interferências não dá e se tem algum evento na escola aí acaba sendo sempre dia de sexta feira e aí o tempo de planejar acaba ... sendo em casa (risos) porque o professor trabalha na escola e em casa e geralmente a maioria das vezes o planejamento acaba sendo mais em casa do que na escola. (GIRASSOL, extrato da narrativa, 2018).

Por conta desses aspectos, relatados pela professora Girassol, há uma inconstância no atendimento por parte da escola de um tempo de estudo de planejamento e de encontros coletivos que na Ilha não é realizado, de forma satisfatória para as professoras que ficam sujeitas ao não cumprimento da reserva, ficando sem carga horária permanente destinada para essas atividades e muitas vezes quando acontece não é de forma regular, sobrecarregando assim as professoras com atividades para casa que se torna uma tarefa solitária, perdendo-se assim os momentos de troca, de colegialidade, preconizados por Nóvoa (2002). A ausência desse tempo se constitui num trabalho feito de forma solitária em casa, privada das riquezas da colegialidade do espaço escolar.

Dessa forma, a maritimidade que se constitui e se estabelece enquanto temporalidade tempo/ espaço/conhecimento, que está no campo do direito da reserva de carga horária para planejar na escola não se constitui enquanto territorialidade, o

⁴⁴ Tempo destinado a reserva de carga horária implementado pela SMED para a Rede Municipal de Ensino de Salvador, através da Portaria nº 251/2015 que estabelece a implantação da reserva de 1/3 (um terço) da jornada de trabalho do professor para realização de atividades complementares para estudos e planejamento das atividades pedagógicas, de acordo com a lei 11738/2008.

território da Ilha está de certa forma privado dessa condição de trabalho. E essa situação vai se repetindo na experiência de todas as professoras participantes dessa pesquisa.

O nosso tempo antes não era integral [...] então, tínhamos o momento de reserva que era sexta feira que era planejamento, era o horário de planejamento de 10 as 12 e de 15 as 17 horas a gente só tinha esse tempo para planejar as aulas [...] quando passou a ser integral tivemos um especialista em inglês na área de inglês, ainda falta o especialista na aula de arte educação física, então, esse tempo a gente tira pra reserva, pra planejar que é dois tempos da aula de inglês que e ainda é pouco né. (GIRASSOL, extrato da narrativa, 2018).

A professora aborda a mudança no tempo de atendimento aos estudantes, pois a escola passou a ser de Educação Integral e as professoras passaram a atuar 40 horas com a mesma turma de estudantes. No entanto, não tenho o propósito de abordar sobre o tempo escolar na Ilha, mas sobre os tempos formativos das professoras, as temporalidades e subjetividades das diferentes maneiras de ensinar e de viver na Ilha, os modos de aparecimento, as intencionalidades que se manifestam nas diferentes e/ ou semelhantes formas de ensinar das professoras, que “aparecem” nas entrevistas buscando as teias que podem se intercruzar, se entrelaçar, os pontos de encontro entre elas nesse processo investigativo narrativo. Nesse caso, o tempo destinado ao planejamento que é reduzido duas horas semanais para o turno matutino e duas horas no turno vespertino, como o ideal seria as oito horas livres para planejamento para a professora que atua 40 horas na docência.

O planejamento na nossa escola ele não acontece, a gente precisa cumprir um calendário que é de 200 dias letivos, então, a gente não consegue fazer um planejamento ah primeiro: professor da ilha não tem reserva, na verdade professor da ilha não tem nem professor na escola, nós terminamos o ano passado sem professor do 4º ano e nós iniciamos esse ano sem professor do 3º ano eu nunca tive reserva pedagógica porque na ilha não tem professor que possa me substituir naquele dia. (ROSA, extrato da narrativa, 2018).

Analisando a narrativa dessa professora, fica posto que não haja uma uniformidade no que se refere ao tempo destinado ao planejamento na escola, alguns professores têm tempos da sua carga horária destinada ao planejamento e estudo, como é o caso da professora que tem esse período incluído em sua carga horária de trabalho.

Assim, dessa ótica, atuar na Ilha é considerado por muitos uma situação de desprivilegio, é desvantajoso sob esse aspecto por conta da carência de profissionais não apenas de outras áreas como Artes, Educação Física, pois se repete também com os pedagogos, regentes de classe. Se bem que, essas professoras (re) existem, elas resistem e permanecem na busca de desenvolvimento profissional (re) inventando maneiras de estarem refletindo e (re) planejando a prática da sala de aula. Conforme André (2009), a formação docente é um aprendizado profissional que implica envolvimento dos professores em processos intencionais e planejados, que possibilitam buscas e mudanças em atendimento às demandas da sala de aula.

Ainda sobre essa temática, podemos observar nas narrativas das professoras Jasmim e Rosa referente ao tempo para planejarem as aulas,

E aí a gente vai procurando um tempinho pra poder tá planejando, é outra falta também que a gente sente, por não ter reserva, e aí a gente acaba sacrificando várias coisas pra fazer, pra planejar porque é complicado, porque a gente acaba sem tempo, tempo para planejar fica com a turma, pra tá fechando os diários, sem tempo pra tudo, e acabo levando até algumas coisas para desenvolver em casa. Porque é complicado chegar, entrar 8 horas aqui, começar a receber os alunos 8 horas e liberar 12 horas, sair voltar é complicado fica sem tempo. (JASMIM, extrato da narrativa, 2018).

Então, quando acontece o planejamento? A gente libera os meninos na sexta feira um pouco mais cedo às vezes 10, 10 e meia e uma vez por mês a gente consegue se reunir em um turno para conseguir discutir. E onde é que o professor faz planejamento? No barco. É quando a gente consegue escrever, pensar pro dia seguinte ou no horário de almoço ou quando tem um feriado ou, ou, ou a gente vai procurando alternativa para que isso aconteça na escola. (ROSA, extrato da narrativa, 2018).

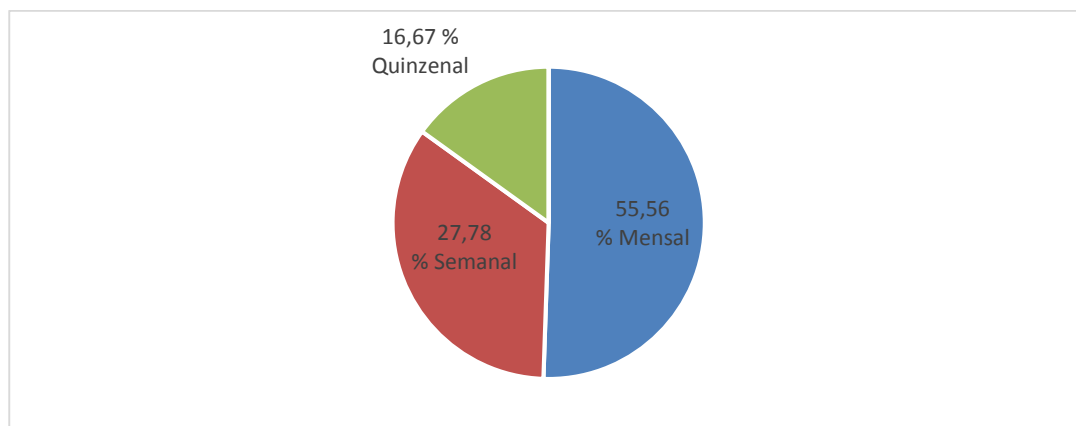
As afirmações dessas professoras sobre a irregularidade no tempo destinado à formação continuada, nos aspectos referentes ao planejamento e estudo nas escolas da Ilha são também identificadas no questionário aplicado aos professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, das cinco escolas pesquisadas conforme dados coletados no questionário, parte da pesquisa Profissão Docente na Educação Básica do Estado da Bahia – Salvador (Ilha de Maré), pesquisa base do Grupo de Pesquisa Diverso, com o intuito de levantar o perfil sócio profissional dos docentes explicitado no capítulo metodológico e também em relação a formação continuada

realizada na Rede Municipal de Ensino, que estão sendo apresentados nesse capítulo.

Assim na realização da primeira etapa da pesquisa com a aplicação do questionário. Foram feitas questões relacionadas a vários aspectos do exercício da docência que refletem entre eles nas condições de trabalho na formação continuada. Uma pergunta que considero importante para compreender o contexto que envolve a formação continuada e o exercício da docência na Ilha e a carga horária de trabalho dessas professoras. Cem por cento dos professores envolvidos nessa etapa da pesquisa, afirmaram ter uma carga horária de 40 horas semanais. Nesse contexto, centro as discussões apenas quanto às informações relacionadas às questões referentes à *formação continuada*.

