



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA

DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO



**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO GESTÃO E TECNOLOGIAS APLICADAS À
EDUCAÇÃO – MODALIDADE PROFISSIONAL**

PATRÍCIA ALMEIDA MOURA

**PROPOSTA PEDAGÓGICA INSTITUINTE: FORMAÇÃO DE PROFESSORES E
EDUCAÇÃO CIENTÍFICA NO ENSINO FUNDAMENTAL I**

SALVADOR

2017

PATRÍCIA ALMEIDA MOURA

**PROPOSTA PEDAGÓGICA INSTITUINTE: FORMAÇÃO DE PROFESSORES E
EDUCAÇÃO CIENTÍFICA NO ENSINO FUNDAMENTAL I**

Trabalho de Conclusão de Curso em formato de Relatório Técnico-científico da Proposta de Inovação Tecnológica apresentada ao Programa de Pós-Graduação Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação – Modalidade Profissional – da Universidade do Estado da Bahia, vinculado ao Departamento de Educação Campus I, como requisito para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Dra. Tânia Maria Hetkowski.

SALVADOR

2017

-
- M929 Moura, Patrícia Almeida
 Proposta Pedagógica Instituinte: formação de professores e Educação
 Científica no Ensino Fundamental I / Patrícia Almeida Moura.
 123f. il.
- Orientadora: Profa. Dra. Tânia Maria Hetkowski.
 Relatório Técnico-Científico (Mestrado) – Universidade do Estado da Bahia.
 Departamento de Educação. Programa de Pós-Graduação Gestão e
 Tecnologias Aplicadas à Educação, Salvador, 2017.
1. Professores - Formação. 2. Ciência – Estudo e Ensino (Educação
 Básica). I. Hetkowski, Tânia Maria. II. Universidade do Estado da Bahia. III.
 Título.

CDD: 370.113

FOLHA DE APROVAÇÃO

PROPOSTA PEDAGÓGICA INSTITUINTE: FORMAÇÃO DE PROFESSORES E EDUCAÇÃO CIENTÍFICA NO ENSINO FUNDAMENTAL I

PATRÍCIA ALMEIDA MOURA

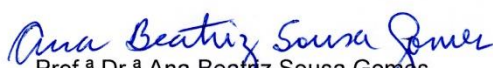
Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Programa de Pós-Graduação (*Stricto Sensu*) Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação, Área de Concentração II – Processos Tecnológicos e Redes Sociais, 13 de março de 2017, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação, pela Universidade do Estado da Bahia, composta pela Banca Examinadora:



Prof.ª Dr.ª Tânia Maria Hetkowski
Universidade do Estado da Bahia – UNEB
Doutorado em Educação
Universidade Federal da Bahia – UFBA



Prof. Dr. José Antônio Carneiro Leão
Universidade do Estado da Bahia - UNEB
Doutorado em Educação
Universidade Federal da Bahia – UFBA



Prof.ª Dr.ª Ana Beatriz Sousa Gomes
Universidade Federal do Piauí – UFPI
Doutorado em Educação
Universidade Federal do Ceará – UFC



Prof.ª Dr.ª Isabel Maria Sabino de Farias
Universidade Estadual do Ceará - UECE
Doutorado em Educação
Universidade Federal do Ceará – UFC

Às minhas amigas e colegas de profissão, que mesmo diante de tantas dificuldades, procuram fazer o autorreverso. A vocês, dedico este trabalho, por todo empenho e comprometimento.

AGRADECIMENTOS

No decorrer do mestrado, trilhei diversos caminhos, desviei de pedras, explorei lugares inimagináveis e descobri tesouros únicos. Tenho inúmeras razões para agradecer e tentar retribuir o carinho, a dedicação, a ajuda e a disponibilidade das pessoas que encontrei nessa caminhada e que, de forma direta ou indireta, contribuíram para que esse sonho se tornasse real.

Preciso dizer que não há significados que expressem o sentido que algumas pessoas passaram a ter para mim ao longo desses anos. No começo, pareciam *inteiramente iguais a cem mil outras* (SAINT-EXUPÉRY, 2008); mas no trilhar fui envolvida por cada uma delas de maneira singular.

Começo agradecendo a Deus pela dádiva da vida e pelas graças alcançadas; por ter me concedido forças para continuar e não desistir nem nos momentos mais difíceis; sei que foi nesses momentos que a tua luz me fez forte e perseverante.

Agradeço aos meus pais, Cristovam e Maria Eusa, pelo sacrifício empreendido e, muitas vezes, ilimitado, para me proporcionar a maior herança que os pais podem deixar aos filhos, o conhecimento. Sem vocês, o sonho não teria sentido; sem vocês, eu não seria quem eu sou, e esse momento não teria se tornado real.

Ao meu maior tesouro, meus filhos Gabriel e Maria Clara – vocês são meu estímulo para ser alguém melhor, o sentido de minha vida. Quero demonstrar minha gratidão, e também me desculpar pelas ausências e pelos momentos em que deixei a desejar como mãe. Amo vocês incondicionalmente.

Ao meu companheiro, amigo e primo, a quem carinhosamente chamo de *Sulim*, agradeço pelo empenho em entender tudo isso, matendo-se sempre firme ao meu lado. Obrigada pelo companheirismo, pela dedicação e pelo cuidado – presencial e à distância – no decorrer dessa jornada. Muito aprendemos, trocamos e construímos; e aqui registro meu carinho e minha admiração.

À minha irmã, Cristiane, que vivenciou e compartilhou comigo a educação em casa, recebida por nossos pais, agradeço por todas as alegrias e dificuldades. Amo você. Ao meu irmão, Junior, pelo carinho e pela atenção; obrigada por fazer parte de minha vida. À minha cunhada, Debora, pelo cuidado e pela prontidão.

À minha querida e amada orientadora, Tania Maria Hetkowski, por ter me escolhido e por ter confiado em mim para ser sua *desorientanda*. Gratidão especial,

por tornar-me Mestre, humana e capaz de entender o real sentido da academia, do conhecimento e da aprendizagem. Devo a você, professora, dois anos intensos de aprendizagem, (des)construções, aventuras, trilhas, conquistas e superações, que me fizeram compreender que não há educação sem humildade, partilha, construção e coletividade. Muito obrigada, com muito afeto e admiração. Sou sua eterna fã! Que sua estrela continue iluminando outras vidas.

Ao meu avô Raimundo (*in memoriam*), que sempre demonstrou carinho, atenção e cuidado especiais por mim. Infelizmente, não podemos brindar juntos este momento, mas o senhor sempre esteve presente em meu coração. Te amo eternamente, vizinho lindo.

Em especial, agradeço ao meu tio Marcos Moura, que, mesmo distante, se mostrou cuidadoso e zeloso, e me ensinou o sentido de família. Nunca vou esquecer o que fez por mim e por meu pai no decorrer desses dois anos. Nem todas as palavras do mundo seriam suficientes para expressar minha gratidão Te amo, tio!

Ao meu lindo jardim de flores, as/os professoras/es do Ensino da Fundamental I da Escola Municipal Governador Roberto Santos, a quem carinhosamente chamo de “minhas professoras”, agradeço por terem possibilitado esta pesquisa. A vocês, devo todo conhecimento, brilho, cores e sucesso do decorrer dessa caminhada; agradeço pela dedicação, pelo engajamento, pelo compromisso, pelo cuidado e pelo empenho de cada uma. Vocês em ensinaram o sentido de coletividade. Este momento não teria sentido, nem vida sem vocês para comemorá-lo comigo. Obrigada por serem minhas professoras e companheiras de caminhada. É maravilhoso tê-las comigo!

Agradeço aos amigos Gilmário, Elis e Kátia Soane; tudo aconteceu porque vocês me incentivaram a tentar, a ultrapassar o medo, e tornar meu sonho real. *Gil*, só posso agradecer por você ter cruzado meu caminho; você é um anjo, um presente de Deus. Obrigada por estar sempre comigo, me ajudando e orientando como amigo, irmão, terapeuta, *marido extraoficial* e companheiro de loucuras, choros e risos – você deixa minha vida mais viva e alegre. Elis, amiga linda, serena e cuidadosa, obrigada pelo apoio, pelo incentivo e pelo cuidado; por ser um ponto de equilíbrio nos momentos de desequilíbrio. *Katita*, um ser de luz que entrou em minha vida graças à minha amiga Rosana, que amo muito, muito. Obrigada, Katita por toda aprendizagem e disponibilidade. Obrigada, meus amigos, por ajudarem a tornar meu sonho real. Amo vocês!

A Flavia, minha amiga e revisora, agradeço pelo carinho e atenção a mim dedicados nesse período, estando sempre presente de forma cuidadosa. A Mariana, *#migasualoka*, pela escuta sempre atenta e isenta. Você é minha outra metade desajustada... Vocês estão em meu coração.

Às amigas Margareth e Samara, que mesmo à distância se fizeram sempre presentes, me auxiliando em todo caminho. Amigos são amigos estejam eles perto ou longe, e vocês são prova real disso.

Aos colegas de curso que se tornaram amigos queridos, os *Tops Tops* do GESTEC, Diele, Macedo, Cosme e Vinicius. *Di*, minha parceira de alegrias e tristezas em todo esse caminhar, agradeço por ser tão doce e paciente. Macedo, amigo de produções, revisões e publicações, obrigada por toda disponibilidade e força nessa jornada. Cosme, o *brincante*, o amigo alegre, simples, disponível e presente. Obrigada pela prontidão e bom humor. Vinicius, o sincero, obrigada pela disponibilidade de me ouvir nos momentos de transcendências. Foi um presente conhecer vocês e vivenciar o mestrado nessa companhia.

A Fabiolo, presente de Deus que recebi no decorrer desse processo, agradeço por iluminar meu caminho com sua simplicidade e palavras de estímulo. Te considero um exemplo de ser humano. Obrigada por transformar um acaso em parceria.

Às gestoras Fátima, Márcia, Rita, Jaqueline e Jirlene, obrigada pelo carinho e por acreditar nessa pesquisa, abrindo as portas da Robertinho.

A Iaçanan, mulher doce, serena e disponível. Sou grata por todo cuidado e ensinamentos que você me propiciou no decorrer dessa trilha.

Às pesquisadoras Fabiane, Claudia, Patrícia e ao pesquisador Jonathas, pela disponibilidade e dedicação ao ministrar os encontros formativos para minhas professoras.

Às professoras Isabel Sabino, Ana Beatriz e ao professor Leão Carneiro, por todo carinho, disponibilidade, generosidade e contribuições, que foram cruciais na escrita deste trabalho. Cada um, de forma singular, colaborou para o resultado. Sinto-me realmente agraciada com a presença de vocês em minha banca.

Aos membros do GEOTEC e do grupo da Rádio, com quem compartilhei estudos e aprendizagens nos encontros de quarta-feira, regados a alegrias, conhecimentos e partilhas.

A toda a equipe docente e administrativa do Programa de Mestrado Profissional, o GESTEC, pela atenção e disponibilidade em me ajudar na expansão da minha formação e dos meus modos de pensar, sentir e agir na academia.

Por fim, agradeço a todos que, de forma direta ou indireta, contribuíram para a construção e a realização deste trabalho. Muito obrigada!

*O importante não é a casa onde moramos.
Mas onde, em nós, a casa mora.*

Mia Couto (2003, p. 53)

RESUMO

Este estudo aborda a formação de professores e a importância de processos formativos instituintes, como caminhos para o despertar de práticas inovadoras, reflexivas e colaborativas no cotidiano escolar. Trata-se do relatório técnico-científico da proposta de inovação tecnológica desenvolvida na Escola Municipal Governador Roberto Santos (EMGRS), Salvador-BA, em 2015 e 2016. A proposta de formação foi pautada na construção instituinte de um saber contínuo dentro do ambiente escolar e embasada no projeto “A Rádio da Escola na Escola da Rádio”, com o objetivo de desterritorializar campos pouco discutidos em torno da formação continuada e da construção de saberes e práticas no cotidiano escolar. Essa proposição didático-pedagógica envolveu o trabalho colaborativo e coletivo das professoras da EMGRS, além do uso de estratégias propícias à transformação e à construção de ações inovadoras, críticas e reflexivas, rompendo com propostas verticalizadas, estagnadas e inócuas, e também com paradigmas da educação científica e da educação inovadora. Autores como André (2001, 2016), Carlos Brandão (1993, 1999, 2006), Farias (2006), Freire (1991, 1996), Gatti (2008), Gatti e Barreto (2009), Hetkowski (2004, 2009, 2010, 201-?), Lima Jr. (2005) e outros são o sustentáculo epistêmico necessário a este estudo. Os pressupostos metodológicos abarcam a abordagem participante, marcada pelo processo colaborativo e pelo engajamento das colegas de trabalho. No decorrer da pesquisa, foram realizados encontros formativos, discussões, reflexões, reuniões e debates em torno das temáticas relacionadas à proposta; assim, as professoras complementaram o planejamento e construíram em grupo ações que transcederam os limites da sala de aula e os muros da escola, mobilizando a comunidade interna e externa. Essas ações – “Do Kabula ao Cabula: diversos olhares, olhares diversos”, “Pintando o muro” e “Professor pesquisador, aluno pesquisador” – resultaram do trabalho coletivo e das dinâmicas horizontais e criativas dos partícipes, demonstrando ser possível que alunos e professores descubram, construam e (re)construam juntos os processos formativos instituintes.

Palavras-chave: Formação de professores. Prática inovadora. Educação científica.

ABSTRACT

This study approaches teacher formation and the importance of instituting formative processes, as ways to awaken innovative, reflective and collaborative practices in school everyday. This is the technical-scientific report of the proposal for technological innovation developed at the Escola Municipal Governador Roberto Santos (EMGRS), Salvador-BA, in 2015 and 2016. The training proposal was based on the construction of a continuous knowledge within the school environment And based on the project "The Radio of the School in the School of Radio", with the objective of to show little discussed fields around the continuous formation and the construction of knowledges and practices in the school routine. This didactic-pedagogical proposition involved the collaborative and collective work of EMGRS teachers, as well as the use of strategies that are conducive to the transformation and construction of innovative, critical and reflexive actions, breaking with vertical, stagnant and innocuous proposals, as well as paradigms of education Scientific education and innovative education. Authors like André (2001, 2016), Carlos Brandão (1993, 1999, 2006), Farias (2006), Freire (1991, 1996), Gatti (2008), Gatti and Barreto (2009), Hetkowski (2004, 2009, 2010, 201-?), Lima Jr. (2005) are the epistemic support necessary for this study. The methodological assumptions include the participant approach, marked by the collaborative process and by the engagement of co-workers. During the research, formative meetings, discussions, reflections, meetings and debates were held around the themes related to the proposal; So the teachers complemented the planning and built as a group actions that transcended the boundaries of the classroom and the school walls, mobilizing the internal and external community. These actions – "From the Kabula to the Cabula: different looks, different looks", "Painting the wall" and "Researcher professor, student researcher" – resulted from the collective work and the horizontal and creative dynamics of the participants, demonstrating that it is possible for students and teachers Discover, build, and rebuild together the formative processes of instituting.

Keywords: Teacher training. Innovative practice. Scientific education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Formação continuada de professores	42
Figura 2 – Entrada principal da Robertinho	59
Figura 3 – Apresentação da proposta ao corpo docente	65
Figura 4 – Formação – Uso das TIC na sala de aula com ênfase na rádio difusora	70
Figura 5 – Formação – O entendimento de lugar/espço por meio da cartografia	71
Figura 6 – Formação – O uso dos quadrinhos como recurso pedagógico	72
Figura 7 – Formação – As localizações espaciais nos espaços sociais	73
Figura 8 – Brincadeiras e jogos contruídos no cotidiano da sala de aula	77
Figura 9 – Construção de representações sobre o lugar	78
Figura 10 – A representação do Cabula por meio de mapas	79
Figura 11 – Construção de representações do bairro	81
Figura 12 – Visita dos alunos à comunidade da Timbalada	82
Figura 13 – Construção de atividades sobre as temporalidades do Cabula	84
Figura 14 – Construção de jogos em sala de aula	85
Figura 15 – Organização do espaço para a Feira	89
Figura 16 – O olhar da comunidade sobre a Feira	90
Figura 17 – Fôlder do evento	92
Figura 18 – Percussão Tambores Gideões	93
Figura 19 – Sala 1 – O mundo encantado das nossas brincadeiras	94
Figura 20 – Sala 2 – Eu e meu universo	95
Figura 21 – Sala 3 – Cabula: meu lugar no mundo	96
Figura 22 – Sala 4 – Eu, o outro e o mundo	97
Figura 23 – Sala 5 – Timbalada aqui, Timbalada lá: nós somos Robertinho	97
Figura 24 – Sala 6 – O Cabula em cena: passado, presente e futuro	98
Figura 25 – Sala 7 – Realidade em jogo: o Cabula e seus múltiplos olhares	99
Figura 26 – Refeitório – As pesquisas da Robertinho	99
Figura 27 – Pintando o muro	101
Figura 28 – Alunos reproduzindo os desenhos no muro	102
Figura 29 – Publicação do pai de uma aluna sobre o “Pitando o muro”	104
Figura 30 – Professoras e alunos participando de eventos acadêmicos	108

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Total de matrículas por segmento na Robertinho em 2017	59
Quadro 2 – Proposta de caminhar formativo	67
Quadro 3 – Relação de nomes e pseudônimos das professoras	69
Quadro 4 – Organização da Feira por segmentos, parcerias e temáticas	76
Quadro 5 – Organização da Feira por espaços, temáticas e objetivos	94
Quadro 6 – Pesquisas de professoras e alunos do Ensino Fundamental I	106

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AC	Atividades de complemento
ACM	Antônio Carlos Magalhães
AMAB	Associação de Moradores da Rua Amazonas de Baixo
APLB	Associação dos Professores Licenciados do Brasil – Secção da Bahia
BA	Bahia
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
DEDC	Departamento de Educação
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMGRS	Escola Municipal Governador Roberto Santos
EUA	Estados Unidos da América
FAPESB	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia
GEOTEC	Grupo de Tecnologias, Educação e Contemporaneidade
GESTEC	Programa de Pós-Graduação Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação – Modalidade Profissional
HQ	História em quadrinho
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
IAB	Instituto Alfa e Beto
IAS	Instituto Ayrton Sena
MP/BA	Ministério Público do Estado da Bahia
PI	Piauí
PPP	Projeto político-pedagógico
RJ	Rio de Janeiro
SESI	Serviço Social da Indústria
SMED	Secretaria Municipal de Educação de Salvador
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TIC	Tecnologias de Informação e Comunicação
UNEB	Universidade do Estado da Bahia

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
1 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: CAMINHOS INSTITUIDO E INSTITUINTE	24
1.1 UM MOMENTO DE CONVERSA: A FONTE DE MEU INTERESSE	24
1.2 COMPREENDENDO O PROCESSO DE FORMAÇÃO DO PROFESSOR	30
1.3 PROCESSO FORMATIVO OU FORMAÇÃO CONTINUADA DO EDUCADOR NO COTIDIANO ESCOLAR	38
2 FORMAÇÃO CONTINUADA: UM OLHAR PARA AS PRÁTICAS INOVADORAS NO CONTEXTO EDUCACIONAL	44
2.1 CAMINHAR PEDAGÓGICO: PROCESSOS CRIATIVOS E INOVADORES NO COTIDIANO ESCOLAR	47
3 DESCOBRINDO A ESCRITA NO PROCESSO METODOLÓGICO: CONSTRUIR COLETIVAMENTE É PRECISO	57
3.1 APRESENTANDO O ESPAÇO	58
3.2 CARACTERIZANDO A PESQUISADORA-COORDENADORA	62
3.3 APRESENTAÇÃO DA EQUIPE GESTORA	63
3.4 O INÍCIO DE UMA TRILHA: AS PRIMEIRAS TROCAS	65
3.5 ENCONTROS FORMATIVOS: CONTRIBUIÇÕES E REFLEXÕES NO FAZER PEDAGÓGICO	68
3.6 CONSTRUIR OS (DES)CAMINHOS NESSA TRAJETÓRIA	74
3.7 CELEBRANDO O CAMINHAR DA I FEIRA CULTURAL DA ROBERTINHO	87
3.8 PINTANDO O MURO: UMA ESCOLA VIVA	100
3.9 PROFESSOR-PESQUISADOR, ALUNO-PESQUISADOR: UMA VIA DE MÃO DUPLA	105
CONSIDERAÇÕES FINAIS: A PRIMEIRA COLHEITA	110
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	114
ANEXO	123

INTRODUÇÃO

O ato de educar é complexo, sinuoso e repleto de desafios que nos levam, constantemente, a indagar sobre as diferentes formas de aprender, construir saberes e gerar conhecimento. Na escola, esse processo também é oblíquo e diversificado, envolve tanto os aspectos advindos da singularidade do sujeito como as relações sociais, históricas e culturais, contribuindo para que o “fazer” pedagógico seja direcionado por diferentes vieses e vozes.

Em nossa reflexão, destacamos os desafios presentes nesse processo, que perpassam as diferentes formas e contextos de aprendizagens, e podem ser advindos ou não das experiências do sujeito. Assim, a educação, em seu sentido macro, é representada por toda transformação proporcionada na vida do aprendiz, independente de ser mediada pela educação formal ou informal. São vivências, competências e trocas que estruturam o ser nesse caminhar rumo à construção, à transformação e à reformulação do aprendizado. Sendo assim, ao iniciar este trabalho de pesquisa, consideramos importante indagar: é possível viver em sociedade sem falar ou pensar sobre o processo de formação, constituição e estruturação educacional? Ou mesmo sem vivenciá-lo?

Nessa perspectiva, ousamos discutir a formação docente, alicerçada nas relações sociais e culturais constituídas no lugar do sujeito aprendiz. Para tanto, nossa propositiva é refletir sobre as relações existentes entre a prática vivenciada e a prática necessária para atribuir sentido e significado ao processo de ensino e aprendizagem. Carlos Brandão (1993) destaca que a educação é uma fração do modo de vida dos grupos sociais que a criam e recriam, entre tantas outras invenções de sua cultura, em sua sociedade. Esse processo vai se criando, recriando e instituindo a partir das necessidades e dos interesses dos sujeitos; assim, além de ser um fator de (re)criação dos interesses, a educação constitui, portanto, uma base para as reflexões em torno de um projeto, de um dizer e de um fazer pedagógico.

Vale destacar as implicações do ato de ensinar, pois a educação que ensina pode ser a mesma que deseduca, fazendo justamente o contrário do que se propõe. Por isso, como participantes dessa caminhada, precisamos nos indagar constantemente sobre nossas posturas, investigando e analisando atentamente nossas ações efetivas. As influências presentes na formação ou constituição da

prática pedagógica do sujeito podem estar permeadas por diferentes interesses e sentidos do mundo social, uma vez que a educação é contínua e complexa, constituída nas trocas de vivências e experiências, sobretudo, dos desafios desse processo educativo e formativo. Torna-se essencial, portanto, a reflexão permanente sobre a construção da ação pedagógica e do papel social do sujeito que busca uma afirmação profissional.

Não podemos falar ou pensar em afirmação profissional do indivíduo sem tocar na formação, a qual não se limita especificamente a um diploma, nem a um curso, programa ou lei; trata-se de um processo que transpõe a titulação. Dominicé (2012) alerta que a palavra “formação” abarca uma grande variedade de significados, entendimentos e compreensões – está ligada a fatores mais amplos, complexos e subjetivos, que vão desde o exercício de uma profissão até a evolução de nossa vida pessoal, como seres críticos, ativos, reflexivos e participantes desse processo de constituição e afirmação social.

Nessa perspectiva, a formação acaba se tornando um alicerce do processo de afirmação e constituição do fazer pedagógico. Para Gatti e Barretto (2009, p. 203), trata-se de um movimento orientado a responder aos diversos desafios que se sucedem em diferentes fases da vida profissional. A formação é, assim, um processo de constituição da prática ligado a fatores mais amplos, complexos e subjetivos da existência e da necessidade de uma inserção social reflexiva, construtiva e colaborativa.

Ao discorrer sobre a importância da formação docente ressalto minha caminhada como educadora, ao longo da qual, refleti sobre meu papel no contexto escolar. Questionava-me: sou uma reprodutora de saberes? Sou uma mediadora? Ou sou uma construtora? Qual minha função e meu papel no processo e no contexto educacional? Todas essas perguntas eram para entender se, de fato, o que eu estava fazendo tinha sentido e significado. Em meio às indagações, sentia-me só, pois não encontrava possibilidades de compartilhar, dividir ou reestruturar com o grupo escolar minhas angústias e inquietações, pois em nossa unidade não havia espaços de trocas, construções e reflexões.

Hoje, como coordenadora pedagógica, tento fazer diferente com minhas¹ colegas de profissão: questiono sobre suas inquietações e limitações em torno do

¹ O uso do pronome pessoal “minha”, direcionado ao grupo, representa a forma carinhosa como trato as colegas de trabalho.

processo de ensino e aprendizagem, bem como sobre as práticas pedagógicas que envolvem a estruturação, a construção e a reconstrução do saber. Entre as reflexões que surgem, destaco a necessidade de momentos formativos e de troca de experiências no cotidiano escolar, tendo em vista a realidade de nossa prática – rodeada por conflitos movidos, em boa parte, pela falta de recursos, materiais e humanos, o que interfere diretamente no pedagógico da escola e contribui para o aumento da indisciplina, da evasão e da repetência dos alunos. Torna-se, portanto, essencial refletir coletivamente sobre as práticas pedagógicas, a fim de encontrarmos propositivas que alicercem ações inovadoras, libertando os educadores do determinismo², ou seja, levando-os ao reconhecimento e à percepção de seu papel na história como seres construtores do processo educacional.

Como síntese das inquietações que surgiram no cotidiano de trabalho como professora e coordenadora pedagógica, ressalto a necessidade de um ambiente escolar diferente. Precisamos de um espaço em que seja possível discutir, analisar, refletir e construir práticas de ensino que proporcionem um processo de ensino e aprendizagem concebido por meio das experiências de nossos alunos, vividas em diferentes contextos e relações; isto é, algo vivo, de sentido e significado.

Assim, apresento como produto dessa pesquisa a “Proposta Pedagógica Instituinte: formação de professores e educação científica no Ensino Fundamental I”. Ao sistematizar o processo de ensino e aprendizagem no contexto anteriormente apresentado, revelo meu objetivo inicial: elaborar uma proposta didático-pedagógica de formação para os professores da Escola Municipal Governador Roberto Santos (EMGRS), pautada na construção instituinte de um saber contínuo dentro do ambiente escolar. O resultado material é este Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) em formato de relatório técnico-científico da Proposta de Inovação Tecnológica apresentada ao Programa de Pós-Graduação Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação – Modalidade Profissional (GESTEC) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB).

A âncora deste trabalho é o Projeto “A rádio da escola na escola da rádio” – uma das propostas articuladoras do Grupo de Tecnologias, Educação e

² Princípio segundo o qual tudo no universo, até mesmo a vontade humana, está submetido a leis necessárias e imutáveis, de tal forma que nosso comportamento está totalmente predeterminado pela natureza, e o sentimento de liberdade não passa de uma ilusão subjetiva. (BERNARDES 2004, p.162)

Contemporaneidade (GEOTEC, 2010)³, cujos alicerces epistêmicos e interventivos são: **tecnologias, memória e educação científica**, constituídas no **lugar** dos sujeitos aprendizes. Sobre a definição do projeto, Francisco Brito⁴ afirma que a rádio é uma proposta que valoriza e empodera os sujeitos pela sistematização e pelo compartilhamento de saberes e conhecimentos na dimensão do lugar, lócus da vida cotidiana, das experiências e das vivências imediatas, bem como das potenciais alternativas. Moreira (2014) enfatiza:

O projeto “A rádio da escola, na Escola da Rádio”, aposta em uma educação científica para os sujeitos envolvidos na proposta, visando a valorização do lugar dos partícipes, através do aprofundamento do conhecimento que eles já possuem e vivenciam em seus lugares, sendo divulgado através da proposta da iniciação à pesquisa. Desta forma, o projeto possibilita aos partícipes, o reconhecimento e entendimento de seus espaços, bem como a percepção de sua própria identidade como o ser social (MOREIRA, 2014, p. 30).

Dessa forma, a rádio surge como meio que propicia ao sujeito a percepção do conhecimento, seja de forma individual, seja de forma coletiva, a partir das vivências e das experiências adquiridas em seu caminhar e em seu cotidiano nos espaços vividos, concebidos e percebidos. O projeto teve início no Colégio da Polícia Militar da Bahia (CPM), localizado em Dendezeiros, Salvador, e já engloba várias outras escolas da educação básica na Bahia e em Sergipe. Alcança alunos da educação básica, professores da rede pública de ensino e pesquisadores da Universidade, por meio desse caminhar voltado para as construções e desconstruções, procurando despertar olhares sobre a educação científica e sobre o que é ser pesquisador. Assim, o projeto suscita esse olhar investigador e pesquisador sobre os espaços sociais em que estamos inseridos, bem como sobre sua constituição.

Na Escola Municipal Governador Roberto Santos – doravante “Robertinho”⁵ –, a proposta vem sendo desenvolvida sob orientação da professora pesquisadora Katia Soane, do GEOTEC/UNEB, com um grupo de alunos do Ensino Fundamental II, a fim de oportunizar a educação científica a partir das bases do projeto. Como

³ O GEOTEC é um grupo de pesquisa coordenado pela professora Doutora Tânia Maria Hetkowski, do qual se desmembram os projetos “K-Lab”, “REDEPUB” e “Projeto da Rádio”, presentes na educação básica dos estados da Bahia e Sergipe. Vale registrar que, em função da expansão e da inserção de novas pesquisas no Projeto da Rádio (GEOTEC, 2009), seu texto ainda está sendo finalizado.