No que se refere aos dados obtidos quanto à regularidade dos períodos destinados a realização atividades de planejamento em todas as escolas da Ilha de Maré, dos 21 professores que responderam o questionário, incluindo as seis professoras participantes, obtivemos os seguintes resultados:

GRÁFICO 1 - Regularidade do Planejamento

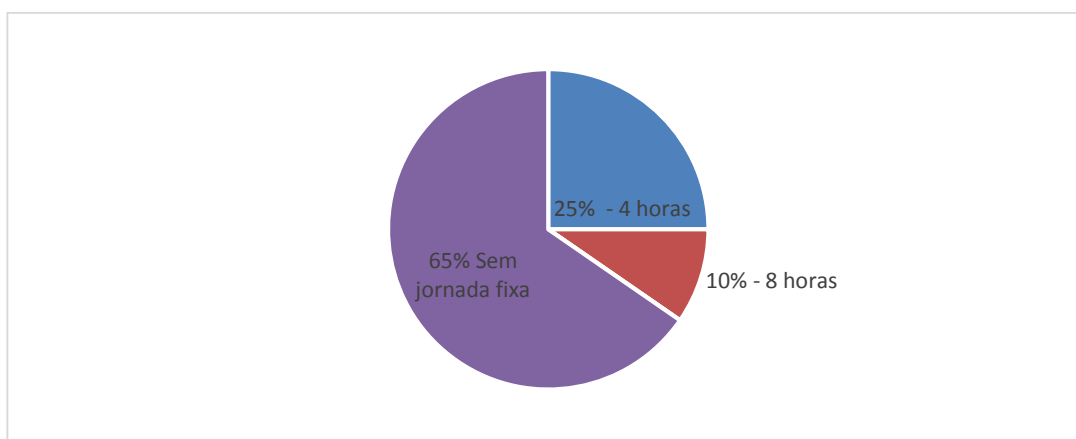


Fonte: Produção da autora - Tabulação dos dados da Pesquisa Profissão Docente na Bahia – Ilha de Maré (2018).

Como abordado anteriormente, a pesquisa revela que não há uma regularidade quanto à disponibilidade de tempo para realizar o planejamento de forma individual ou coletiva nas escolas da Ilha e que 55,56 % dos docentes fazem essa atividade mensalmente, o que denota que esse espaço de formação continuada ainda não é garantido semanalmente como é preconizado na legislação, a lei 11.738/ 2008 que define que um terço da carga horária dos professores é destinada a atividades fora da

sala de aula para estudos e planejamentos (formação continuada). Atender aos professores quanto a esse direito ainda é um desafio para as escolas da Ilha. Em relação à carga horária destinada semanalmente para atividades de estudo planejamento e correção. Os professores responderam da seguinte forma:

GRÁFICO 2 - Carga horária para estudos e planejamento



Fonte: Produção da autora -Tabulação dos dados da Pesquisa Profissão Docente na Bahia – Ilha de Maré (2018)

Nesse aspecto, acontece uma sobrecarga de trabalho fora do contexto escolar, tendo em vista que 65% dos docentes afirmam não ter carga horária definida para realizar as atividades de estudo e planejamento o que culmina em momentos que acabam fazendo parte da vida pessoal, ainda que de forma solitária para as professoras, como diz Arroyo (2002, apud VIELLA, 2004),

[...] levamos para casa as provas e os cadernos, o material didático, e a preparação das aulas. Carregamos angústias e sonhos da escola para casa e de casa para a escola. Não damos conta de separar esses tempos porque ser professoras e professores faz parte da nossa vida pessoal é o outro em nós. (VIELLA, 2004, p.158).

Intercruzando as narrativas das professoras, concordo com a autora uma vez que não há como separar ser professor na escola e na vida pessoal, esquecer-se de quem é, os sonhos as angústias e as alegrias do “ofício” de ser professor é uma constante na vida dos docentes, logo é compreensível a ausência do especialista em Artes e Educação Física em algumas escolas porque com a sobrecarga de turmas e atividades para planejar na “ausência” de tempo destinado para que eles compartilhem a gestão, o espaço da sala de aula, fica cada dia mais difícil atrair profissionais que se sujeitem a essa engrenagem.

Segundo Viella, (2003, p.151), essa realidade suscita alguns questionamentos, “Que novas formas de ser, de pensar, de ver a vida e atribuir sentido as coisas, são gestadas nesse ecoar de diferentes temporalidades? ” Essas reflexões demonstram que não basta não ter tempo para planejar ou planejar em casa, se faz necessário construir saberes e possibilidades dentro do contexto que se tem na realidade da escola quanto aos desafios cotidianos.

Nessa realidade, as expressões tempo e temporalidades⁴⁵ apresentam conotações que são desafiadoras para as professoras, que se manifestam desde o momento inicial da travessia e em todo o trajeto, Ilha Salvador ou Salvador Ilha. Pude constatar esses aspectos desde a primeira etapa dessa pesquisa, a etapa exploratória, quando busquei investigar como se dava essa travessia, fazendo a travessia junto com os docentes que residem em Salvador e se deslocam todos os dias. Assim, outra característica da temporalidade para as professoras é o *tempo da travessia* que já fala por si mesmo das questões temporais que podem surgir no tempo de deslocamento entre Salvador e a Ilha. Nesse contexto quem define o tempo são os fenômenos da natureza, esses fenômenos envolvem à docência na Ilha, temos dessa forma a segunda característica dessa temporalidade. Como podemos ver nessa narrativa,

[...] vá na ilha, aí de cara eu disse não quero ir pra ilha, eu fiz concurso, eu tenho direito de escolher onde quero ficar, e porque não vai conhecer? Eu disse: eu não quero, eu não vou pegar barco todo dia, eu tinha pavor daqueles barquinhos pequenos, aquele barulho no meu ouvido, não é possível, eu não vou. (ROSA, extrato da narrativa, 2018).

As professoras que atuam na Ilha têm todos os dias um desafio diante de si, fazer a travessia sobre o oceano, esse momento não deixa de ser uma aventura, há momentos de tranquilidade, mas alguns docentes apesar do trajeto diário, lidam com o medo do imprevisível, da viração, pois o mar pode a qualquer momento revelar alguma surpresa, por isso a resistência inicial é esperada, todavia, aos poucos as professoras vão se acostumando até porque durante o trajeto é visível as idas e vindas

⁴⁵ O termo “tempo” aqui se refere ao cronos, contado pelo relógio, tempo de deslocamento. Já as temporalidades se referem a qualificação dada ao uso desse tempo, o Kayrus, o tempo das subjetividades e as características do uso desse tempo em relação as maritimidades, a qualidade desse tempo diante das especificidades que estas apresentam em relação ao local, ao ambiente marítimo e as manifestações da natureza.

de pequenas embarcações que fazem parecer que essa travessia é um deslocamento comum, como qualquer outro. Porém, diante do cenário dessa pesquisa ao intercruzar as perguntas que estão relacionadas ao transporte e tempo da travessia fica posto que as coisas não são tão simples, e de acordo, com os dados coletados obtive as informações seguintes:

TABELA 2- Tempo gasto para chegar a escola e meio de transporte utilizado pelos professores

Profissão Docente na Educação Básica do Estado da Bahia (Ilha de Maré)				
Tempo de deslocamento	Meio de transporte utilizado			
	Não utiliza (vai a pé)	*Outros	Total	
Poucos minutos	5	0	25%	5
De 20 a 30 minutos	2	0	10%	2
De 31 a 60 minutos	0	6	30%	6
Mais de uma hora	0	7	35%	7
Total	7	13	100%	20

* Transporte público, automóvel próprio, barco e canoa

Fonte: Produção da autora - Tabulação dos dados da Pesquisa Profissão Docente na Bahia – Ilha de Maré (2018).

Esses dados nos mostram que a maioria (65%) dos professores reside fora da Ilha de Maré e que 35% gastam o tempo de mais de uma hora no deslocamento de casa para a escola, o que demanda o uso de mais de um meio de transporte e a necessidade do transporte marítimo acarreta um acréscimo no tempo de deslocamento por via terrestre demandando a necessidade de sair mais cedo de casa e de chegar mais tarde, pois além do tempo da travessia, há também o tempo gasto no deslocamento no trânsito e para as professoras que fazem esse trajeto todos os dias, esse tempo é considerado um grande “desgaste”. Conquanto, o tempo da travessia é um fator preponderante também para quem mora na Ilha e faz a travessia para precisa participar das atividades de formação continuada que acontecem em Salvador.

[...] para ir para as formações, temos que acordar cedo 5h da manhã para pegar o barco das 6 pra sair pra dar tempo chegar 7h pra chegar 10 de 10 em diante, pois o transporte, o terminal lá da base naval são poucos ônibus, então, são as linhas que circulam para chegar na LAPA pra pegar outro pra se deslocar ou ir até a transbordo no Iguatemi. Tem que sair daqui com a maré seca, é capaz dos barcos ficar encalhado, então, é difícil porque perde-se tempo, também é difícil podemos ir e não chegar, as embarcações quebram ficamos à deriva no meio do mar, tem dias que não temos condições nenhuma nem de sair de dentro de casa. Como os mais velhos dizem, quando o vento

é noroeste, é muito forte, que cai árvores e a maré fica cheia. Aqui na frente é mais perigosa ainda, porque molha arrasta, puxa o vento perde o equilíbrio e se a pessoa é magrinha (risos) igual a nos duas aqui, então, não sai na rua, porque é capaz de cair de sofrer um acidente. (AZALEIA, extrato da narrativa 2018).

A professora Azaleia apresenta na sua narrativa o desafio de lidar com as temporalidades que atravessam à docência e a participação nos encontros para formação continuada oferecidos pela Rede Municipal. Residir na Ilha e participar desses encontros em Salvador é um desafio que reflete na ação docente quanto ao “tempo da travessia” e o tempo de deslocamento no contexto urbano, esse distanciamento “físico” Ilha/ Salvador, revela não apenas as condições de trabalho que essas professoras estão sujeitas, mas principalmente as temporalidades que regem a vida de quem mora ou trabalha na Ilha de Maré e que atravessa a formação continuada dos professores,

Continuando a investigação através do questionário, entrecruzamos as perguntas referentes à carga horária de trabalho dos professores da Ilha com a distância entre a residência e a escola onde trabalham e obtivemos os seguintes resultados para um universo de 22 docentes que responderam essa questão.

TABELA 3 - Relação entre a carga horária trabalhada e o local de moradia dos docentes

Distância aproximada entre a sua casa e a escola	Carga Horária trabalhada	
	40 Horas	Total
Até 2 km	5	22%
De 2 a 5 km	2	9%
De 6 a 10 km	0	0%
De 10 a 13 km	2	9%
De 14 a 17 km	0	0%
Acima de 18 km	13	60%
Total	22	100%

Fonte: Produção da autora - Tabulação dos dados da Pesquisa Profissão Docente na Bahia – Ilha de Maré (2018).

Os dados nos mostram que todos os docentes afirmaram trabalhar 40 horas semanais e se deslocam diariamente, diante disso aqueles que moram mais distante, 69% precisam ter disponibilidade de tempo para atuar na Ilha mais o tempo da travessia, pois trabalhar 20 horas na Ilha é inviável, tendo em vista que o transporte que o município disponibiliza “barco dos professores” sai pela manhã da base naval de São Tomé de Paripe e só retorna no final da tarde. Essa é mais uma característica

da docência nas Ilhas, necessidade de deslocamento da Ilha para Salvador e de Salvador para Ilha, o tempo gasto na travessia, é um fator que interfere nos outros tempos da Ilha porque reflete diretamente na atuação desses docentes nos espaços de formação continuada seja na Ilha ou em qualquer outro espaço.

Contudo, é preciso levar em consideração o que a professora Azaleia apresenta na sua narrativa as dificuldades que as professoras residentes na ilha enfrentam para se deslocar e participar da formação disponibilizada pela rede municipal que acontece em Salvador. Este tempo de travessia mais curto ou mais longo a depender da localidade onde os professores residem, porque alguns residem no município de Candeias, como é o caso da professora Rosa, nesse caso, o tempo de travessia é menor, mas é um tempo onde tudo pode acontecer até mesmo à impossibilidade de atravessar e voltar para casa, é a maritimidade, na imponência do ciclo das águas que vai direcionando, definindo a vida dos moradores dos agregados, das professoras, dos que aportam e fazem ancoragem em Ilha de Maré.

Desse modo, podemos afirmar que as questões que envolvem condições de trabalho relacionadas a tempo e temporalidade revelam característica da maritimidade, que se revela no espaço da Ilha porque não acontece em outros locais é uma experiência singular das professoras que atuam na Ilha. Essas questões se relacionam diretamente com a realização da formação continuada, por conta do tempo destinado ao deslocamento seja para o exercício da docência, seja para participar das ações que envolvem a formação dessas professoras. Essa “ausência” da formação atinge uma dimensão da formação continuada que é o *trabalho em equipe*. Como as escolas das Ilhas possuem poucas classes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental que na sua grande maioria são turmas únicas, devido a pequena quantidade de alunos, a não participação das professoras nos encontros formativos diminui as oportunidades de troca e enriquecimento das discussões do *trabalho em equipe*, também o fortalecimento da *cultura profissional*, pelo distanciamento da realidade de outras escolas e das possibilidades de construção de novas estratégias diante das situações problemáticas que surgem e nesse aspecto perde-se em aprendizagem.

Essa realidade dificulta o interesse por parte dos profissionais de atuar em escolas da Ilha em detrimento das dificuldades de acesso e o desgaste físico e espaço-temporal do trajeto e da dinâmica da natureza que se manifesta nas dinâmicas próprias do mar, dificulta a aceitação desse campo de atuação. Como exposto na narrativa dessa professora,

Eu não vou ficar num lugar desses eu não tenho condição de sair de casa 5h da manhã chegar no meu local trabalho 10h e chegar em casa que horas? Eu não vou ter vida e já falando horrores que eu não queria ficar. (ROSA, extrato da narrativa, 2018).

A narrativa dessa professora demonstra entre outras questões tempo para deslocamento que compromete outros tempos sociais da vida da professora porque nesse contexto compromete 5 horas do seu dia apenas para o deslocamento de ida para a escola, situações como essa faz referência indireta ao “tempo” é usada para dar ideia de passagem, movimento e o tempo nessa pesquisa fará referência a temporalidades enquanto estado de mudança, de viração, de manifestação da natureza. Por conta disso, na discussão das relações entre tempo e temporalidades que compõem as condições de trabalho das professoras também foi destacado **a mudança de tempo, mudança de maré (fenômeno da natureza)**.

Já aconteceu durante esse tempo que eu estou aqui só uma única vez né, que foi uma manhã, o mar tava muito agitado mesmo e aí não teve como, o barqueiro ligou e disse, ó não tem condições de ir pegar vocês do outro lado, porque o mar tá muito agitado e o barco pode até virar no meio do mar, né. Mas fora isso, que foi uma única vez que aconteceu mesmo essa dificuldade de travessia pelo fato do mar, por causa do mar [...] quando o tempo tá fechando né, geralmente de tarde alguns pais mesmo da comunidade aí vêm. Ah! Vou pegar meu filho, vai chover, aí pedem pra liberar as crianças mais cedo, justamente isso e também pra nossa travessia que dificulta um pouco mais. Aí se o tempo fechar a gente geralmente libera meia hora antes para poder fazer a travessia. (GIRASSOL, extrato da narrativa, 2018).

E é dessa forma que as professoras da Ilha vão dando sentido as suas ações docentes, na medida em que mergulham nesse universo de temporalidades tão diversas, cerceadas de melhores condições de trabalho, mas ao mesmo tempo, tão imersas em potencialidades. Elas vão revelando como as maritimidades, que se constituem no espaço/tempo da Ilha atravessam o seus processos formativos, que as vão constituindo no “ser professora”, ao tempo em que essas condições existenciais que lhes vão sendo dadas pela realidade circunstancial de estar na Ilha, lhes proporcionam a revelação de novos saberes, que se constroem nas formas como o mar demarca a suas práticas docentes á medida que elas vão investindo na sua própria formação humana, nas práticas formativas e diárias dentro e fora da escola,

que segundo Viella, (2003, p.158) “A formação humana se dá nessa multiplicidade de momentos de experiências e aprendizagens temporais essenciais à vida”.

Assim, diante das dificuldades que surgiram e das condições de trabalho relatadas pelas professoras na problemática da docência da Ilha, os dados coletados pelo questionário demonstram muitas contribuições da formação continuada realizada pela Rede Municipal de Educação. Como pode ser observado nesse quadro que apresenta os resultados de uma questão de múltipla escolha apresentadas aos professores no questionário aplicado, referente a possíveis alternativas para potencializar o desenvolvimento profissional dos professores. Os docentes responderam da seguinte forma:

QUADRO 5 - Potencialidades de desenvolvimento profissional

Possíveis alternativas para potencializar o desenvolvimento profissional	%
Realizar cursos de Pós-graduação	0%
Diminuição da jornada de trabalho;	16%
Assumir cargos comissionados Diretor (a), Vice-diretor (a), Coordenador (a) pedagógico (a)	0%
Realização de cursos de Formação Continuada	58%
Ser professor em regime de dedicação exclusiva	0%
Lecionar apenas na disciplina de sua formação	0%
Melhor remuneração	21%
Outros	5%

Fonte: Produção da autora - Tabulação dos dados da Pesquisa Profissão Docente na Bahia – Ilha de Maré (2018).