⁴ Francisco Brito é integrante-professor do Grupo Pesquisa e um dos coordenadores do Projeto da Rádio (GEOTEC, 2009). Esse pensamento faz parte da apresentação do texto, ainda em construção.

⁵ Apelido carinhoso dado pela comunidade à Escola Municipal Governador Roberto Santos.

fruto dessa proposta, a escola foi beneficiada com uma rádio física, utilizada como um veículo transmissor do saber construído pelos alunos, a partir da valorização da memória histórica da cidade, da escola e do bairro dos educandos. A rádio foi implementada com apoio de edital de financiamento da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia (FAPESB), Edital nº 07/2013, “Popularização da Ciência: Educação Científica” (FAPESB, 2013), cuja proposta era a ampliação e a difusão de conhecimento/saber, de modo a contribuir para expansão do ensino das ciências, por meio de atividades diferenciadas no cotidiano pedagógico escolar, considerando uma metodologia coletiva e colaborativa, investigativa e reflexiva, em que alunos e professores sejam partícipes da construção de conhecimento e de saberes, com foco na popularização da ciência e da tecnologia, e no uso de metodologias participativas e reflexivas (FAPESB, 2013).

Assim, a rádio vem sendo utilizada como aparelho difusor do conhecimento, construído e reconstruído no decorrer da prática pedagógica. Isso faz, portanto, com que os partícipes compartilhem entre seus pares todo o sentimento e o saber construído, a partir de um olhar reflexivo sobre sua realidade. Por meio desse projeto, percebemos o desenvolvimento pedagógico, social e humano na vida dos educandos, cujas atitudes os levaram ao reconhecimento de si enquanto sujeitos ativos e construtores de saberes, descobrindo o sentido de aprender sobre seu bairro e sua comunidade, bem como sobre os espaços vividos e experienciados no decorrer de suas vidas dentro e fora da escola.

Ao perceber a transformação na vida desses educandos e seu interesse em participar do projeto, passei, como coordenadora da Rede Municipal lotada nessa escola, a conjecturar tentativas que equalizassem ações pedagógicas semelhantes. Em meio às suposições que levantei, surgiram alguns questionamentos: como ampliar as ações desse grupo de pesquisa em nosso espaço escolar? Como conectar os educandos às discussões globais de pesquisa, quando alguns educadores não as praticam? Quais mecanismos estimulariam o educador a buscar práticas de educação inovadora? Qual a importância da proposta didático-pedagógica na formação do professor no âmbito escolar?

Diante de tais questionamentos, nasceu, então, este estudo, cujo propósito é a possibilidade de disseminar práticas inovadoras, por meio das potencialidades das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), com a utilização da rádio como difusora do saber cultural produzido no espaço escolar, com a intervenção das

professoras do Ensino Fundamental I. Esta proposta teve como culminância um projeto, em formato de feira cultural, que corporizou ações de enriquecimento das atividades pedagógicas, proporcionando oportunidades educacionais inovadoras.

Dessa forma, esta proposta procura consolidar as ações advindas do projeto gerador (GEOTEC, 2010)⁶, a partir do trabalho das professoras, visto que vinham sinalizando o interesse, a curiosidade e a vontade de mobilizar e consolidar pedagogicamente o Projeto da Rádio, que, até então, estava centrado em um pequeno grupo de alunos da escola. Diante de desafios comuns ao cotidiano escolar, como violência, falta do sentimento de pertença e de envolvimento com o espaço por parte de alguns alunos, as professoras começaram a se interessar em participar de práticas inovadoras, as quais podem dar suporte ao processo pedagógico, coincidindo com o olhar transformador do projeto, que surge como algo engrandecedor. Além disso, projetos como o da rádio podem possibilitar a expansão dos “horizontes” pedagógicos no ambiente escolar, por meio da construção de uma educação inovadora, significativa, transformadora e tecnológica, bem como explorar os processos formativos colaborativos entre educadores, propiciando a difusão de práticas pedagógicas instituintes e potenciais à educação científica.

Torna-se essencial elucidar que educadores conscientes do acervo pessoal e cultural que circunda seu público-alvo e sua realidade de trabalho podem ser sujeitos propensos a despertar e a instigar nos educandos o sentimento de pertencimento pelo seu ambiente escolar. Arelados a isso estão a pesquisa, o estudo, o resgate e a difusão de conhecimentos em torno da cidade, do bairro e da escola em que esses alunos estão inseridos (NASCIMENTO; PEREIRA; HETKOWSKI, 2012).

Procurei, nesse contexto, em conjunto com as educadoras, por meio de reuniões, de atividades de complemento (AC)⁷ e de alguns ciclos formativos, desenvolver uma formação inovadora, tecnológica e permeada por conhecimentos científicos, voltados para a realidade específica de cada turma, visto que temos um universo bem diversificado em nosso espaço escolar. Essas trocas serviram de suporte e base para a construção de um estudo reflexivo sobre o papel dos

⁶ O projeto gerador é o “Projeto da Rádio”, iniciado em 2010 e em processo de final de elaboração. Por ser um projeto que todos os anos ganha novos partícipes e viéses de pesquisa, sempre passa por processo de reestruturação e reconstrução.

⁷ Momento reservado na carga horária do professor para planejar, estudar e organizar sua prática pedagógica, seja individual, seja coletivamente.

estudantes e sua ação na sociedade, a partir da constituição de memórias e percepções sobre o lugar e o espaço, contribuindo para que eles se reconheçam como seres sociais, críticos, construtores e em constante processo de transformação. Para tanto, partimos de práticas do cotidiano dos alunos, levando-os a refletir sobre suas vivências e experiências individuais e coletivas. Dessa forma, puderam descobrir, em consonância com os educadores, alternativas de práticas pedagógicas inovadoras com o auxílio das TIC e de práticas transformadoras. Procuramos alcançar um olhar crítico e reflexivo em torno do *aprender a aprender* (DEMO, 2010).

Nosso estudo floresceu, portanto, da necessidade de (res)significar o processo formativo das educadoras. Assim, a princípio, procurei desterritorializar algumas inquietações que surgiram de minha prática como educadora e coordenadora pedagógica, especificamente em torno do processo e dos reflexos da formação continuada do educador. Tais reflexões me levaram à experiência de viver, ver, ouvir e sentir, no cotidiano, com minhas colegas de profissão, a importância do fazer formativo e, a partir daí, contextualizar nossas vivências.

Nesse percurso, instigamos os alunos a também refletirem sobre sua vivência, partindo do micro para o macro, ajudando-os a entender que somente por meio de nossas experiências e vivências é que podemos concretizar e validar saberes. Essas ações nos levaram a pensar sobre atos que, muitas vezes, julgamos corriqueiros, mas que são a base para a organização e a estruturação de novos saberes. Ao se trabalhar localização geográfica com os meninos, por exemplo, normalmente usam-se mapas globais, do país, do estado; diferente disso, procuramos partir de mapas do bairro e da comunidade.

Torna-se plausível e possível, dessa maneira, (1) vivenciar e perceber a importância do trabalho com dinâmicas e estratégias pedagógicas que incidam diretamente em um novo viés do *aprender a aprender*; (2) estimular nos sujeitos pedagógicos o sentimento de valorização e pertencimento pelo seu ambiente social; (3) possibilitar o surgimento de novas formas de aprender, com base em uma aprendizagem científica, social, tecnológica, política, histórica e cultural – o que acaba sendo primordial neste estudo, em que se aborda a formação dos educandos como sujeitos sociais e críticos. A construção desse saber e desse olhar diferenciados, estruturados e transformadores nasce a partir de estudos voltados para a realidade dos partícipes. Tal realidade está presente nos espaços vividos,

experienciados e sentidos; e é, na maioria das vezes, ignorada ou não valorizada adequadamente.

A construção e a (res)significação desse saber transformador, com ênfase na realidade social e espacial do sujeito, é imprescindível para sua difusão no âmbito escolar, com auxílio das potencialidades dos meios tecnológicos. Nesse caso, a rádio escolar aparece como um dispositivo tecnológico e didático para o desenvolvimento e a difusão do conhecimento, e como um catalisador do sentimento de pertença à escola, ao bairro e à cidade, tanto de alunos quanto de professores. Nascimento, Pereira e Hetkowski (2012) afirmam que a rádio desponta como um veículo de massa que possibilita a educadores e educandos a criação, a propagação, a divulgação e a popularização das informações construídas.

A rádio aparece, ainda, como aparelho potencializador ao gerenciamento de ações voltadas às questões sociais e culturais, consequentemente, o educando deixa de ser mero receptor e torna-se construtor de saberes socioculturais e educacionais. Assim, as professoras utilizaram a rádio para propagar os conhecimentos construídos, desconstruídos e reformulados no cotidiano escolar, pois seu objetivo é ser um divulgador desses saberes, instigando a comunidade escolar a pensar sobre os olhares construídos, por meio das vivências e das experiências no decorrer do processo pedagógico.

Na Robertinho, vivemos situações adversas e complexas em torno do processo de ensino e aprendizagem, ou seja, do aprender a aprender no cotidiano. Em razão disso, procurei construir com os sujeitos desse processo a oportunidade de vivenciar diferentes formas de aprendizagem, a partir de uma sistematização de ações embasadas no processo de formação continuada e instituinte dos professores. Pretendi possibilitar a divulgação, o compartilhamento e a propagação de aprendizagens que sistematizem a realidade, por meio da ação, reflexão e ação dos partícipes.

Todo esse caminhar está registrado e organizado em três seções que compõem este relatório. Na primeira, intitulada “Formação continuada de professores: caminhos instituído e instituinte”, abordo o processo de formação continuada por meio de um breve panorama histórico. Contextualizo o processo de formação do professor e sua influência nas práticas cotidianas, considerando a relação entre ambos como referencial para uma formação instituinte no saber-fazer e no aprender-fazer. Pretendo, portanto, por meio da experiência e do cotidiano

escolar, construir um olhar diferenciado sobre o processo formativo do professor, de forma que ele participe ativamente como construtor desse caminhar, não como mero reprodutor.

Na seção seguinte, “Formação cotinuada: um olhar para as práticas inovadoras no contexto educacional”, proponho uma discussão teórico-reflexiva acerca das práticas inovadoras e sua importância no contexto educacional, abordando o processo de ensino e aprendizagem e as construções e reconstruções de todo processo. Na última seção, “Descobrimdo a escrita no processo metodológico: construir coletivamente é preciso!”, apresento minhas considerações sobre a importância do processo formativo instituinte e inovador, destacando os impactos gerados pelo projeto no espaço escolar. Enfatizo que a construção de propostas educacionais alicerçadas na prática instituinte foi essencial para a transgressão e a subversão de ações engessadas, favorecendo a constituição de caminhos pedagógicos, fecundos, que propiciaram a estruturação de uma educação crítica, colaborativa, reflexiva, inovadora e democrática.

1 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: CAMINHOS INSTITUIDO E INSTITUINTE

[...] considero que educar é construir e ajudar o ser humano a se libertar de cadeias determinadas e dar subsídios para que ele reconheça que sua história circunscreve tempo e possibilidades (HETKOWSKI, 2004, p. 16).

Nesta seção, discutirei sobre o processo de estruturação da formação docente e sua importância no cotidiano escolar, como ação coletiva e instituinte dos partícipes envolvidos. A princípio, faço uma breve viagem em meu processo de formação docente, abordando fatos que foram significativos à minha caminhada e mostrando como “a vida nos traz sonhos pra seguir” (VERCILLO, 2006). Em seguida, procuro fazer uma breve análise do processo formativo dos professores ao longo da história – não está entre os objetivos deste trabalho fazer uma análise densa e profunda sobre o processo histórico de organização e estruturação do caminhar formativo do professor.

Dessa forma, pretendo contribuir para a compreensão da importância de olhar o processo formativo do professor como essencial e instituinte. Assim, por meio do coletivo, procuramos construir olhares a partir da escuta e das singularidades dos partícipes desse processo permeado por concepções, andanças e vivências.

1.1 UM MOMENTO DE CONVERSA: A FONTE DE MEU INTERESSE

Antes de iniciar esta prospecção na história, não posso deixar de expor brevemente minha inserção na área da educação e o motivo de meu interesse pela temática. Assim, faço uma viagem ao início de tudo: fui Professora do Ensino Fundamental da rede Municipal e do Serviço Social da Indústria (SESI) na cidade de Picos, no Piauí (PI), entre os anos de 2004 e 2012. Desde essa época, tinha interesse em estudar a importância da formação continuada de professores, motivada por várias experiências formativas que vivi, promovidas pela Secretaria Municipal de Educação, pelo Núcleo Regional de Ensino e por instituições de ensino superior da região.

Em meio a essas vivências, recordo-me do quanto, na maioria das vezes, me sentia distante de todo aquele processo; algumas vezes, chegava a pensar: “será que, na escola, com meus colegas, discutindo, debatendo e construindo

coletivamente, não teríamos momentos efetivos de aprendizagem?”. Refletia sobre as formações e constatava a falta de escuta, pois o corpo pedagógico da escola não era ouvido. Percebi que quase todo processo de formação para professores ocorre de maneira hierárquica, num contexto em que um pequeno grupo determina a necessidade do todo, ou seja, as formações eram de caráter instituído, sem nenhuma consulta prévia ou reflexão coletiva com os interessados.

Inicialmente, quis acreditar que tal postura e ação eram recorrentes apenas no município de Picos, por se tratar de uma cidade pequena e interiorana, na qual os interesses políticos são predominantes, exercendo uma forte influência nas posturas pedagógicas dos professores, mesmo daqueles com um processo de formação mais crítico. Meu olhar estava restrito a essa opinião. Queria, fielmente, acreditar que esse seria o motivo maior para o grupo de professores não ser ouvido ou consultado na construção e na elaboração dos processos formativos.

Em 2012, ao assumir o cargo de Coordenadora Pedagógica na Secretaria Municipal de Educação de Salvador (SMED), na Bahia (BA), esperava encontrar outra realidade, em que a formação do corpo docente fosse mais participativa, voltada para uma pedagogia libertadora e referenciada num saber transformador, colaborativo e reflexivo. No entanto, assim como em Picos, os pacotes formativos eram escolhidos por um determinado grupo, que definia os caminhos da educação de todo o município; igualmente ao que ocorria nos encontros de formação em Picos, a insatisfação dos educadores em Salvador também era enorme. Os professores alegavam que cursos, encontros, seminários e palestras, em sua maioria, não eram atrativos, pois não contribuíam para a efetiva construção e desconstrução da prática pedagógica no cotidiano da escola. Além disso, muitos dos programas ofertados pelas prefeituras não encontravam convergência com a realidade e com a proposta pedagógica das escolas. Os temas e assuntos discutidos pelo grupo acabavam se tornando inócuos, por serem completamente divergentes da vivência dos partícipes no contexto do espaço escolar.