Nesse âmbito, a maioria dos professores considera que os cursos de formação continuada são os maiores potenciais para o desenvolvimento profissional docente, muito mais do que a redução da carga horária de trabalho e até mesmo o aumento salarial.

De acordo com Nóvoa (1997) a criação de redes coletivas de trabalho é fator decisivo de socialização profissional e de afirmação de valores próprios da profissão. Nesse contexto, a oportunidade de ter momentos coletivos e sair do isolamento das suas escolas, proporciona a essas professoras uma vivência mais ampla do processo de ensino, que se dá no processo de troca de experiências e ao mesmo tempo nas

intervenções realizadas pela formadora que é tida como parceira mais experiente, essas professoras vão desenvolvendo através da transposição didática, saberes e maneiras específicas de ensinar na Ilha, pois numa escola onde não há coordenador pedagógico a chance de estar em momentos coletivos é uma grande novidade. E é nessa “rede” de professoras reunidas nas suas escolas que as “teias invisíveis” que permeiam as práticas profissionais de cada uma se fortalecem e se estabelecem dentro das condições de trabalho, de “tempo” e temporalidades nas quais se constitui a formação continuada e à docência na Ilha. Como nos revela Margarida,

[...] a formação continuada aqui da escola esse ano nós ainda não tivemos a não ser do início do ano letivo, e o da Nossa Rede eu participei algumas vezes, mas não como formação do professor eu ia representando a coordenadora da escola, e nos últimos encontros que teve eu não pude ir, por questões de estrutura escolar mesmo não tinha quem ficasse com a minha turma e acabei não indo. (MARGARIDA extrato da narrativa, 2018).

No relato de Margarida no decorrer desse estudo aparecem duas situações referentes a sua formação, uma que se refere a sua busca pessoal por cursos de especialização, diante de uma demanda da sua sala de aula e outra que volta a ser apresentada nesse extrato relacionada à formação disponibilizada pela Rede Municipal de Ensino, através da SMED, que durante o ano de 2018, não foi realizada com os professores, que não tem coordenadores pedagógicos na escola, deixando emergir que não há para as escolas da Ilha uma política de formação continuada que atenda às necessidades dos professores e as demandas da sala de aula de maneira uniforme e constante para todos os segmentos. Essa mesma situação se apresenta no relato da professora Rosa,

E nessa trajetória toda a gente tem as questões pessoais a gente tem as questões profissionais, a gente tem as dificuldades educacionais que vão além, tudo aqui é mais difícil, livro didático chega depois, formação chega depois [...], então, a gente precisa também da questão como eu falei anteriormente da formação, porque não chega, a gente trabalha porque a gente estuda pelas nossas próprias forças, a gente não tem um grupo de estudo pra isso. (ROSA, extrato da narrativa, 2018).

Essa narrativa de Rosa, deixa posto o desejo por uma formação continuada que atenda os seus anseios enquanto professora de área rural, que se distância não

apenas quanto aos aspectos físicos da área urbana, mas que se diferencia nas ruralidades e maritimidades que se sente deixada de lado esquecida “tudo aqui chega depois”. A fala dessa professora revela um território que é demarcado pelo mar, que possui uma dinâmica e um ritmo próprio de viver e de exercer a profissão docente nesse espaço que é muitas vezes cerceado de direitos. Porém, que ainda assim continua acreditando que a formação continuada faz a diferença na vida profissional e na sua atuação enquanto docente “a gente precisa” e que apesar das adversidades não se acomoda, “a gente trabalha porque a gente estuda pelas nossas próprias forças” e continua buscando conhecimento, mantendo a essência da docência de que para ser professor e ensinar é preciso antes de tudo saber, ‘saberes esses que partem da realidade onde se ensina’ (GARCIA, 2009). Saberes esses que fazem falta serem discutidos e colocados em pauta na formação continuada dos professores da Rede que “habitam”, a Ilha para “ser professora na Ilha”.

Com a relação à rede municipal eu sinto falta de uma formação específica com relação a quem trabalha com os alunos daqui da ilha, né que não tem, a formação não é específica pra os alunos da ilha né que tem um diferencial, por ser aqui na comunidade tem as suas especificidades, e eu sinto muito essa falta. (GIRASSOL, extrato da narrativa, 2018).

Nesse contexto, como discutimos anteriormente, as professoras da Ilha de Maré anseiam por uma formação continuada disponibilizada pela RME, que contemplem as ruralidades e maritimidades, as quais elas estão submersas, num espaço exponencial, que possui uma dinâmica própria, que requer uma formação/atuação que se coloca numa encruzilhada entre o espaço mediado pela ontologia da natureza e o espaço de exercício da profissão docente, que necessita de interação, coletividade, troca do ponto de vista da própria existência. Onde houver espaço para a manifestação das suas identidades e subjetividades, onde as diferenças sejam acolhidas e contempladas como sendo necessárias a qualidade das suas ações enquanto docentes na atualidade, em um contexto que é um diferencial na Rede, e que necessita ter o reconhecimento devido. Conforme Garcia (2010, p. 20),

É difícil medir o reconhecimento de uma profissão por parte da sociedade e mais ainda o seu prestígio social. Em geral considera-se que uma profissão goza de certa valorização social quando seus

representantes oferecem um serviço que a sociedade aprecia e considera importante.

Assim, diante do que foi relatado pelas professoras se faz necessário o reconhecimento do trabalho realizado pelas professoras da Ilha, tendo em vista a necessidade da luta destas para a manutenção e a constância do acesso a momentos de trabalho em equipe, para desse modo oferecer um serviço de qualidade, a partir da qualidade da formação que recebem e das condições para realizá-las a contento. Além disso, conforme foi apontado nas narrativas das professoras, discutido e fundamentado no posicionamento de Nóvoa (2009) e das cinco disposições que ele considera necessários para os professores na atualidade, todas as disposições se destacam na presente investigação: o conhecimento, a cultura profissional, o tacto pedagógico, o trabalho em equipa e o compromisso social, todas elas fazem parte e atravessam o processo de desenvolvimento profissional das professoras da Ilha. E quando esses momentos são realizados no chão da escola, com a participação do coordenador pedagógico os ganhos são ainda maiores. Pois fica visível na pesquisa que a ausência do profissional coordenador na escola, dificulta esse momento de interação e de intervenção coletiva diante das demandas da escola. Como podemos observar nessa narrativa.

Em relação a minha formação continuada né, logo quando eu iniciei no REDA aqui tivemos muitas formações, mas esse ano eu tô sentindo falta dessas formações, que não tão convidando os professores geralmente é mais gestor e coordenador que repassam essa formação para os professores, tanto eu, eu já tenho um pouco desse conhecimento, de quando eu comecei a formação mas tem professor que começou agora e não teve sessa formação inicial então, se sente um pouco ainda perdido principalmente em como trabalhar com o caderno do ICEP e então, eu acho que poderia ter continuado essa formação com os professores e com os próprios professores mesmo.(GIRASSOL, extrato da narrativa, 2018).

Essa professora faz referência a dois tipos de formação realizadas pela Rede Municipal, ou a dois enfoques. No primeiro ela fez referência a uma formação específica para atender às necessidades da Ilha que foi realizada quando ela entrou na Rede de Ensino e que foi realizada pela escola. E num segundo momento ela se refere à formação continuada que contempla o uso dos materiais didáticos da Rede e que em 2018, foi “interrompida” com os professores para direcionar a formação dando

lugar aos coordenadores pedagógicos e gestores que são formadores in loco nesse processo formativo.

Isso reforça a ideia que vem sendo discutida de que as narrativas revelam que a política de formação continuada implementada pelo Programa Nossa Rede não contemplou até o momento as especificidades das escolas das Ilhas, nem das escolas que não têm coordenador pedagógico. Conforme Magnólia (extrato da narrativa 2018),

A formação que nós tivemos foi com material didático e outras coisas, mas não com esse foco que eu acho extremamente necessário pra poder saber como se trabalhar mesmo até porque até porque a gente tem dificuldade, até porque é o novo, pra mim é o novo e sempre vai ser pra alguém o novo, então, é necessário ter sempre. E se existe na escola esse tipo de sala logicamente deveria ter a orientação nesse sentido para os professores para saber como trabalhar, como conduzir, dentre outros problemas que a gente tem também em sala de aula e que eu acho que ainda peca a formação continuada e eu acho que poderia ter mais.