Entre os pacotes formativos implementados pela SMED, no decorrer dos anos de 2012 e 2015, destaco dois: “Alfa e Beto” em 2013, do Instituto Alfa e Beto (IAB), destinado a professores do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, e o “Se Liga e Acelera” em 2014, organizado pelo Instituto Ayrton Senna (IAS). O primeiro foi apresentado na Jornada Pedagógica, durante a qual professores e coordenadores receberam uma formação de quatro dias, com a preparação pedagógica para uso do

“pacote” na unidade escolar. No decorrer do ano, haveriam encontros mensais com o intuito de proporcionar suporte para esse caminhar. No decorrer das atividades, percebemos rejeições, angústias e certa relutância com relação ao projeto, o que foi relatado pelos próprios professores, como registrado em matérias sobre o tema. Maria de Lurdes, professora do 3º ano do ensino fundamental, relatou em entrevista:

Tem trechos do material que utiliza como padrão de beleza as pessoas brancas e com os olhos azuis. Tem outro que ensina uma garota a desculpar um garoto que a agrediu. Como poderemos colocar esse material nas mãos de crianças? (ISABEL, 2013, n.p).

O distanciamento entre o material disponível e a realidade vivenciada pelos professores tornou-se evidente em muitos momentos do encontro. A rejeição por parte de professores e coordenadores resultou numa mobilização e em iniciativas de devolução do material de estudos, considerando que a organização dessa formação tinha como parâmetro uma visão de práticas metodológicas ultrapassadas e divergentes da conjuntura atual da Rede. Segundo Alessandro Isabel (2013), centenas de profissionais depositaram os livros em frente à sede da SMED, em protesto contra a decisão do prefeito e do secretário de adotar essa metodologia, distante da realidade nordestina e efetivamente ultrapassada.

Nessa agenda de repúdio, os professores, com o apoio das Universidades Estaduais e Federal da Bahia, em conjunto com o coletivo de coordenadores, com a Associação dos Professores Licenciados do Brasil – Seção da Bahia (APLB), que é o Sindicato dos Trabalhadores de Educação do Estado da Bahia, organizaram alguns ciclos de debates sobre o material, a fim de encontrar e evidenciar as fragilidades do pacote ao Ministério Público do Estado da Bahia (MP/BA) e, assim, justificar seu não uso na Rede. O MP/BA acatou a solicitação encaminhada e recomendou ao secretário municipal de educação a suspensão do uso do material:

RECOMENDAÇÃO ao EXCELENTÍSSIMO SENHOR SECRETÁRIO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, João Carlos Bacelar, para que suspenda, de imediato, a utilização do Sistema Alfa e Beto na Rede Municipal de Ensino, com a adoção das medidas administrativas voltadas à pronta rescisão do Contrato nº 01/2013, inclusive com a devolução do material adquirido em virtude do ajuste e a tomada de providências necessárias objetivando o ressarcimento ao erário de eventuais valores pagos, suspendendo, incontinenti, o pagamento de qualquer parcela supostamente devida ao Instituto Alfa e Beto, em face do referido contrato Administrativo nº 01/2013, solicitando, na oportunidade, que as providências adotadas em razão da Recomendação ora encaminhada, sejam comunicadas às signatárias, no

prazo de cinco dias úteis, a contar do recebimento da presente, bem como outras informações que entender necessárias, facultando-lhe a juntada de documentos (BAHIA, 2013, p. 5).

Analisando essa conjuntura, entendo que promover o homem significa “torná-lo cada vez mais capaz de conhecer os elementos de sua situação a fim de poder intervir nela transformando-a no sentido da ampliação, da liberdade, comunicação, e colaboração entre os homens” (SAVIANI, 1991, p. 52). Foi com essa intervenção e participação efetiva que se tornou possível alcançar a liberdade: por meio de um parecer favorável da justiça, um parecer que reforçou a ideia de que, para o processo de promoção e transformação do ser social acontecer significativamente, devemos primar pela identidade dos sujeitos envolvidos.

A identidade se fundamenta em diferentes níveis de interação e experiências consolidadas por um processo histórico, com equivalência de ações e reflexões. Macedo (2014, p. 4), ao dizer que há um processo identitário em fluxo na relação com o saber, atribuía a importância dessa identidade ao processo de construção de saberes. O envolvimento de sujeitos em projetos pedagógicos pode representar uma projeção educacional, entretanto o que se consegue com a implantação desses projetos é uma oportunidade de dialogar diretamente com os setores responsáveis, pelas convergências de políticas públicas, com o objetivo de fomentar, no espaço educacional, atividades com propostas definidas, acerca de um saber colaborativo, embasado em aprendizagens significativas.

No fim do ano letivo de 2014, a SMED propôs um novo pacote formativo: o “Se Liga e Acelera”, que surgiu como uma propositiva formativa para o trabalho com a distorção idade-série. Trata-se de um programa que, em sua roupagem, também se mostrava bastante excludente, tanto para os alunos como para os professores: os alunos que se encontravam no perfil de distorção ficavam lotados numa mesma sala, onde participariam de um processo de aprendizagem com um material próprio, e os professores receberiam ciclos formativos direcionados a esse público. A categoria, mais uma vez, se organizou e, em repúdio às deliberações da SMED, alertou quanto à liberdade que cada escola deveria ter de aderir ou não a tais pacotes, preservando, assim, o que diz o artigo 15 da atual Lei de Diretrizes e Base da Educação (LDB), a Lei nº. 9.394 (BRASIL, 1996, n. p.):

[...] os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram, progressivos graus de autonomia

pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público.

Mais uma vez, o coletivo de profissionais da Rede Municipal mostrou sua insatisfação e passou a exigir que a SMED tivesse respeito e, ao menos, procurasse construir uma base sólida em parceria com os professores, dentro dos parâmetros legais, questionando e formulando colaborativamente um projeto formativo com as singularidades do município. Consequentemente, não houve outra saída para a Secretaria, senão respeitar a autonomia das escolas quanto à adoção da proposta do IAS, que aderiram ou não ao processo de formação e à utilização do pacote. Nesse contexto, Hetkowski (2004, p. 152) destaca:

A descontextualização e os investimentos, prioritariamente, em materiais tornam-se muito frustrante aos professores, os quais ficam a espreita de uma política que deveria incidir na qualidade do ensino e mudar as estratégias dos instrumentos adquiridos. Seria necessário ouvir mais os professores do que as disposições administrativas: estas representam as atividades meio e não as atividades-fim de uma instituição.

As demandas formativas ultrapassam pacotes prontos, cuja maioria se encontra muito distante da realidade escolar do município, o que dificulta ainda mais o fazer educacional. O professor necessita de formações para/no seu cotidiano, a fim de desenvolver raízes e fundamentação para transformar, construir/-se e desconstruir/-se o/no processo educacional.

O ostracismo dos professores em relação as reformas de ensino e políticas que visam melhorar seu trabalho. Tal encaminhamento, muitas vezes, parece refutar a dialética entre as intenções do governo e o vivido pelos sujeitos que tornam concreta essas intenções (FARIAS, 2006, p. 111).

O sistema, frequentemente, apropria-se de discursos instituídos para fazer com que suas ideias prevaleçam de forma massiva na sociedade e, assim, organiza formações consoantes à ideologia dominante. Por isso, precisamos transgredir, subverter as formações impostas e instituídas em nosso caminhar pedagógico; é necessário construirmos formações instituintes, colaborativas, que representem o desejo do grupo e da categoria. Afinal, ao pensarmos em educação – nos âmbitos de constituição, formação ou processo de ensino e aprendizagem –, devemos visualizar práticas, ações e construções coletivas, participativas, críticas e ativas.

Hetkowski (2004) acredita que o movimento instituinte deve ser interativo e proporcionar uma construção dinâmica, com características do grupo. Isto é, um processo colaborativo precisa ter como base a transformação de velhas posturas relativas às práticas instituídas. Em outras palavras, falar em prática instituinte é falar em construção coletiva de um saber colaborativo, que represente determinado grupo de uma sociedade. Para Castoriadis (1982, p. 416):

[...] enquanto instituinte e enquanto instituída, a sociedade é intrinsecamente história – ou seja, auto-alteração. A sociedade instituída não se opõe à sociedade instituinte como um produto morto a uma atividade que o originou; ela representa a fixidez/estabilidade relativa e transitória das formas-figuras instituídas em e pelas quais somente o imaginário radical pode ser e se fazer ser como social-histórico.

Para o autor, a construção da sociedade se dá social e historicamente, de modo que o imaginário de um grupo se faz presente, revelando-se por meio das propostas de liberdade e coletividade. As transformações são oriundas de construções históricas e transmitidas e (res)significadas ao longo de gerações. Em diálogo com o pensamento de Castoriadis (1982), Hetkowski (2004, p. 6) afirma:

[...] efetivar mudanças, na prática, exige que o sujeito seja sonhador, idealista e desejoso em transgredir, mas também consciente daquilo que precisa buscar e fazer para realizar. Assim, pode-se afirmar que educar significa desinstalar o conhecimento instituído, levando o sujeito a inter-relacionar-se com o meio e com o outro, mobilizando-se, posicionando-se, relacionando-se, expressando-se e atuando no mundo.

Sendo assim, entendemos que as transformações somente acontecem quando estamos abertos, preparados para tal, desejosos por mudanças. Sem esse interesse, tudo permece igual, já que o saber e as formações costumam estar desconectados de nossa realidade, com caráter, única e exclusivamente, instituído. Para além disso, devemos ter em mente a importância e a necessidade de um processo dinâmico de mudanças e construções. Somente assim, poderemos construir e reconstruir novos olhares, saberes e ciclos formativos, de maneira colaborativa e com as perspectivas dos envolvidos.

Devemos estar cientes, nesse trajeto, de que a educação é um processo dinâmico, que, a cada dia, agrega novas ações e transformações – aquilo que hoje é analisado, construído e entendido como um saber, uma prática ou uma formação instituinte, amanhã, já não o é. Nessa roda gigante dos saberes, buscamos

caminhos, descaminhos e novos trajetos para o fazer e o construir pedagógico; a cada dia, reforçamos a certeza de que novos acontecimentos sempre surgem, muitos para ampliar olhares tímidos para determinado período, grupo e época.

No decorrer de minhas vivências e andanças, notei similaridades no processo organizacional das formações do Piauí e da Bahia: a formação contínua deveria ser um percurso satisfatório, envolvente, construtivo e colaborativo, fruto do caminhar pedagógico, mas era, na verdade, indiferente e distante do essencial em todas duas realidades. A partir da experiência que adquiri com tantos conflitos, limitações e divergências nesses processos de formação, procurei, junto com o corpo docente da Robertinho, construir uma proposta formativa e contínua, com um olhar diferenciado, partindo das necessidades cotidianas e da vivência do grupo.

1.2 COMPREENDENDO O PROCESSO DE FORMAÇÃO DO PROFESSOR

Conhecer a história do processo de formação de professores no Brasil é essencial para reconhecermos a importância da formação continuada em contextos marcados por adversidades, uma vez que a educação faz parte da constituição humana, desde o nascimento até o fim da vida, em todos os espaços da sociedade. No cenário educacional, essa construção histórica está intrinsecamente ligada ao valor social da educação em diferentes épocas.

Dou início a essa breve viagem, enfatizando o caminhar formativo do professor no Brasil, para, assim, compreender de que forma as mudanças desse cenário repercutem na realidade educacional de hoje. Reitero que não pretendo me aprofundar na abordagem histórica, apenas situar o processo de formação no tempo, já que muitas vezes é tratado como algo recente, mas, na realidade, é tão antigo quanto atual. Nóvoa (1995, p. 14) acredita que “o processo histórico de profissionalização do professorado (passado) pode servir de base à compreensão dos problemas atuais da profissão docente (presente)”. Em outras palavras, precisamos compreender historicamente os problemas da categoria, para buscarmos outros caminhos diante de tantos desafios vivenciados nos dias atuais.

Sendo assim, vamos ao início do processo educacional/formativo no Brasil, no período colonial, a fim de compreender a constituição do ser educador naquele contexto. Segundo Aranha (2006), o modelo de ensino *Ratio Studiorum* baseava-se em fazer, numa de suas etapas, a aliança das virtudes sólidas com o estudo:

evitava-se a novidade de opiniões, e valorizavam-se as repetições em casa, a ordem nos pátios e a preleção. Era um modelo de ensino rígido, tradicional e hierárquico, enraizado na questão religiosa/cristã, com vistas à formação de homens obedientes e submissos. Desse modo, os primeiros professores tiveram uma formação arcaica, precária, rigorosa, tradicional e extremamente religiosa – o contrário do que prevalece no debate atual em torno do fazer docente. A formação era voltada para o ser sacerdote, que assumiu o papel docente. Villela (2010, p. 97) complementa:

[...] ao final de três séculos de colonização portuguesa, o Brasil mostra no campo da educação, as marcas do projeto levado a cabo por Portugal em relação às suas colônias de além-mar. A expulsão da Companhia de Jesus dos domínios portugueses, após séculos de predominância na nossa educação, faz com que se inicie nesta colônia, um processo de laicização da instrução com o envio dos professores régios⁸.

Nesse ínterim, brotava timidamente um olhar diferenciado para a educação, até então, direcionada ao sacerdotismo. Em 1827, surgiram as primeiras menções ao processo formativo do professor, conforme descrito por Saviani (2009, p. 144):

[...] durante todo o período colonial, desde os colégios jesuítas, passando pelas aulas régias implantadas pelas reformas pombalinas até os cursos superiores criados a partir da vinda de D. João VI em 1808, não se manifesta preocupação explícita com a questão da formação de professores. É na Lei das Escolas de Primeiras Letras, promulgada em 15 de outubro de 1827, que essa preocupação apareceu pela primeira vez. Ao determinar que o ensino, nessas escolas, deveria ser desenvolvido pelo método mútuo, a referida lei estipula no artigo 4º que os professores deverão ser treinados nesse método, às próprias custas, nas capitais das respectivas províncias. Portanto, está colocada aí a exigência de preparo didático, embora não se faça referência propriamente à questão pedagógica.

De certo, não foi nesse momento que se inventou o fenômeno do processo formativo de professores; mas foi quando houve, efetivamente, atenção e preocupação com ele, dada a necessidade de universalização do ensino elementar. Segundo Aranha (2006), a primeira escola normal surgiu em 1835, em Niterói, Rio de Janeiro (RJ), e foi fechada em 1849 por falta de alunos. Apenas entre as décadas de 1860 e 1880, outras escolas foram fundadas pelas províncias, mas com um funcionamento instável, ora abertas, ora fechadas.

⁸ Professores régios eram profissionais selecionados e pagos pelo Estado. Sua chegada representou a expulsão da Companhia de Jesus e o início de um processo de laicização do ensino (VILLELA, 2010).

A negligência com a formação dos professores era notória. A educação básica não era prioridade, e o governo deixava perceptível seu desinteresse, ao oferecer péssimas condições de trabalho e de sobrevivência para os docentes. Outra prova desse descaso era a não exigência de formação específica para o exercício da profissão. Seleções e concursos eram abertos a todos, com requisito apenas da formação elementar (saber ler e escrever), ou seja, não havia valorização do docente. Somente em 1868, quando ganharam destaque reflexões sobre como ensinar o professor, e também quando a escola normal de Niterói foi reativada, é que se começou pensar, de forma tímida, porém direcionada, numa formação continuada, com vistas ao “saber se portar, saber o que ensinar e como ensinar” – modelo importado dos currículos da Europa e dos Estados Unidos da América (EUA), que enfatizavam o ensino intuitivo⁹.

Para Saviani (2009), uma nova fase do processo formativo docente deu-se com a criação dos institutos de educação, concebidos como espaços de cultivo, e encarados não apenas como objetos ensino, mas também de pesquisa. O Decreto nº. 3.810, de 19 de março de 1932 (BRASIL, 1932), transformou a escola normal em escola de professores, cujo currículo voltava-se para a formação humana, histórica, política e social do indivíduo, com a finalidade de formar professores primários em nível superior no Brasil. As formações de professores são primordiais para o alcance dos objetivos de uma educação de qualidade, uma vez que, pelo professor, perpassa todo o processo de construção e mediação do ensino e da aprendizagem.

Na prática, esse processo é ato e reflexo do professor, ou seja, é por meio de sua práxis que se tornam possíveis o ensino e a aprendizagem, bem como a construção e a organização de um saber aberto a transformações que colaborem para a evolução educacional. Tais mudanças devem estar imbricadas com a realidade e as necessidades sociais. No Brasil, essa preocupação não esteve, de fato, presente durante muitos anos. O sistema educacional brasileiro é fruto de um processo difícil e marcado por incoerências relativas a consagrados direitos civis e políticos, as quais se consolidaram em práticas de exclusão, de interesses e de vantagens – durante séculos, a educação brasileira ficou como apanágio das elites.

⁹ Método de ensino alemão, do fim do século XVIII, divulgado pelos discípulos de Pestalozzi, no decorrer do XIX, na Europa e nos Estados Unidos. No Brasil, fez parte das propostas de reformulação da instrução pública no fim do Império, tendo Rui Barbosa como um dos principais defensores (SAVIANI, 2004).

A formulação da primeira LDB, Lei nº. 4.024 (BRASIL, 1961), precisou de 13 anos de debate, até que o texto fosse finalmente sancionado pelo então presidente, João Goulart – quase 30 anos após a Constituição de 1934. Essa lei regularizou o sistema de ensino do país, com destaque para a formação mínima exigida para o cargo de professor, destacada no capítulo IV, artigos 52 a 61 (BRASIL, 1934). Foi uma esperança para a transformação dos erros pedagógicos cometidos pelas escolas do passado, e arrastados até a década de 1950. Na época, a expectativa era a de consertar os erros cometidos até então, aplicando moldes de educação importados de países avançados. Teixeira (1968, p. 85) analisou: “não existe sociedade. Existe um processo de sociedade. Não existe educação. Existe um processo de educação”. Em outras palavras, era um tempo de transformações e de busca de evolução na educação brasileira.

No decorrer desta reflexão, no entanto, percebo que o descaso envolve desde o ensino até o processo de formação e de valorização profissional, e isso fica visível em vários momentos da história da educação brasileira. Analisando, por exemplo, a expansão de quatro para oito anos do ensino primário em 1967, fica nítida a falta de preocupação com os docentes. Junto com a expansão, a obrigatoriedade e a gratuidade do ensino, o governo também decidiu retirar a vinculação constitucional de recursos, ou seja, eles foram suspensos, sob o famoso jargão “ganha-se de um lado e perde-se de outro”.

Em síntese, o tempo de escolarização aumentou, mas a infraestrutura que garantiria a qualidade não. Quem saiu ganhando, e quem saiu perdendo? Todos nós acabamos perdendo, pois não adianta aumentar os anos ensino se não houver o suporte necessário para as novas demandas oriundas desse aumento. Segundo Cury (2010, p. 574-575):

[...] o corpo docente pagou com duplo ônus: financiou a expansão com rebaixamento de seu salário e a duplicação ou triplicação de sua jornada de trabalho. Tendo que haver mais professores para fazer frente à demanda, os sistemas reduziram os concursos e impuseram como norma contratos precários, os profissionais veteranos não puderam se requalificar-se e muitos “novatos” não estavam preparados para enfrentar o novo perfil de alunos provindo das classes populares.

Já na LDB seguinte, Lei nº. 5.692 (BRASIL, 1971), a formação para o magistério está contemplada no capítulo V, intitulado “Dos Professores e

Especialistas". Saviani (1996, p. 148) tece críticas a essa lei, por considerá-la tecnicista:

A Lei 5692 define como objetivo do ensino de 2º grau a "formação integral do adolescente" (art. 20). Entretanto, propõe uma estrutura didático-pedagógica segundo a qual "o currículo pleno terá uma parte de educação geral e outra de formação especial, sendo organizada de modo que no ensino de 2º grau predomine a parte de formação especial" (art. 5º, § 1º, alínea b). E determina em seguida que "a parte de formação especial do currículo terá o objetivo de habilitação profissional no ensino de 2º grau" (art. 5º, § 2º, alínea a). Portanto, no ensino de 2º grau deve predominar a formação especial que tem como objetivo a habilitação profissional.

Em outras palavras, passou-se a investir na quantidade em detrimento da qualidade; a preocupação não era com autonomia, criticidade e coletividade, mas com formação profissional, individual e numerosa, promovendo, mais uma vez, o declínio no processo de formação do professor. Mudanças nesse cenário só ocorreram a partir da promulgação da atual Constituição Federal (BRASIL, 1988), da atual LDB (BRASIL, 1996) e do Decreto Federal nº. 6.755 (BRASIL, 2009), que instituiu a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério de Educação Básica. Esses instrumentos representaram um avanço na luta contra o desrespeito ao fazer e à formação docente, bem como no processo de construção de saberes em âmbito inicial e continuado.

Na Constituição (BRASIL, 1988), a educação ganhou um capítulo próprio, baseado em lutas e reivindicações da classe, trazendo conquistas significativas em prol de uma educação transformadora para seus partícipes. A LDB (BRASIL, 1996), especificamente, trouxe, para as instâncias governamentais, um olhar diferenciado e significativo sobre a formação inicial e continuada do educador. O professor com nível médio passou a ser de caráter transitório, até que todos pudessem cursar o ensino superior. O artigo 62 reforçou a importância da formação docente para atuação no ensino básico: instituiu cursos de licenciatura, em nível de graduação plena, em universidades e institutos superiores, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, em lugar da formação de nível médio oferecida na modalidade normal. Assim, o governo começou a estruturar políticas de formação inicial e continuada para os professores, iniciando um diálogo com as quebras de paradigmas educacionais tradicionais.

Nos artigos 67, 80 e 87 (BRASIL, 1996), a LDB dá destaque à formação continuada e provoca os poderes públicos em relação à temática. O artigo 67 frisa que os sistemas de ensino devem promover a valorização dos profissionais da educação e, no inciso II, aborda o aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com direito ao licenciamento periódico remunerado. Conforme o artigo 80, o poder público deve incentivar o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino à distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada, proporcionando ao professor a possibilidade de participar desse ciclo formativo. Já o artigo 87, parágrafo 3º, inciso III, enfatiza que cada município, suplementado pelo Estado e pela União, deverá realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando, para isso, recursos da educação à distância. A lei legitima, portanto, a necessidade desse ciclo formativo na trajetória pedagógica do professor.

Com relação à Política Nacional de Formação de Professores, Gatti, Barreto e André (2011, p. 53) destacam:

[...] a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério de Educação Básica, instituída pelo Decreto nº 6.755/2009, disciplina a atuação da Capes, em regime de colaboração com os entes federados, no fomento a programas de formação inicial e continuada dos profissionais do magistério das redes públicas de educação básica, a fim de, entre outras finalidades: • apoiar a oferta e a expansão de cursos por IPESs; • identificar e suprir necessidades de formação das redes e sistemas públicos de ensino e promover a equalização nacional de oportunidades de formação; • promover a atualização teórico-metodológica nos processos de formação; • ampliar oportunidades de formação para atendimento às políticas de atenção à diversidade. O Decreto apresenta 12 princípios, dos quais podem ser destacados: a formação docente como compromisso público de Estado.

A normatização surgiu com o intuito de estimular o investimento na formação tanto inicial quanto continuada, e contribuiu para que os professores se envolvessem em projetos de pesquisa e em práticas inovadoras. Depois de décadas de descaso, abordagens diferenciadas começaram a surgir em torno da formação do professor, a fim de romper com o esquecimento imposto durante séculos e construir melhorias no processo educacional. Gatti (2008, p. 68) analisa:

[...] a legislação não nasce do nada, como inspiração ou insight momentâneo, por desejo deste ou daquele; é resultante de um processo histórico em que ações se desenvolvem e criam impasses e questionamentos pela forma como são praticadas, o que pode gerar movimentos de vários segmentos sociais, movimentos que são levados aos

órgãos reguladores, que se podem mostrar mais ou menos atentos ou interessados nas questões levantadas, e que, em situação de negociação em contexto político, procuram criar balizas onde elas não existiam ou reformular orientações quando estas parecem não mais atender às condições de qualidade pensadas para as atividades desenvolvidas.

As leis surgiram, portanto, como estratégias desse processo de transformação da educação brasileira e deram suporte à formação inicial e contínua e à valorização dos profissionais. Ao falar em formação continuada, devemos ter em mente que se trata de algo recente em termos de legislação, mas largamente debatido desde o século XX. Diante disso, questiono: será que as leis e sua normatização, única e exclusivamente, combatem o descaso e as dificuldades vivenciadas pelos professores durante esse longo período?

Embora a legislação reforce a importância da formação continuada para os professores em atuação, face à complexidade de seu trabalho, as ações empreendidas configuram-se como “suprimento a uma formação precária pré-serviço e nem sempre são propriamente de aprofundamento ou ampliação de conhecimentos”, e isso decorre, sobretudo, da “precariedade em que se encontram os cursos de formação de professores em nível de graduação”, ou seja, a formação inicial (GATTI, 2008, p. 58). Assim, devemos refletir criticamente sobre o caminho tomado pelas reformas curriculares das instituições de formação docente e entender até que ponto não foram somente prescritivas, tendo em vista os inúmeros registros de ausência e desinteresse por parte de docentes universitários nesse debate.

Gatti, Barreto e André (2011, p. 114) constataram em pesquisas que a parcela de horas dedicadas às disciplinas de formação profissional específica fica em torno de 30%, enquanto outras matérias ficam com cerca de 70% da carga horária. Essa disparidade representa a defasagem de uma parte essencial do processo formativo do professor. O processo de formação docente tem sido, comumente, organizado de forma burocrática e estática, o que acaba deixando o profissional refém de formações instituídas (FELDMANN; D'AGUA, 2009). As ações ficam no plano ideológico, deixando a realidade escolar de fora, o que acaba impedindo que transformações e mudanças aconteçam.

A despeito do surgimento de leis e da necessidade de mudanças, o currículo das universidades e instituições de ensino superior continuou distante das práticas cotidianas, com seu enfoque voltado, predominantemente, para o cânone dos campos filosófico, sociológico e político. Hetkowski (2004, p. 34) atesta essa visão:

[...] muitos dos problemas que surgem na formação dos trabalhadores advêm da formação verticalizada dos professores, especialmente dos Cursos de Licenciatura, pois são as Políticas de Formação de Professores que estabelecem as diretrizes e as regulamentações para o funcionamento do Ensino Superior. Assim, nos inúmeros documentos percebe-se nitidamente o caráter tecnicista e conteudista das políticas, a concepção de currículo mínimo, o incentivo ao aligeiramento, à fragilização e à desvalorização na formação do professor.

Ademais, o currículo da formação docente vem sendo pensado de forma mecânica, restrita e fragmentada; os estágios curriculares, considerados o ápice dessa preparação, não atendem às demandas da prática, da vivência e da experiência no cotidiano escolar, que é intenso, contínuo e imprevisível. Diante desse contexto e das angústias dele decorrentes, os professores-estagiários, quando chegam à escola, costuma sentir-se perdidos e aflitos, por serem inseridos numa realidade desconhecida e inexplorada nas universidades. Sua formação não foi adequada para o dia a dia escolar, e suas vivências não se aproximam das experiências das redes públicas de ensino.

Gatti, Barreto e André (2011) destacam que, no contexto da formação continuada, devemos considerar a subjetividade dos docentes, levando-os a pensar sobre seus sentimentos e autoestima, a fim de que compreendam suas emoções como parte significativa desse processo. Os professores deveriam reconhecer, portanto, as emoções dos outros, exercitando a empatia e a escuta ativa, para, assim, aprender uns com os outros, nessa troca de saberes e sentimentos. Esses aspectos subjetivos são importantes, mas não devem prescindir dos conhecimentos profissionais, ou seja, da vivência e da experiência do educador. Assim, podemos compreender a relevância desses conhecimentos no fazer pedagógico.

Gatti (2008) também defende que, na formação continuada, é mais importante discutir como são conduzidas as ações formativas do que sua nomenclatura, porque o “como” evidencia mais claramente a concepção de formação subjacente. A autora fala sobre o suprimento da formação continuada como reparo às lacunas da formação inicial. Denise Souza (2006, p. 489) complementa, incluindo as questões da condição de trabalho neste debate:

[...] um projeto de melhoria da qualidade do ensino não pode sustentar-se basicamente em políticas de formação continuada de professores. Essa é uma estratégia equivocada, que restringe e simplifica a compreensão do trabalho escolar. Não desconsiderar nem subestimar a importância das condições concretas de trabalho sob as quais os professores realizam sua

prática docente, em escolas concretas, portanto com condições variadas, são aspectos lembrados por vários autores.

Dialogicamente, Gatti, Barreto e André (2011, p. 196) afirmam:

[...] a melhoria da formação continuada é um fator importante no desenvolvimento profissional docente, mas não é o único. Fatores como salário, carreira, estruturas de poder e de decisão, assim como clima de trabalho na escola são igualmente importantes. Não se pode aceitar a explicação simplista de que basta melhorar a formação docente para que se consiga melhorar a qualidade da educação.