Visto que a formação é realizada na escola pelos coordenadores pedagógicos e são eles os responsáveis pela formação dos professores. As instituições que não têm esse profissional ficam condicionadas ao “conhecimento do material didático” enquanto a formação a ser desenvolvida na escola deve ampliar os conteúdos formativos com a ação dos coordenadores pedagógicos da Rede Municipal de Educação que é fundamentada no material construído pela própria Rede.

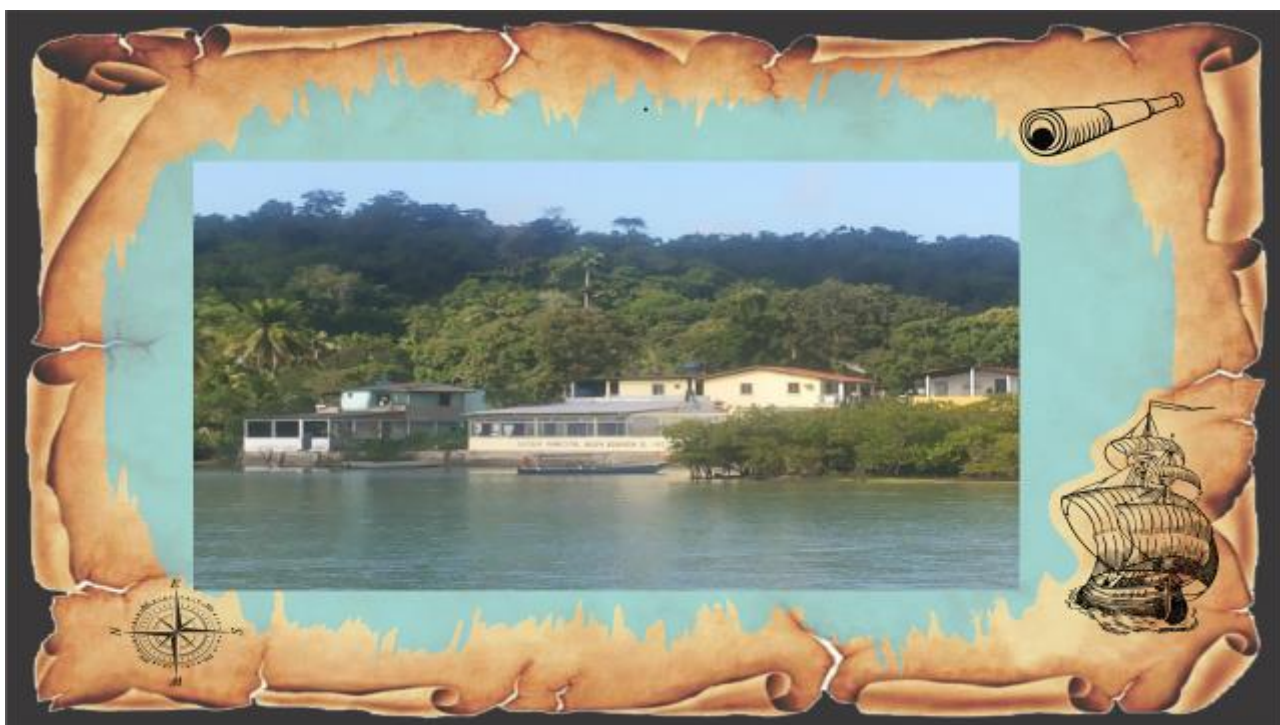
[...] que considera as dimensões pessoal e profissional dos educadores e a escola como um locus privilegiado de aprendizagem, onde os professores aprendem a profissão a partir do diálogo entre teoria e prática. O objetivo destas ações formativas é de instaurar ou fortalecer a cultura reflexiva nas escolas e redes, com foco na prática pedagógica. (SALVADOR, 2012, p. 14).

Nesse âmbito a formação estabelecida na Rede Municipal de Educação se fundamenta nas três dimensões elencadas na trilogia de Nóvoa (2002) *a pessoa, a vida e a escola*, conquanto, não acontece de forma linear em todas as escolas. As escolas que não tem esse profissional ficam prejudicadas tanto em relação à ampliação das ações formativas quanto ao atendimento das situações problemáticas locais.

Dessa forma, é perceptível diante da narrativa das professoras da Ilha que o desenvolvimento profissional que elas buscam está de acordo com o que é proposto por Ibernóm (2011) precisa contemplar as necessidades atuais e futuras do professor e que reflete na maioria das vezes na sua busca pessoal por melhoria da qualidade da sua ação, bem como da melhoria da condição financeira e que não se resume apenas nessas questões, mas se revela nos modos de ser professor, nos modos de existencialidade. Como podemos observar na narrativa da professora, Jasmim (extrato da narrativa, 2018) “ [...] Mesmo com tantos desafios com tanta dificuldade, mas eu amo o que eu faço e eu faço com amor, é sempre o que eu falo com os meus alunos. Que eu amo o que eu faço e eu faço com amor”.

Assim, o exercício da profissionalidade das professoras se manifestam nesses modos de existencialidade que resultam do processo formativo das experiências construídas ao longo da história de vida de cada uma, e que “aparece” nas relações do cotidiano da escola e comunidade, com vínculos que se estabelecem na escolha profissional realizada e se mantem na alegria de ser professora.

(IN) CONCLUSÕES: ILHA - TERRA À VISTA



Fonte: Acervos de fotos da autora (Escola Municipal Nossa Senhora de Fátima – Porto dos Cavalos).

Depois, mal o sol acabou de nascer, o homem e a mulher foram pintar na proa do barco, de um lado e do outro, em letras brancas, o nome que ainda faltava dar à caravela. Pela hora do meio-dia, com a maré, A Ilha Desconhecida fez-se enfim ao mar, à procura de si mesma. (SARAMAGO, 1998, p.15).

Diante da análise dos ditos e não ditos pelas professoras, esta pesquisa procurou através das narrativas responder as questões que se colocam no princípio desse trabalho: De que maneira a formação continuada é vivenciada pelas docentes na Ilha de Maré? Como as maritimidades das Ilhas de Salvador atravessam o processo de formação dos professores?

E nesse processo de incompletude natural do ser humano, mas bem característico da docência como já disse Freire (2011), podemos afirmar que diante de uma política de formação continuada que não atende as demandas específicas das escolas da Ilha de Maré. A formação continuada é vivenciada pelas professoras na busca por ressignificar a formação oferecida pela RME, adequando as especificidades da docência selecionando os conteúdos, estratégias e condições didáticas discutidos na formação, de acordo com o que for considerado adequado e que se relaciona com a realidade das suas salas de aula e as ruralidades específicas da Ilha. Nas questões referentes a *multisseriação*, as professoras buscam dar conta das demandas de aprendizagem da turma, através do trabalho com agrupamentos produtivos dos estudantes independente das séries/anos aos quais estão inseridos, mas de acordo aos saberes do grupo. Colocam em prática maneiras próprias de ensinar onde um estudante aprende com o outro em situações de partilha, onde o conhecimento, as informações circulam entre eles através da intermediação das professoras que vão propondo desafios possíveis.

Nas questões que envolvem as ruralidades elas buscam através da adequação dos conteúdos a serem trabalhados, relacioná-los a ao meio ambiente da Ilha, na *contextualização das atividades* que requerem a inserção de ações voltadas à comunidade de remanescente de quilombo, bem como de uma comunidade que sobrevive de atividades de pesca e ou de agricultura familiar, das *questões culturais locais*, que não são contempladas no material didático pedagógico disponibilizado pela RME.

Assim as professoras vão reencaminhando as ações a serem realizadas nas

escolas, principalmente nos aspectos referentes a utilização dos materiais didático pedagógicos, selecionando as informações que julgam convenientes as suas ações docentes. Superando as barreiras relacionadas às *condições de trabalho e maritimidade* enquanto condição de existência, ser docente na Ilha. Buscando dessa maneira ampliar o processo de formação continuada de acordo com as demandas do chão da escola e suas diversas temporalidades, espaço/tempo/ e interação/ conhecimento, através da *autoformação*, *heteroformação* e *a ecoformação*.

Considero essas nuances da formação continuada respectivamente como: *autoformação* - ocorre durante toda a vida, e se emerge quando o sujeito, neste caso as professoras da Ilha, tomam em suas mãos a sua própria formação quando buscam estudo pessoal, nos quais se dedicam a participação de cursos de extensão e de pós-graduação e outras atividades no intuito de atender as suas próprias demandas (situações problemáticas) e as demandas que surgem nas salas de aula e na escola como um todo. Mas não se trata de um processo isolado, nem de uma visão individualista, pelo contrário reflete a interação das outras duas nuances de formação.