Em outras palavras, as políticas de formação continuada não são a solução final das adversidades enfrentadas no cenário educacional, mas estratégias que apoiam esse caminhar. Para Certau (2014), tratam-se de “combinações” sutis que navegam entre as regras e jogam com todas as possibilidades oferecidas. Ou seja, elas não consistem em princípios ou regras, e possibilitam a escolha do repertório de suas operações; surgem como caminhos para a construção e a desconstrução do fazer pedagógico. A formação continuada vem dar suporte ao professor, para que encontre, em seu cotidiano, caminhos para o fazer educacional de uma prática formativa instituinte. O intuito é superar as lacunas presentes em sua formação inicial, que se originaram, em parte, das próprias fragilidades do processo de estruturação curricular.

Devo enfatizar que o professor tem um papel relevante no processo de construção e desconstrução de saberes e aprendizagens, contudo ele não é o centro; existem outros elementos que têm grande relevância e, quase sempre, são colocados de lado – aspectos contextuais, culturais, sociais, políticos e éticos que permeiam a vida do sujeito.

1.3 PROCESSO FORMATIVO OU FORMAÇÃO CONTINUADA DO EDUCADOR NO COTIDIANO ESCOLAR

Antes de falar sobre o processo formativo no cotidiano escolar, ressalto a importância do lugar em que essa formação acontece. O homem, como ser social, histórico e político, busca, constantemente, a compreensão do fazer pedagógico e do processo de ensino e aprendizagem. A escola, por sua vez, é um lugar – um espaço concebido de diversas formas pelos sujeitos (CARLOS, 2007). Alguns

lançam para ela olhares de pertencimento, outros a percebem como um local comum, de passagem, sem envolvimento, sem reconhecimento, sem significado e sem participação. Cousin (2004, p. 24) afirma:

[...] penso que, ao compreender o lugar em que vive o sujeito conhece a sua história e consegue entender as coisas que ali acontecem. Nenhum lugar é neutro. Pelo contrário, é repleto de história e com pessoas historicamente situadas num tempo e num espaço, o que pode ser um recorte de um espaço maior, mas por hipótese alguma isolado, independente.

Carlos (2007) descreve o lugar como base da reprodução da vida, analisando-o pela tríade habitante-identidade-lugar; nele, o sujeito experimenta significados, sentidos, angústias e vivências. Oliveira (2012, p. 3) complementa ao afirmar que o sentido do lugar implica o sentido de vida e, por sua vez, o sentido de tempo. As transformações, os significados e as experiências surgem e se modificam à medida que o sujeito se envolve/identifica/entrosa com o espaço e, por meio da vivência/experiência, descobre saberes, possibilidades e estratégias necessários a essa formação do (re)fazer pedagógico. Moreira (2015, p. 41) destaca:

[...] o lugar se apresenta inicialmente como um refúgio, um espaço íntimo carregado de sentimentos e significados, onde é notória a manifestação da subjetividade, representada pelo olhar particular em perceber ao seu modo, esse mesmo lugar, como um espaço de conexões e sentido ímpar.

A partir desse sentimento/envolvimento, o professor procura, no lugar, as respostas para seus anseios como profissional, a fim de encontrar também paz e aconchego para suas inquietações. Logo, é por meio desse lugar que o sujeito entende sua participação na sociedade e, assim, encontra o refúgio que busca.

Somente com esse envolvimento, com o sentimento de pertença, e com a prática no cotidiano escolar, tive condições de encontrar as respostas do saber-fazer e de alguns outros questionamentos que me afligiram nessa jornada de forma-ação. Caracterizo como forma-ação, por ser um momento em que o professor, a partir de sua ação, vontade e transformação, abre-se para um novo encadeamento de mudanças/melhorias, com foco em desterritorializar campos pouco explorados pelas formações continuadas e pelos saberes/práticas construídos no cotidiano escolar. É, pois, no cotidiano que surgem as possibilidades de discutir, refletir, criar e desnudar olhares em torno do processo pedagógico e educacional.

Diante disso, indago: como debater, estudar e construir algo que não é vivenciado e não faz parte da prática e do cotidiano escolar? Certau (2014, p. 61) diz que “o trivial não é mais o outro, é a experiência produtora do texto. O enfoque da cultura começa quando o homem ordinário se torna narrador, quando define o lugar do discurso e o espaço do seu desenvolvimento”. Somente o cotidiano, a vivência e a experiência conferem ao indivíduo o poder de definir seu lugar – que pode ser de qualquer um e pode ser um ponto de chegada ou de partida – só depende de seu querer, de seu envolvimento com o espaço e do significado que lhe é atribuído.

É essencial que o professor se faça presente, ativo e participativo nessa caminhada, traçando os objetivos que pretende/precisa alcançar, e delimitando o que efetivamente deseja concretizar. Quando o docente se distancia do cotidiano escolar e não demonstra segurança e envolvimento com o fazer educacional, acaba tendo dificuldade de se (re)inserir e atropelando o processo. Apenas na vivência do cotidiano escolar, temos propriedade para mostrar a educação que desejamos construir com nossos pares, conforme descrito por Freire (1967, p. 90):

[...] uma educação que possibilitasse ao homem a discussão corajosa de sua problemática. De sua inserção nesta problemática. Que o advertisse dos perigos de seu tempo, para que, consciente deles, ganhasse a força e a coragem de lutar, ao invés de ser levado e arrastado à perdição de seu próprio “eu”, submetido às prescrições alheias.

As transformações no espaço escolar se dão conforme o caminhar do sujeito; é no percurso que os processos se delineam. O fazer pedagógico se forma na rotina, é, por meio dela, que há possibilidades de uma educação crítica, reflexiva e igualitária acontecer efetivamente. Para Certau (2014), apenas com a experiência, a vivência e o cotidiano, ocorrem mudanças significativas, já que, ao mesmo tempo em que reproduzimos o que aprendemos, também construímos novos olhares e estratégias na arte de fazer uma educação voltada para a realidade do grupo. Sobre essa noção de experiência e cotidiano, Shor e Freire (1986, p. 23) salientam:

[...] devo dizer que ser um professor tornou-se uma realidade, para mim, depois que comecei a lecionar. Tornou-se uma vocação, para mim, depois que comecei a fazê-la. Comecei a dar aulas muito jovem, é claro, para conseguir dinheiro, um meio de vida, mas quando comecei a lecionar, criei dentro de mim a vocação para ser um professor. Eu ensinava gramática portuguesa, mas comecei a amar a beleza da linguagem. Nunca perdi essa vocação pelo ensino. Não posso dizer que aos 6 ou 7 anos tinha em mente vir a ser professor. Isto acontece, é claro. Mas senti que ensinar era bom quando pela primeira vez ensinei a alguém que sabia menos do que eu.

Tinha 18 anos, talvez, dava aulas particulares a estudantes do segundo grau, ou a jovens que trabalhavam nas lojas. Eles queriam aprender gramática.

A vivência permite que caminhos sejam delineados e descobertas aconteçam. Não nascemos com ideias e caminhos prontos, eles surgem e se formam no decorrer da vida. Assim, somente pela experiência e pelo cotidiano escolar, torna-se possível saber qual caminho traçar. Sobre isso, Teixeira (2010, p. 34) afirma:

[...] no plano humano, o agir e reagir ganham mais larga amplitude, chegando não só à escolha, à preferência, à seleção, possíveis no plano puramente biológico, como ainda à reflexão, ao conhecimento e à reconstrução da experiência. Experiência não é, portanto, alguma coisa que se oponha à natureza, pela qual se experimente, ou se prove a natureza. Experiência é uma fase da natureza, é uma forma de interação, pela qual os dois elementos que nela entram – situação e agente – são modificados.

Em outras palavras, a identificação e a modificação acontecem por meio de seus partícipes; a educação é um processo de reconstrução/reorganização do vivido, por meio do qual percebemos o sentido e a importância do todo. A partir daí, temos condições de organizar nossos percursos futuros, os quais podem estar repletos de (des)construções, já que esse exercício é o que oportuniza a melhoria de vivências e experiências. Para Larrosa (2002, p. 21, grifo nosso), **“a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece”**. Para que essa experiência aconteça, deve ser significativa para a vida do sujeito.

Para Macedo (2014), ao pensar e ao falar sobre educação e processos formativos, devemos sempre questionar: *quem os elege e para quê?* Todo processo formativo tem um interesse, uma intenção; por isso, nosso papel deve ser reflexivo. Precisamos desnudar o olhar e entender o propósito desse fazer educacional, assim como sua real importância. O autor também salienta:

[...] a formação aqui é percebida como o que acontece a partir do mundo/consciência do Ser ao aprender formativamente, isto é, transformando em **experiência significativa** (intencionada, com explicitada construção de sentidos e significados) acontecimentos, informações e conhecimentos que o envolvem (MACEDO, 2010, p. 29, grifo nosso).

Consoante a esse princípio, ressalto que pensar em educação é buscar, sistematicamente, em um dado contexto, alternativas que viabilizem a construção do sujeito como ser transformador, sem perder de vista que acreditar em educação é confiar numa construção conjunta, em que todos possam contribuir por meio de suas experiências significativas, de seu olhar sobre o que é construído, refletido e disseminado. Além disso, deve-se debater sempre que esse fazer pedagógico puder superar os pacotes prontos, já que o ponto de partida está na necessidade do grupo, com base em suas experiências e vivências, e no processo de ação e reflexão dos sujeitos – um conjunto de fatores que engloba os níveis coletivo, social, cultural e político. Nesse processo de estruturação e organização, o professor tem oportunidades de interagir ativamente, como ilustra a Figura 1:

Figura 1 – Formação continuada de professores



Por essa grande possibilidade de interação, devemos ficar mais atentos às especificações e às dinâmicas próprias do ser professor. Apenas por meio da problematização dessas dinâmicas, temos a oportunidade de levar o professor pesquisador a refletir sobre sua prática e, assim, sobre os processos formativos e a importância deles para sua identidade. Trata-se de um olhar reflexivo, coletivo, identitário, cultural, social, crítico, político e histórico dos educadores, que propicia a transgressão de um processo formativo estático e instituído. Para tanto, é primordial pensar em formações que oportunizem aos partícipes um olhar diferenciado sobre cotidiano, lugar e espaço, conduzindo-os a reflexões acerca do resgate histórico de memórias sociais, estruturais, culturais e artísticas dos contextos individuais, despertando o sentimento de pertença e a valorização dos sujeitos.

Freire (1967) nos convida a pensar numa educação corajosa, que enfrente os desafios que distorcem a educação transformadora defendida pelos sujeitos críticos – transformação baseada em criticidade, reflexão, igualdade, liberdade, autonomia e comprometimento dos pares. Denise Souza (2006) afirma que as políticas de formação contínua de professores, propostas pelo Estado ou por universidades, precisam considerar a perspectiva dos agentes escolares, pois só assim a trama da educação escolar se realiza de maneira eficaz. Pensar em formação continuada é aceitar que, dentro das limitações sociais e históricas, o professor é agente transformador, e, portanto, está sujeito a fatores que determinam o quanto essa transformação pode contribuir para um projeto social e educacional.

Vislumbramos a importância da institucionalização das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) voltadas para a formação dos profissionais da educação (BRASIL, 2015). Sobre essas transformações, Gatti e Barretto (2009) destacam que o texto das DCNs está centrado no desenvolvimento de competências pessoais, sociais e profissionais, frisando a importância da autonomia e da prática do professor durante todo o processo formativo, cujo princípio orientador deve ser a ação-reflexão-ação.

Por um longo período, vivenciamos uma educação autoritária, centralizadora e reprodutora, cujos partícipes não tinham voz na construção/organização do saber; ainda hoje, percebemos resquícios dessa educação manipuladora, então, devemos trabalhar para superá-los, mas isso só é possível se contarmos com determinação, reflexão e atuação por parte de nossos pares. Passos já foram dados, mas devemos continuar caminhando rumo à constituição de processos formativos instituintes, no que tange à formação continuada satisfatória, voltada para a realidade e para o cotidiano escolar. Nesse sentido, devemos fazer o processo de escuta do grupo e saber o que, efetivamente, vem o afligindo, pois é pela coletividade que podemos encontrar o caminho mais significativo e consciente.

Gatti, Barreto e André (2011) ainda frisam a importância de ouvir os professores para conhecer o que dizem, pensam, sentem e fazem, pois esse ouvir, permite descobrirmos quais caminhos devemos seguir para encontrar/alcançar um ensino de qualidade, inovador, que se revele em aprendizagens significativas para alunos, professores e comunidade escolar.

2 FORMAÇÃO CONTINUADA: UM OLHAR PARA AS PRÁTICAS INOVADORAS NO CONTEXTO EDUCACIONAL

[...] Quando entro em uma sala de aula devo estar sendo um ser aberto às indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, às suas inibições, um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que eu tenho – a de ensinar e não a de transferir conhecimento (FREIRE, 1996, p. 52).

A educação está em constante transformação e mudança, dado o contexto político, social e cultural em que se insere. Ao conhecer sua história, entendemos sua relação com a consciência que o homem constrói de si mesmo, em diferentes épocas e lugares, de acordo com o modelo ideal de sujeito e de sociedade. A educação encontra-se, portanto, imbricada com as concepções socioculturais e políticas vigentes (SAVIANI, 1991). Assim, o processo educacional tem o poder de (re)significar olhares, (re)construir conhecimentos e (re)fazer saberes, tornando o ato pedagógico uma vivência criativa e reflexiva para os partícipes.

As transformações no sistema educacional decorrem dos anseios e das demandas da sociedade. Compete à escola perceber os desafios apresentados por comunidades cada vez mais globalizadas, informatizadas e tecnológicas, bem como buscar novos caminhos para a construção de saberes que proporcionem um processo de ensino e aprendizagem voltado ao aprender a aprender significativa e criticamente. Nesse processo, o indivíduo mantém-se como eterno aprendiz e, à medida que progride, necessita de elementos e propostas externos à sua realidade familiar – como TV, rádio, internet e professor –, para auxiliar na construção do conhecimento científico, estruturado e organizado (WERNECK, 2006).

Da vasta problemática do contexto educacional, estudaremos o processo de formação de professores, fazendo uma interlocução com o pensamento de autores como Freire (1996), Gatti, Barreto e André (2011), Garcia (1999) e André (2001). A partir de suas ideias, analisaremos perspectivas e desafios da construção/efetivação de práticas pedagógicas reflexivas e críticas no cotidiano escolar, bem como sua importância na vida do sujeito. Para tanto, é essencial pensar na formação dos professores como um caminho propício à reflexão e à construção de práticas engajadas na multiplicidade de saberes, de modo que os sujeitos educacionais sejam capazes de criar e (re)criar, significativamente, no cotidiano escolar. Prada, Freitas e Freitas (2010, p. 369) descrevem o processo formativo:

[...] formar-se é um processo de toda a vida; enquanto seres humanos temos a possibilidade de aprender e, portanto, nos humanizamos permanentemente, mediante as relações e interações que acontecem nos diversos ambientes culturais nos quais temos relações. Deste modo, aprender é mais do que receber ou obter informações e conhecê-las ou compreendê-las é tornar o aprendizado parte do ser, implicando desenvolver-se com ele. Formar-se é um processo de aprendizagem que se realiza desenvolvendo-se individual e coletivamente dentro da cultura, incorporando-a, criando e recriando-a.