Já *heteroformação* é definida e hierarquizada de maneira heterônima pelo meio ambiente cultural, e pelas instituições que gerem nesse caso as escolas, essa formação se dá nos espaços de troca e de partilha das experiências construídas ao longo da trajetória profissional dessas professoras nas aprendizagens construídas nos diálogos e nas relações estabelecidas com o outro, ou seja, nos encontros formativos realizados pela RME, ou nos momentos coletivos que acontecem na escola ou em quaisquer outros espaços ainda que na maioria das vezes seja por esforço próprio.

E a *ecoformação* se dá no processo de interação, nas trocas e parcerias estabelecidas com a comunidade intra e extra escola, no ambiente social da Ilha, esse processo inclui a educação, as influências sociais da família, do meio social, da cultura, bem como das histórias de vida e das ações de formação inicial e contínua, a que as docentes estão emersas. Essa formação também se compõe das influências físicas, climáticas, e das interações com o meio ambiente físico em todas as suas variedades (ambientes marítimos, florestas, regiões ribeirinhas, desertos, áreas urbanas, áreas rurais etc.) e que produzem influência nas diferentes culturas, e que vão dando sentido as experiências vividas. Essas três nuances se complementam e são elas a essência da formação continuada enquanto desenvolvimento profissional que ocorre ao longo da vida e na relação consigo mesmo, com os outros e com o mundo.

Assim, esta pesquisa revela que as maritimidades – mar/intimidade, das Ilhas de Salvador atravessam o processo de formação das professoras em várias dimensões. As professoras buscam que suas práticas se adequem a realidade que circunscreve a sala de aula, ressignificando os modos de habitar a Ilha, de ser e de estar na docência a partir das experiências construídas com as ruralidades presentes na Ilha de Maré.

Essas professoras não se acomodam apenas em participar da formação continuada oferecida pela RME, mas buscam ampliar o desenvolvimento profissional com ações que estão além das oferecidas pela Rede, participando de cursos de extensão, cursos de pós-graduação buscando outras possibilidades de adequar à docência as demandas atuais da escola e da sociedade, como num movimento contínuo de busca de novos saberes de quem vive a profissão na relação direta com a produção de si mesmas enquanto pessoa e professora, bem como com a comunidade intra e extra escola. Sendo que essas mesmas professoras vêm experimentando possibilidades criativas e desafiadoras em seu fazer pedagógico juntamente com os estudantes e as comunidades rurais, apesar das situações adversas que enfrentam no cotidiano dessas escolas e das dificuldades encontradas para colocar em prática as ações relacionadas a formação continuada.

Diante dessa premissa, a formação continuada precisa ser centrada no chão da escola, precisa ser desenvolvida dentro da profissão, na demanda das necessidades dos professores e dos estudantes, senão se torna apenas discurso e o acúmulo de tarefas e atividades que não rompem com o conceito tradicional clássico de formação, por isso não contribuem com a problematização e transformação das práticas escolares, nem com a promoção da autonomia dos professores.

Os resultados dessa pesquisa identificam velhas práticas de fazer formação continuada, como a urbanização do contexto formativo em escolas de ambiente rural e também indicam alguns caminhos para superar a lacuna aberta pela perspectiva clássica de formação, para um contexto onde o centro das preocupações desloca-se da formação inicial para a formação continuada, a partir da pessoa do professor das suas experiências, da profissão e os seus saberes, da escola e os seus projetos existenciais e coletivos, em um processo que não se desvincula da pessoa, da vida e da escola, trilogia de NÓVOA (2002), onde a colegialidade é fundamental para a reflexão, o diálogo e a crítica no coletivo de professores. Assim, a formação continuada ocorre onde a profissão se constrói e se estabelece não como um fim em

si mesma, muito pelo contrário, mas como um processo contínuo de busca pelo desconhecido, de onde sempre surgem novas perguntas, como também situações problemáticas da sala de aula e/ou da escola.

Desse modo, a riqueza de singularidades que se expressam nas formas de viver e se ensinar na Ilha de Maré não se esgotam nessa pesquisa, tendo em vista que apesar de ser uma única ilha, cada comunidade tem as suas especificidades e seu jeito de viver e se relacionar com a sua origem com a sua cultura e com o meio em que vive que embora se assemelhe em muitos aspectos como foi tratado aqui, se diferencia nas formas de “viver a escola”. Logo, durante essa pesquisa na Ilha de Maré pude mergulhar nas águas de mim mesma e descobrir que há ainda muito a ser explorado, há campos e mares, há ainda águas mais profundas para habitar. Conhecer como as maritimidades atravessam o processo formativo das professoras da Ilha, foi também mergulhar no meu próprio processo formativo, trazer a memória e ao presente as tantas ruralidades que carrego comigo, e os habitat que constitui ao longo da minha trajetória que atravessam a minha história, a formadora (professora-coordenadora-gestora) que fui, quem sou e quem ainda serei, sou um ser em processo de mudança, sou mais um sujeito dessa pesquisa.

E nesse processo de incompletude que me move e que me faz ver que há ainda muito a explorar, há ainda muitas façanhas pela frente, nada está findado, essa foi apenas a primeira etapa, o início de uma grande navegação, a primeira viagem, esse barco seguirá navegando por outros mares, a diferença é que agora ele tem uma nova identidade, uma versão mais experiente. Sou uma nova versão de mim mesma, fruto do processo formativo que vivi e que não se findará aqui. Pois assim como no barco do personagem de Saramago, foi registrado um nome na proa para poder zarpar. Esse barco está pronto para seguir viagem.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli. Formação de Professores, a constituição de um campo de estudos. **Revista Educação**. Porto Alegre, v. 33, n. 3, set./dez, p. 174-181.2010.

ARAUJO, Ivete Silveira. **Usos funcionais da escrita na história de vida dos atores da educação de jovens e adultos da Escola Municipal de Bananeiras / Ilha de Maré** Dissertação (Mestrado em Educação e contemporaneidade) - Universidade Estadual da Bahia. Salvador. 2010.

BLOG DUQUE DOS BANZOS – **Cabula: resistência quilombola, uma ascendência Cabulosa**. Disponível em: <https://ungareia.wordpress.com/2015/07/05/cabula-resistencia-quilombola-uma-ascendencia-cabulosa/>. Acesso em: 24 de mai.2019.

BRASIL, **Lei 11738 de 16 de julho de 2008** – Vide ADI nº 4167 Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11738.htm. Acesso em: 04 de jan. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação - **Portaria Nº- 1.144, DE 10 de outubro de 2016**- Institui o Programa Novo Mais Educação, que visa melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2016-pdf/49131-port-1144mais-educ-pdf/file>. Acesso: 04 jan. de 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução, Nº 2 de 28 de abril de 2008**. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Disponível em http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao_2.pdf. Acesso em 04 jan. de 2018.

CAMPOS, Luís Claudio Ferreira. Ações e reflexões artísticas na Ilha de Maré. **Cultura Visual**, n. 19, jul/2013, p. 43-52.

COSTA, Silvano Sulzart Oliveira. **Docência nas águas: diversidade cultural, maritimidade e travessias na Ilha de Itaparica**. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade) - Universidade Estadual da Bahia. Salvador. 2015.

COSTA, Telma Cruz. **Percursos de vida, trajetórias escolares: narrativas (auto) biográficas das mulheres do programa de alfabetização de jovens e adultos de Praia Grande, Ilha de Maré-Salvador –BA**. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade) - Universidade Estadual da Bahia. Salvador. 2010.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica. **Revista Brasileira de Educação**, v.17 n. 51 septiembre/diciembre, p. 523-536. 2012.

DIEGUES, Antonio Carlos. **ILHAS E MARES, simbolismo e imaginário**. Ed. Husitec. São Paulo. 1998.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 47. Paz e Terra, São Paulo, 2011.

GARCIA, Carlos Marcelo, O professor iniciante a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Revista Formação Docente**. Belo Horizonte, v. 02, nº3, ago/dez. p. 11-49. 2010.

GARCIA, Carlos Marcelo. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro.

Revista de Ciências da Educação, Lisboa, n.º 8 · jan/abr, p.7-22, 2009.

GATTI, Bernadete. Formar professores: velhos problemas e as demandas contemporâneas. **Revista da FAEEBA**, Salvador, v. 20, n. 36, jul./dez. p. 473-777, 2011.

HAGE, Salomão Antonio Mufarrej, Por uma escola do campo de qualidade social: transgredindo o paradigma (multi)seriado de ensino. **Em Aberto**, Brasília, v. 24, n. 85, p. 97-113, abr. 2011.

HAGE, Salomão Antonio Mufarrej. **A realidade das escolas multisseriadas frente as conquistas na legislação educacional**. 29ª Reunião Anual da ANPEd, 2006, Caxambu. Educação, Cultura e Cultura e Conhecimento na contemporaneidade: desafios e compromissos, 2006.

HAGE, Salomão Antonio Mufarrej. A transgressão do paradigma da multisseriação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 35, nº. 129, p. 1165-1182, out.- dez.2014.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro, 1997.

HEIDEGGER, Martin. **Ser e Tempo**. 14ª ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2005.

IBGE - **Classificação e caracterização dos espaços rurais e urbanos do Brasil: uma primeira aproximação. Estudos e Pesquisas Informações Geográficas**. Rio de Janeiro: 2017. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv100643.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2018.

IBGE, **Censo demográfico**, 2010. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas-novoportal/sociais/educacao/9662-censo-demografico-2010.html?=&t=destaques>. Acesso em 03 mai. 2017.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. Cortez. São Paulo. 2011.

JOSSO, Marie-Christine. **Caminhar para si**. Tradução Albino Pozzer, revisão Maria Helena Menna Barreto Abrahão. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiência de vida e formação**. Cortez, São Paulo 2004.

JOSSO, Marie-Christine. O caminhar para si: uma perspectiva de formação de adultos e de professores. **Revista: @mbienteeducação**. São Paulo, v. 2, n. 2, ago./dez, p. 136-199.2009.

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin W. **Entrevista narrativa**. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George. (Orgs.). Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático. Tradução de Pedrinho Guareschi. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. p. 90-113.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira da Educação** nº 19, p.20-28. 2002.

LDB. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**- Lei 9394/1996. Câmara dos Deputados, 2015.

LIMA, Elmo de Souza. **Formação continuada de professores: ressignificando saberes e práticas**. Teresina: EDUFPI, 2011.

MÁRQUEZ, Ana Isabel Péres. **Povos dos recifes: reconfigurações na apropriação social de ecossistemas marinhos e litorâneos em duas**

comunidades do Caribe. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. 2014.

MARTINS, José de Souza. O futuro da sociologia rural e sua contribuição para a qualidade devida rural. **Estudos Avançados.** Rio de Janeiro, v.15, n.43, p.31-36, out, 2001.

MOREIRA, José Roberto, **Novas ruralidades na América Latina.** In (X Seminário Internacional sobre Território e Cultura. Universidad de Caldas - Manizales, Colômbia (2 e 3 de novembro de 2010. Disponível em: https://www.academia.edu/35777891/Novas_ruralidades_na_Am%C3%A9rica_Latina. Acesso em 10 de fev. de 2018.

MOREIRA, José Roberto. Pensando o rural e a modernidade dos nossos tempos. **Revista, Estudo Sociedade e Agricultura,** Rio de Janeiro, vol. 20, n. 1, p. 248-271. 2012.

MOREIRA, José Roberto. **Identidades sociais:** ruralidades no Brasil contemporâneo. Rio de Janeiro: DP & A 2005.

MOTA, Charles Maycom de Almeida. SILVA, Fabrício Oliveira. RIOS, Jane Adriana Vasconcelos Pacheco. Profissão docente e ruralidades contemporâneas: identidade e diferença nas escolas rurais. **Práxis Educativa,** Ponta Grossa, v. 12, n. 3, p. 848-863, set./dez. 2017.

NÓVOA, A. **Nada substitui um bom professor: propostas para uma revolução no campo da formação de professores.** Conferência Tendências atuais na formação de professores: o modelo universitário e outras possibilidades de formação, Águas de Lindóia, 2011b.

NÓVOA, António (Coord.). **Os professores e sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, Antonio. **Formação de Professores e trabalho pedagógico.** EDUCA Lisboa, 2002.

NÓVOA, Antônio. **O regresso dos professores.** EDUCA Lisboa, 2011a.

NÓVOA, Antonio. Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. **Teoria & Educação.** Porto Alegre, Pannonica, n. 4, p. 109-139, 1991.

NÓVOA, Antonio. **Professores Imagens do futuro presente.** EDUCA Lisboa, 2009.

PIAGET, Jean. **A representação do espaço na criança.** São Paulo, Artes Médicas, 1993.

PINHO, Ana Sueli Teixeira. **O tempo escolar e o encontro com o outro: do ritmo a simultaneidade.** Tese (Doutorado em Educação e Contemporaneidade) Universidade Estadual da Bahia, Salvador, 2012.

PINHO, Ana Sueli Teixeira de; SOUZA, Elizeu Clementino de. **O tempo escolar e o encontro com o outro: do ritmo padrão às simultaneidades.** Educação e Pesquisa - Revista da Faculdade de Educação da USP, v. 41, p. 663-678, 2015.

RAMALHO, Betânia Leite. NUNEZ, Isauro Beltran: GAUTHIER, Clermont. **Formar professor, perspectivas e desafios.** 2ª ed. Porto Alegre; Sulina 2004.

REIS, Edmerson dos Santos. **A contextualização dos conhecimentos e saberes escolares no processo de reorientação curricular das escolas do campo.** 318 p. Tese (Doutorado em Educação e Contemporaneidade) Universidade Federal da

Bahia, Salvador, UFBA. 2009.

RICOEUR, Paul. **Tempo e narrativa, a intriga e a narrativa histórica**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

RICOEUR, Paul. **Teoria da Interpretação o discurso e o excesso de significação**. Biblioteca Nacional de Portugal. Edições 70 LTDA, setembro de 2013.

RIOS, Jane Adriana Vasconcelos Pacheco. **Entre a roça e a cidade: identidade, discursos e saberes na escola**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2012.

RIOS, Jane Adriana Vasconcelos Pacheco. **Profissão docente na roça**. Salvador: EDUFBA, 2015.

RIOS, Jane Adriana Vasconcelos Pacheco. **Ser e não ser da roça, eis a questão!** Identidades e discursos na escola. EDUFBA, 2011.

SALVADOR, Secretaria Municipal de Educação – **Materiais pedagógicos Nossa Rede**. Disponível em: <http://educacao.salvador.ba.gov.br/nossa-rede/#1453911273428-28bb8573-9e65>.

SALVADOR, Secretaria Municipal de Educação – **Sequencia didática – Feira de São Joaquim**. Disponível em: http://educacao.salvador.ba.gov.br/pdfs-nossa-rede/documentos-municipais/ensino-fundamental/matematica/alunos/3bi_3ano_MAT_aluno_alta.pdf. Acesso em: 12 de mai.2019.

SALVADOR, **Portaria Municipal 053/2017. Estabelece a Estrutura Curricular da Educação Infantil e as Matrizes Curriculares do Ensino Fundamental (em Tempo Parcial e em Tempo Integral), da Educação de Jovens e Adultos e o horário de funcionamento das Unidades Escolares da Rede Pública Municipal de Ensino do Salvador**. Diário Oficial do Município de Salvador. Disponível em: <http://cle.salvador.ba.gov.br/dom.pdf>. Acesso em: 05 de mai. de 2019.

SALVADOR, **Portaria Municipal 251/2015. Estabelece a Matriz Curricular do Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos, o horário de funcionamento das Unidades de Ensino e a implantação da Reserva da Jornada de Trabalho do Professor**. Diário Oficial do Município de Salvador. Disponível em: <http://educacao.salvador.ba.gov.br/adm/wp-content/uploads/2016/03/6.376-Portaria-251-2015-Reserva.pdf>. Acesso em: 05 mai. de 2019.

SALVADOR, **Referencial Curricular Municipal para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental** – Portal da Educação da Secretaria Municipal da Educação de Salvador. Disponível em: <http://educacao.salvador.ba.gov.br/adm/wpcontent/uploads/2018/03/Referencial-Curricular-Municipal-para-os-anos-iniciais-do-EF-versao-onli...-1.pdf>. Acesso em: 06 de mai. de 2019.

SALVADOR, Secretaria Municipal de Educação, Cultura Esporte e Lazer. **Coordenador Pedagógico: Caminhos, desafios e aprendizagens para a prática educativa**. Salvador 2012.

SANTOS, Fábio Josué Souza dos. **Docência e Memória: narrativas de professoras de escolas rurais multisseriadas**. Universidade do Estado da Bahia. Salvador. 2015

SANTOS, Fábio Josué Souza. **Nem “tabaréu/ao”, nem “doutor/a”**: O/a aluno/a da roça na escola da cidade – um estudo sobre escola, cultura e identidade. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade), Universidade do Estado da Bahia - UNEB, *Campus I*, Salvador, 2006.

SANTOS, Fábio Josué Souza; MOURA, Terciana Vidal. A PEDAGOGIA DAS CLASSES MULTISSERIADAS: Uma perspectiva contra-hegemônica às políticas de regulação do trabalho docente. **Debates em Educação**. Maceió, Vol. 4, nº 7, Jan./Jul. 2012, p. 65-86.