Hetkowski (2009, p. 248) também fala que “[...] aprender e ensinar torna-se um processo mútuo de solidariedade, de saberes e humildade. A sapiência do professor são os processos formativos e não apenas dominar o conteúdo a formação dos sujeitos-alunos”, pois essa construção/transformação acontece no cotidiano, a partir da multiplicidade de ações/articulações entre educador e educando. A formação é um caminho com diversas possibilidades: pode levar o educador a atuar significativamente no âmbito escolar, ou apenas ser utilizada burocraticamente, depende da ótica do indivíduo.

Segundo Menezes (1992, p. 317), a formação do professor “requer, para ser coerente, uma constante reflexão sobre si mesma, sob pena de se transformar em meras práticas receitas e petrificadas”. Por isso, para ocorrer positivamente, o fazer formativo deve acontecer a partir do desejo, sendo espontâneo e almejado. Mas como falar de formação sem o envolvimento do sujeito? O desejo de participar, realizar e vivenciar o processo formativo deve nascer do indivíduo, de seu interesse em apropriar-se de forma significativa e não meramente burocrática.

Para Tardiff (2002, p. 240), “é estranho que os professores tenham a missão de formar as pessoas e que reconheçam que possuem competências para tal, mas que, ao mesmo tempo, não reconheçam que têm competências para atuar em sua própria formação e controlá-la”. O autor acredita que, quando os indivíduos – educadores de profissão – forem reconhecidos como essenciais nesse quebra-cabeça, as formações terão sentido em suas vidas, deixando de ser instituídas e tornando-se instituintes. Garcia (1999, p. 21-22) descreve esse processo:

[...] a formação apresenta-se nos como um fenômeno complexo e diverso sobre o qual existem apenas escassas conceptualizações e ainda menos acordo em relação às dimensões e teorias mais relevantes para a sua análise. [...] Em primeiro lugar a formação como realidade conceptual, não se identifica nem se dilui dentro de outros conceitos que também se usam, tais como educação, ensino treino, etc. Em segundo lugar, o conceito formação inclui uma dimensão pessoal de desenvolvimento humano global que é preciso ter em conta face a outras concepções eminentemente

técnicas. Em terceiro lugar, o conceito formação tem a ver com a capacidade de formação, assim como com a vontade de formação.

Para que os processos formativos se efetivem, é essencial que os sujeitos se envolvam, conscientemente, com a construção de aprendizagens, protagonizando-as. Em outras palavras, enquanto professores forem tratados apenas como executores de tarefa e consumidores/armazenadores de conhecimentos, e não forem reconhecidos como autores do processo educativo, essas formações não passarão de cumprimento burocrático de sucessivos pacotes governamentais homogêneos, acrílicos e esvaziados de sentido.

Por essa razão, construímos o processo de formação dos professores da Robertinho, a partir do olhar e do desejo do grupo, a fim de que todos se percebessem construtores do fazer formativo – no qual ensino e prática cotidiana devem estar articulados, pois é quando o professor tem a oportunidade de experimentar, vivenciar e saborear essa construção. Pensar em um processo formativo é pensar em construção conjunta, entendendo-a a partir dos aspectos individuais para os coletivos e vice-versa; trata-se de uma partilha de olhares para a transformação. Nessa troca de conhecimentos é que se dá o processo de ensino e aprendizagem; nela, o ser humano é um eterno aprendiz (FREIRE, 1967), pois vai, de maneira cotidiana e coletiva, estruturando e organizando seus conhecimentos para, a partir daí, imprimir cor às “coisas”.

Não podemos considerar um processo formativo dissociado da teoria ou da prática; ambas devem caminhar juntas no dia a dia, para que as formações tenham significado. Se não houver articulação com as práticas docentes, incorre-se em ações vazias, sem contribuição efetiva e crítica na vida dos partícipes. Nesse ponto, André (2001) salienta a necessidade de articulação entre ensino e pesquisa. A construção de ambientes de formação de professores deve ser norteadas por uma política reflexiva e autônoma, pautada na *propositiva da coletividade* – pilar de todo o processo. Gatti e Barreto (2009, p. 201-202) apontam a limitada ou inexistente participação de professores na definição de políticas públicas:

[...] é limitada senão ausente, participação dos professores na definição de políticas públicas de formação docente, como categoria profissional e na formulação de projetos que tem a escola e seu fazer pedagógico como centro. Nestas condições eles não se envolvem, não se apropriam dos princípios, não se sentem estimulados a alterar sua prática, mediante a

construção de alternativas de ação, ao mesmo tempo em que se recusam a agir como meros executores de propostas externas.

A primeira preocupação que nos toma, portanto, é conhecer a necessidade da escola, de seus sujeitos sociais e de sua prática pedagógica, a fim de estimular o engajamento dos educadores, fazendo com que se sintam/sejam inseridos como construtores e autores de todo o processo pedagógico – e não meros executores.

2.1 CAMINHAR PEDAGÓGICO: PROCESSOS CRIATIVOS E INOVADORES NO COTIDIANO ESCOLAR

Ao falar sobre educação inovadora, diversas são as conjecturas e os olhares em torno da temática. Diante disso, é pertinente levantar alguns questionamentos, para delimitar melhor o assunto. O que é inovação? O que significa inovar do ponto de vista da prática educativa? Qual a relação entre inovação e mudança quando atreladas à educação? O que caracteriza a inovação e a diferencia da mudança? Introduzir ferramenta/equipamento tecnológico no contexto escolar é inovar? O que define uma prática pedagógica como inovadora?

Para Farias (2006), antes de pensar em mudanças, inovações e reformas, devemos pensar no querer, no envolvimento do professor, pessoa primordial nesse processo. Caso contrário, as palavras se tornam sedutoras, porém vazias. A autora defende que, apenas por intermédio do docente e de práticas compartilhadas, formam-se os pilares de uma profissionalidade que propicie a compreensão dos anseios do mundo contemporâneo.

Quanto às práticas educacionais, “a tomada de consciência também está relacionada às perspectivas transformadoras e emancipatórias. Tomar consciência é romper com o senso comum, é refletir sobre as ações e ser capaz de ousar e mudar” (HETKOWSKI, 201-?, p. 2). O desejo e o envolvimento do professor – essenciais para qualquer transformação – são o ponto de partida do processo de inovação, colaboração e construção de práticas instituintes. Andrade (2013, p. 82-83) afirma:

[...] a educação não pode se firmar meramente na construção de modelos e, muito menos, no colocar limites às possibilidades criativas do ser humano, originais por natureza. Nesse sentido, a pedagogia pode transformar a educação em desafio, de forma que o educar seja um processo que leve em consideração a criatividade, a partir da incompletude e relatividade dos processos pedagógicos e mesmo da docência. No que tange a docência o

que se considere a relatividade e a incompletude de seus sistemas explicativos e pragmáticos, a fim de que os sujeitos, em sua autonomia e como expressão de si mesmos e do saber que possuem sobre este processo específico, possam enriquecê-lo, dinamizá-lo, recriá-lo, e reconstituí-lo a cada contexto, a cada realidade a partir mesmo de sua condição discursiva.

À medida que esse criar e recriar, fazer-se e refazer-se, acontece na/pela transformação, a aprendizagem flui de forma significativa, mobilizando o partícipe a colocar-se em constante diálogo com os outros (FREIRE, 1967). Assim, a “inovação pode ser definida como estratégia que expressa dinâmicas explícitas com intenção de alterar ideias, concepções, conteúdos e práticas, em alguma direção renovadora em relação à existente” (FARIAS, 2006, p. 57). A inovação no contexto escolar coloca “a experiência educacional a serviço da revolução social, de novas finalidades” (SAVIANI, 1995, p. 30); ou seja, ela nos conduz a refletir sobre a ação desenvolvida e, com isso, buscar modos de atingir essas finalidades de forma significativa e transformadora, por meio da (re)construção das dinâmicas da vida dos sujeitos. Desse modo, pensar em ações inovadoras no cotidiano escolar é pensar em transcender dinâmicas instituídas, de forma explícita e contínua:

As inovações foram classificadas em pedagógicas ou institucionais, em micro e macro, impostas ou voluntárias. Entretanto, a diferença que conta é aquela relacionada com o sentido, se por acaso a inovação torna possível que os sujeitos e as instituições sejam mais donos de si, mais plenos e autônomos em sua maneira de ser, fazer e pensar ou, ao contrário, os submete a uma lógica única, aceita como natural (MESSINA 2001, p. 227-228).

A educação inovadora parte do saber escolar (escolarização) para a (re)criação de saberes embasados em novos vieses e alicerçados no conhecimento criativo, científico, construtor, libertador e transformador. Freire (1996) enfatiza que o indivíduo deve ser construtor de sua história e que educar não é transferir conhecimentos, mas criar possibilidades para a produção e a construção próprias.

Ferretti (1995) destaca que a inovação no contexto educacional ocorre de duas formas, planejada e estruturada, sendo uma alternativa de resposta aos problemas e dificuldades vivenciados no cotidiano pedagógico, ou, de forma assoberbada, somente como cumprimento de modismos, com base em discursos vagos sobre a necessidade de inovar, sem refletir e construir significativamente o processo. É essencial percebermos que a educação inovadora floresce com o intuito

de despertar e ressignificar, nos indivíduos, olhares diferenciados e contextualizados, orientados pela prática da ação-reflexão-ação.

Uma inovação é uma ideia prática, ou objeto que um indivíduo percebe como novo. No que diz respeito ao comportamento humano, pouco importa se a ideia é ou não é “objetivamente” nova, medida pelo período de tempo que vai de sua primeira utilização ou descobrimento. É a novidade **percebida** da ideia no indivíduo que determina sua reação diante dela. Se a ideia parece nova e diferente do indivíduo é uma inovação (ROGER apud WANDERLEY, 1995, p. 42, grifo do autor).

As inovações são estruturadas conforme a realidade do sujeito e incorporadas a seu cotidiano de acordo com seus anseios, e isso independe do olhar alheio. Essa imersão-reflexão-imersão oportuniza ao indivíduo legitimar sua consciência crítica e contemplar, com base em suas necessidades, esse processo inovador. Farias (2006) afirma que toda inovação tem a pretensão de suscitar mudanças; quando alguém inova em seu processo educacional, busca por resultados positivos, por êxito em sua prática, pois o faz intencionalmente, com a finalidade de incorporar melhorias no âmbito educacional.

A educação transformadora e inovadora vem com esse poder de desnudar, engajar e mobilizar o indivíduo no processo de (re)construção do cotidiano, por meio de situações individuais e coletivas, ampliando, olhares e criando possibilidades e caminhos. Nesse contexto propagador de saberes, reconheço o Projeto da Rádio (GEOTEC, 2010), na perspectiva da formação de professores, na EMGRS, em meio à vivência do cotidiano escolar. Com isso, observei que as professoras começaram a despertar um olhar ressignificado em torno de sua prática e da pesquisa científica no dia a dia, a fim de sistematizar e propagar suas vivências e a dos educandos. Dessa forma, o grupo passou a construir, por meio da sistematização científica, os conhecimentos no processo pedagógico. A partir dessa sistematização, alunos e professores tornaram-se difusores de conhecimentos para além dos muros da escola.

Podemos, então, dizer que a inovação acontece quando os sujeitos têm a possibilidade de autonomia e construção. Entre as ações didático-pedagógicas inovadoras e significativas construídas por nosso grupo no decorrer desta pesquisa, destacamos, *a priori*, o incentivo a ser pesquisador (educador e educando) no cotidiano escolar. Quando abraçou a proposta de explorar o lado investigativo dos alunos a partir do cotidiano, o grupo, consequentemente, promoveu ações de

inovação, uma vez que oportunizou que os sujeitos (re)criassem olhares de forma crítica, autônoma e reflexiva.

As primeiras produções surgiram de pesquisas relacionadas à vivência no espaço escolar. Foram fotografias, textos e painéis produzidos por alunos de sete a nove anos de idade, expressando sua inocência e sinceridade. Em conjunto com as professoras, os alunos transpuseram barreiras, paradigmas e, de maneira horizontalizada, construíram saberes formais, contribuindo para a difusão de conhecimentos e olhares, até então alijados da sala de aula. Foram experiências inovadoras para ambas as partes, pois tiveram a oportunidade de participar de eventos que, até então, pareciam exclusivos do mundo acadêmico.

Ferretti (1995) reforça esse entendimento, quando destaca que, sob a perspectiva da didática, para inovar, é preciso criar métodos e técnicas de ensino que associem os conteúdos à integração social; para além do currículo, há necessidade do desenvolvimento crítico, de modo a fortalecer e favorecer o desempenho dos educandos em outros níveis, que não só o intelectual – emotivo, afetivo e social. Em suma, a educação reflexiva possibilita aos sujeitos a multiplicidade de saberes:

[...] o educar através da pesquisa corrobora para o reencontro e reconstituição do sentido e do prazer de conhecer. Nesta concepção, a educação se reconstrói, novos conhecimentos emergem, (re)significando o ato pedagógico e educativo, através de outras estratégias, ou seja, redimensionando sua trajetória para atender a uma demanda, antes vertical e hoje emerge, diretamente, do aluno, dialogando entre o âmbito formal (da escola) e não formal (elementos da vida cotidiana, na qual seduz e produz sentido para estes) (ARAÚJO, 2014, p. 5).

Procurro, com esta reflexão, questionar para contribuir com uma aprendizagem significativa na vida do educando; que o leve a sentir prazer em aprender e se (re)conhecer como sujeito social. Para Hetkowski (2014), no espaço aprendente, professores e alunos devem ter uma relação mediada por práticas pedagógicas, que não devem estar restritas única e exclusivamente aos conteúdos curriculares; devem mobilizar conhecimentos, informações, sentidos, afetos, redimensionar dinâmicas sociais, olhares, e enlevar diálogos com o universo dos sujeitos, despertando novos viéses de formação e de inserção na sociedade.

Retomando as ações inovadoras construídas com esta pesquisa, citamos nossa I Feira Cultural, “Do Kabula ao Cabula: diversos olhares, olhares diversos”, e

outras atividades correlatas, as quais abordaremos *a posteriori*. Não procuramos, durante a preparação da Feira, fórmulas mágicas para inovar, o que fizemos foi construir um percurso com os partícipes, enfatizando aprendizagens significativas e transformadoras.

Podemos estar longe do grande sonho de ter uma educação de qualidade, frente a tantas adversidades; mas o segredo está justamente no sonho, na utopia de que dias melhores estão por vir, e de que, neles, descobriremos muitas coisas. Poderemos transcender e redesenhar antigos desejos, para subsidiar a construção de ações e saberes inovadores, por meio de um processo horizontal e diferenciado. Por isso é tão importante reforçar que as políticas de formação precisam ser mais dialógicas:

Creio, assim também revelam diversos estudos, que a intenção de mudanças que chega à escola, via política educacional, só se efetiva quando guarda alguma coerência com aquilo que os professores acreditam, sabem e fazem. Esse é o motor que move a mudança na prática docente, que leva os professores a se empenharem no desenvolvimento de uma inovação que tenha essa finalidade (FARIAS, 2006, p. 148).