SANTOS, Fábio Josué Souza; MOURA, Terciana Vidal. **Políticas educacionais, modernização pedagógica e racionalização do trabalho docente: problematizando as representações negativas sobre as classes multisseriadas**. In: ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; HAGE, Salomão Mufarrej (orgs.). Escola de direito: reinventando a escola multisseriada. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. (Coleção Caminhos da Educação do Campo; v. 2), pp. 35-48.

SARAMAGO, José. **O conto da Ilha Desconhecida**. Companhia das Letras. São Paulo. 1998.

SILVA, Ana Tereza Reis da. Ecoformação: reflexões para uma pedagogia ambiental, a partir de Rousseau, Morin e Pineau. **Revista Desenvolvimento e Meio Ambiente**, n. 18, p. 95-104, jul./dez. 2008.

SMED, Secretaria Municipal de Educação – **A Base Nacional Comum Curricular e a Política Nossa Rede** – Disponível em: <http://educacao.salvador.ba.gov.br/pdfs-nossa-rede/materiais-de-apoio/profissionais/A-Base-Nacional-Comum-Curricular-e-a-pol%C3%ADtica-Nossa-Rede-concep%C3%A7%C3%B5es-arti....pdf>. Acesso em 09 de mai. 2019.

SOUZA, Elizeu Clementino de. Diálogos cruzados sobre a pesquisa (auto)biográfica: análise compreensivo-interpretativa-interpretativa e política de sentido. **Revista Educação Santa Maria**, v.39, n.1, p. 39-50, jan/abr.2014.

SOUZA, Elizeu Clementino de; SANTOS, Fábio Josué Souza; PINHO, Ana Sueli Teixeira de; ARAÚJO, Sandra Regina Magalhães de. Sujeitos Instituições e Práticas Pedagógicas: Tecendo as múltiplas redes da Educação rural na Bahia. **Revista da FAEBA**. Salvador, v. 20, n. 36, p. 151-164, jul./dez. 2011.

SOUZA, Elizeu Clementino. A arte de contar e trocar experiências: reflexões teórico-metodológicas sobre história de vida em formação. **Revista Educação em Questão**, Natal, v 25, n.11, p. 22-39, jan/abr. 2006.

TARDIF, M., LESSARD, C. & LAHAYE, L. Os professores face ao saber. Esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria & Educação**. Porto Alegre, nº. 4, 1991.

VEIGA, Eli José. **Cidades Imaginárias**: o Brasil é menos urbano do que se calcula. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2002.

VIELLA, Maria dos Anjos. **Tempos e espaços de formação**. Chapecó: Ed. Argo, 2003.

ZEICHNER, Kenneth M. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 29, n. 103, p. 535-554, maio/ago. 2008. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso: 30 de jan. de 2018.

ZEICHNER, Kenneth. M. **A formação reflexiva de professores: idéias e práticas.** Lisboa: Educa, 1993.

ZEICHNER, Kenneth.M. **Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico.** In: GERALDI, Corinta M.G.; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete M. de A. (Org.). **Cartografias do trabalho decente: professor (a) pesquisador(a).** Campinas: Mercado das Letras, 1998. p.207-236.

APÊNDICE A – EIXOS TEMÁTICOS PARA A ENTREVISTA NARRATIVA

As entrevistas narrativas foram desenvolvidas a partir dos eixos temáticos abaixo:

Eixo temático1: Formação

Os colaboradores foram/serão convidados a falar livremente sobre o seu percurso de vida, a escolarização, os aspectos considerados significativos para o processo formativo inicial e entrada na profissão.

Eixo temático 2: Formação continuada

Abordagem sobre as experiências profissionais de formação continuada, a atuação e as práticas docentes nas escolas da Ilha de Maré.

Eixo temática 3: Maritimidades

Abordagem sobre ser professor na Ilha, as maneiras de viver e de ensinar, educação contextualizada e as práticas docentes na Ilha.

ANEXO A – Modelo do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – CAMPUS I SALVADOR

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Caro (a) Professor (a),

Você está sendo convidado (a) para participar, como voluntário (a), da pesquisa, **DOCÊNCIA NA ILHA DE MARÉ: FORMAÇÃO CONTINUADA E MARITIMIDADES**. Apresento as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é da pesquisadora responsável.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

TÍTULO: DOCÊNCIA NA ILHA DE MARÉ: FORMAÇÃO CONTINUADA E MARITIMIDADES

OBJETIVOS:

- Compreender os modos como a formação continuada é vivenciada pelos docentes na relação com as maritimidades da Ilha de Maré, tendo em vista possíveis singularidades do trabalho docente no contexto marítimo;
- Identificar as experiências de formação continuada dos docentes da Ilha de Maré.
- Desvelar, através das narrativas dos docentes, como as maritimidades atravessam o processo de formação dos professores.

ESPAÇO: Cinco escolas das comunidades rurais da Ilha de Maré (Praia Grande, Porto dos Cavalos, Santana, Botelho e Bananeiras).

SUJEITOS: Docentes que atuam no Ensino Fundamental da Rede Municipal de Salvador

FASES DA PESQUISA:

Fase I – Estudo exploratório – Apresentação da pesquisa, implicações e o convite para participação inicial através do preenchimento do questionário online, produzido pelo grupo de pesquisa *DIVERSO Profissão Docente na Educação Básica da Bahia*, para levantamento do perfil sócio profissional. Realização de uma visita exploratória a uma escola da Ilha de Maré e realização de entrevistas narrativas para levantamento do perfil biográfico dos participantes para seleção dos sujeitos.

Fase II – Realização de Entrevistas Narrativas – Realização de entrevistas narrativas, como instrumento de recolha, por compreender que é necessário o

protagonismo dos professores, colaboradores nesta pesquisa, a partir de suas próprias narrativas de formação. Poderão ocorrer no decorrer da pesquisa o acompanhamento e observação de situações consideradas pelos professores como dispositivos formativos promovidas pela SMED e/ou no cotidiano das escolas.

I. Especificação dos riscos, prejuízos, desconforto, lesões que podem ser provocados pela pesquisa:

Todos (as) os participantes estão resguardados (as) conforme orientação da Resolução 466/12 Conselho Nacional de Saúde, na preservação de suas identidades no desenvolvimento da Pesquisa. Mesmo diante da confidencialidade dos seus nomes, a pesquisa prevê possíveis riscos aos seus participantes, como constrangimento e situações vexatórias na publicização das experiências pedagógicas, já que estão participando de uma pesquisa em que trarão à tona em suas narrativas as suas trajetórias de atuação, podendo revelar no percurso situações do cotidiano que não gostariam em tese de partilhar ou revelar a ninguém.

II. Descrição dos benefícios decorrentes da participação na pesquisa:

- ✓ Fortalecimento do conhecimento acadêmico e científico no campo dos estudos sobre a formação continuada e ruralidades/maritimidades a partir das experiências formativas vivenciadas pelos docentes em ambiente marítimo;
- ✓ Contribuição para fomentar discussões sobre a formação docente e o desenvolvimento de práticas de educação contextualizadas de ambientes marítimos em territórios rurais;
- ✓ Contribuição para se pensar a formatação de políticas públicas para o desenvolvimento de ações de formação continuada em contextos específicos marítimos territórios rurais.

III. Esclarecimento sobre participação na pesquisa

- A pesquisa será desenvolvida no período de março de 2017 a dezembro de 2018, podendo ser encerrada antes desse período ou prorrogada até junho de 2019;
- Não haverá nenhum tipo de pagamento ou gratificação financeira aos participantes;
- Em todas as fases da pesquisa, o pesquisador se deslocará em direção ao local onde o sujeito da pesquisa se encontra, não gerando dessa maneira nenhum gasto financeiro e/ou prejuízo para o participante.
- Os sujeitos da pesquisa poderão a qualquer momento retirar o consentimento dado para a realização desta pesquisa e publicização das informações.

IV. Contato dos pesquisadores

- Ziziane Oliveira de Macêdo – Rua Dr. João Mendes da Costa Filho, 444. Bloco B. Ap. 14B, Salvador/BA. CEP: 41750190 Tel.: (071) 992893889 (Mestranda responsável pela pesquisa).
- Jane Adriana Vasconcelos Pacheco Rios - Avenida Cardeal da Silva, 523 Ed. Liliana, apt. 703 – Federação Salvador – BA. Cep: 40.231.305 Tel.: (071) 992043623 (Orientadora do curso de Mestrado).

Salvador/BA, ____ de _____ de _____.

Ziziane Oliveira de Macêdo
Mestranda

Colaborador (a) da pesquisa