Esses, certamente, foram os fatores diferenciais de nossa proposta de formação, que culminou na I Feira Cultural. Nosso caminhar foi inovador, porque trilhamos, coletivamente, caminhos propícios ao pensar, ao refletir e ao construir, efetivando parcerias dentro e fora da escola. Desse modo, a proposta caracteriza-se como instituinte, por subverter as práticas tradicionais e verticalizadas.

À medida que nossos encontros aconteciam, as ideias foram tomando forma; organizamo-nos por segmentos e planejamos ações conforme as necessidades e especificidades de cada grupo. O incentivo à produção entre professor e aluno gerou trocas e partilhas que despertaram ideias, de um modo que todos assumiram o papel de construtores e executores, concomitantemente, sem determinar funções específicas para ninguém. Foi possível experienciar, no dia a dia da Robertinho, o envolvimento direto dos sujeitos e, com isso, redimensionar as dinâmicas planejadas, bem como suscitar a ação crítica dos partícipes, construindo, opinando e descobrindo que a escola, imersa na sociedade, compõe a existência de uma comunidade.

Pensamos, nesse contexto, em uma educação que desperte o olhar inovador, e não que o imponha. Em outras palavras, consideramos que essa visão só pode

partir do desejo do indivíduo, como alerta Farias (2006, p. 196): “não se muda por mudar”. Por isso, há que se refletir, (re)construir e redimensionar coletivamente:

É através do desenvolvimento de formas de relacionamento e associação colaborativas que a mudança pode ser trabalhada como um processo de ressignificação da prática. Significa dizer que no âmbito da educação a mudança não é resultado de ações isoladas e individuais que, embora necessárias, não são suficientes; ela envolve o engajamento crítico, ético e político de cada um dos agentes presente no contexto educativo e, principalmente, do professor (FARIAS, 2003, p. 7).

A mudança surge, portanto, como oportunidade de reflexão e transformação, e só acontece a partir das necessidades do sujeito e de seu grupo, como sintetiza Messina (2001, p. 6):

Ao examinar os autores anglo-saxões contemporâneos considerados os que fizeram os aportes mais significativos sobre o tema (Elmore, Fullan, Hargreaves, Stoll e Fink), infere-se que as referências à mudança são antes de mais nada sobre o seu planejamento. A mudança relaciona-se com o seu próprio manejo, com um modo de controlar os seus efeitos com vistas à melhoria da educação. É natural que se apresentem modelos para compreender e regularizar a mudança, propostas analíticas que a decompõem, diferenciam etapas e identificam variáveis e atores principais. Entretanto, os mesmos autores destacam que têm sido procuradas receitas, em vez de novos caminhos. Afirmam que sua proposta é outra, já que está centrada nos educadores, na mudança da cultura da escola e na possibilidade de que os educadores se apropriem dela.

Sendo assim, não existem modelos de mudança e inovação; sua ocorrência vai depender de como o processo é vivenciado e construído com os partícipes. Farias (2006) salienta, ainda, que os profissionais da educação precisam saber onde querem chegar, o que esperam alcançar com suas práticas e, para além, devem ser a(u)tores desse processo. Afinal, são eles que conhecem as necessidades do grupo, então, podem mostrar/definir a direção a ser seguida e balizar as dificuldades e as possibilidades do processo escolar – quem está longe da escola e de suas lutas não conhece, efetivamente, as demandas dessa realidade.

No Brasil, a educação científica aconteceu tardiamente; somente no século XXI, foi vista como uma habilidade cujo principal objetivo era produzir conhecimento, não apenas transmitir, tornando-se um caminho inovador, no qual o sujeito passa a ser (re)construtor de sua história (DEMO, 2010). Por despertar um olhar crítico e diferenciado, voltado ao contexto em que se insere (MALDONATO; ORCO, 2010), a inovação proporciona ao sujeito perceber a realidade convencional por uma ótica

insólita e, a partir dela, encontrar diferentes soluções, ou seja, produzir respostas diversas e criativas, pois toda descoberta é um processo de fazer e refazer.

Nesse contexto inovador, as TIC surgem como potencializadoras do fazer pedagógico, de forma diferenciada, crítica, reflexiva e disseminadora de saberes:

[...] as TIC podem contribuir com o acesso universal da educação, a equidade na educação, a qualidade de ensino e aprendizagem, o desenvolvimento profissional de professores, bem como melhorar a gestão, a governança e a administração educacional ao fornecer a mistura certa e organizada de políticas, tecnologias e capacidades (UNESCO, 200-?, n.p).

As TIC contribuem para a socialização da informação de maneira globalizada, podendo promover a democratização do saber e do acesso ao conhecimento. Como aliada do percurso pedagógico, é usada no viés científico, cultural, político e tecnológico, para que o educando adquira conhecimento para enfrentar as diversidades e adversidades da sociedade. A apropriação das TIC e o desejo de um ensino transformador, inovador e satisfatório revelam a importância da comunicação para a propagação do conhecimento:

[...] falar de comunicação significa, em primeiro lugar, reconhecer que estamos numa sociedade em que o conhecimento e a informação têm tido um papel fundamental, tanto nos processos de desenvolvimento econômico quanto nos processos de democratização política e social (BARBERO, 2000, p. 53).

Reconhecendo(-se) (n)esse processo de comunicação, os sujeitos podem se apropriar de estratégias que subsidiem a construção de saberes e a democratização. Essa comunicação remete à propagação do olhar de educadores e educandos por meio da produção científica e pedagógica, bem como, em nosso caso¹⁰, da rádio difusora.

Segundo Araújo (2014), a rádio é um meio de comunicação exclusivamente auditivo, um veículo de massa, de grande alcance popular, que transmite informações sonoras e faladas sem interromper as atividades dos ouvintes – como escrever, costurar, dirigir, faxinar etc. Nesse contexto de difusão, democratizar o conhecimento (re)produzido não é somente divulgá-lo; é essencial envolver a

¹⁰ A Robertinho dispõe desse aparato físico, ainda que a Projeto da Rádio, do GEOTEC/UNEB, prescindia de sua existência. As outras escolas onde o é desenvolvido não contam com essa estrutura, inclusive, porque não faz parted a proposta. A ideia da rádio é metafórica e engloba a produção compartilhada de conhecimentos a partir do lugar e suas características socioculturais.

comunidade escolar para que os partícipes reflitam sobre as mais diversas informações e emitam opiniões acerca do que ouvem e produzem. Assumpção (2001) acredita que, assim, os meios de comunicação podem oportunizar a educandos e educadores o compartilhamento democrático dos novos saberes elaborados, (re)construídos.

Para a Robertinho, a rádio, como instrumento tecnológico e didático, catalisa o sentimento de pertença dos patícipes, ao possibilitar a criação, a propagação, a divulgação e a popularização das informações construídas, configurando-se como um veículo de massa (NASCIMENTO; PEREIRA; HETKOWSKI, 2012). Em outras palavras, um instrumento multiplicador de conhecimentos, que pode auxiliar professores na (re)construção de saberes escolares e de espaços comunitários significativos. Essa ferramenta potencializa também o gerenciamento de ações voltadas às questões socioculturais, conseqüentemente, o educando deixa a condição de receptor e passa ocupar a de construtor de saberes.

É importante registrar, que a EMGRS foi contemplada com a construção de uma rádio física em um edital de financiamento da FAPESB (2013), cuja proposta era a ampliação e a difusão de conhecimento, a fim de expandir o ensino das ciências, por meio de atividades diferenciadas no cotidiano escolar, considerando uma metodologia colaborativa e investigativa, em que alunos e professores participem. A inscrição foi feita pela professora pesquisadora Katia Soane com objetivo de oportunizar a educação científica conforme as bases do projeto gerador do GEOTEC/UNEB. Em nossa escola, a proposta se desenvolve sob orientação da professora Katia em conjunto com alunos do Ensino Fundamental II, utilizando a rádio como veículo transmissor do saber construído, a partir da valorização da memória histórica e cultural da cidade, da escola e do bairro dos educandos.

Em razão das situações adversas e complexas em torno do aprender a aprender no cotidiano da Robertinho, procurei construir com os sujeitos desse processo a oportunidade de vivenciar diferentes formas de aprendizagem, a partir de uma sistematização de ações embasadas no processo de formação continuada. Neste contexto é que minha pesquisa se vincula ao Projeto da Rádio (GEOTEC, 2010): o de construir, compartilhar e propagar práticas instituintes. Assim, em minha proposta, as professoras do Ensino Fundamental I aproveitam a existência da rádio para partilhar conhecimentos (des)construídos e reformulados no cotidiano escolar –

utilizando esse aparato para partilhar saberes e instigar a comunidade a pensar sobre os olhares construídos no decorrer do processo pedagógico.

O uso da tecnologia, não só como ferramenta e aparato tecnológico, mas como processo criativo, enfatiza a perspectiva humana, crítica e dinâmica do ser social; pois pode ser utilizada pelos sujeitos para dinamizar (re)construções, práticas, formações, técnicas e socialização de novas formas de entender e transformar a sociedade. Lima Jr. (2005, p. 15) destaca:

[...] a tecnologia tem uma gênese histórica e, como tal, é inerente ao ser humano que a cria dentro de um complexo humano-coisas-instituições-sociedade, de modo que não se restringe aos suportes materiais nem aos métodos (formas) de consecução de finalidades e objetivos produtivos, muito menos ainda, se limita à assimilação e à reprodução de modos de fazer (saber fazer) predeterminados, estanques e definitivos, mas, ao contrário, podemos dizer que consiste em: um processo criativo através do qual o ser humano utiliza-se de recursos materiais e imateriais, ou os cria a partir do que está disponível na natureza e no seu contexto vivencial, a fim de encontrar respostas para os problemas do seu contexto os superando-os. Nesse processo o ser humano transforma a realidade da qual participa e, ao mesmo tempo, transforma a si mesmo, descobre formas de atuação e produz conhecimento sobre elas, inventa meios e produz conhecimento sobre tal processo, no qual está implicado.

A tecnologia aparece como uma extensão do ser humano, para além do viés tecnicista e instrumental; surge para ampliar as práticas a partir de processos colaborativos, coletivos, críticos e sociais, em que o sujeito externa sentimentos, desejos e sua criatividade, conforme a necessidade local e temporal. A expansão tecnológica se dá de forma crescente e veloz, instaurando uma vida cada vez mais digital (TENÓRIO, 2003). Nesse contexto, a escola deve aderir às tecnologias digitais, de modo a favorecer aprendizagens significativas, contribuindo para que educador e educando atuem como construtores de ações inovadoras.

Lima Jr. e Hetkowski (2006, p. 33) procuram mostrar que a técnica e a tecnologia são relativas à criatividade do ser humano:

[...] a tecnologia refere-se ao processo, implicadas aí todas as relações entre os distintos elementos que o compõem, os quais, inclusive, mudam a cada situação espaço-temporal ou em cada contexto histórico-social. A técnica é relativa às formas instituídas para os usos relativos dos diferentes instrumentos criados nesse processo, pois tem uma base lógica formal e um aspecto material. Mas um e outro são relativos e dinâmicos. Por isso, podem ser pensados e compreendidos em sua dinâmica e abertura, sendo relativos a um contexto histórico e social.

Assim, a mera presença de recursos tecnológicos no contexto escolar não implica em inovação. É preciso proporcionar aos partícipes situações que os levem a (re)criar ideias com base em suas relações e sua realidade, a fim de que a dinamização entre o seu mundo e a construção do saber aconteçam significativamente. A educação deve ser propícia a aprendizagens inovadoras, críticas e significativas, de cujos processos os sujeitos da educação participem ativamente.

3 DESCOBRINDO A ESCRITA NO PROCESSO METODOLÓGICO: CONSTRUIR COLETIVAMENTE É PRECISO

Caminho se conhece andando
 Então vez em quando é bom se perder
 Perdido fica perguntando
 Vai só procurando
 E acha sem saber
 Perigo é se encontrar perdido
 Deixar sem ter sido
 Não olhar, não ver
 Bom mesmo é ter sexto sentido
 Sair distraído espalhar bem-querer
 (CÉSAR, 2008, n.p)

Formar é construir tanto coletiva como cotidianamente – palavras importantes para o fazer pedagógico; a estruturação de saberes parte da necessidade de formação do ser social e materializa-se na interação com o meio. Assim, devemos considerar que esse processo só é significativo e representativo, quando desenvolvido de maneira colaborativa.

Nesta seção, apresentarei a trajetória dessa construção coletiva: os passos de um grupo docente da Robertinho, que, por meio da troca de ideias em encontros informais e formais – como os momentos intervalo e de AC –, encontrou caminhos para efetivar práticas que subsidiaram aprendizagens significativas aos partícipes. Revisitarei o percurso que trilhamos ao longo da pesquisa, a partir das reflexões feitas junto com minhas protagonistas – como se autodenominaram no decorrer do estudo. Para tanto, tratei à tona falas, atividades e ações desenvolvidas no cotidiano escolar a partir das práticas formativas instituintes e inovadoras.

Narrar essa jornada não foi fácil. Em muitos momentos, me perguntei: como escrever? Como colocar as compreensões e reflexões no papel? Por que será que consigo falar, mas na hora de escrever perco as palavras? Os pensamentos somem em um piscar de olhos. Passei alguns meses angustiada por essas questões e temerosa de não conseguir expressar as ideias e situações vivenciadas no decorrer da pesquisa. As ideias ficaram durante um longo período presas em meu pensamento. O receio de evocar as palavras erradas, de não conseguir retratar o vivido; o medo de falhar nas escolhas, na ortografia; o medo do medo, próprio do ser humano. Foram tantos os temores, que me encolhi e procurei justificar minhas fraquezas e inseguranças. Busquei desculpas, fugas, e adiei o início da escrita, prolongando a dor de me achar incapaz.

Os pensamentos germinavam, as palavras brotavam, mas não floresciam sobre o papel. Ana Maria Machado (2008), em “O pânico da folha em branco”, fala sobre o medo proveniente do íntimo, cuja ameaça é o olhar do outro. Em conversas informais sobre minha pesquisa, conseguia expressar facilmente o que desejava registrar, mas a insegurança relacionada à escrita permanecia. Após longos meses convivendo com esse sentimento, li e reli o livro “Escrever é preciso”, de Marques (1996, p. 30), e procurei pôr em prática a ideia de que escrever é o “começo dos começos” – aventura metaforizada por uma mochila com alguns poucos pertences do ofício artesanal. A escrita alumia os caminhos à medida que finda a luz do dia: quando faltam recursos para nos guiar pelos novos caminhos, é a reflexão materializada na palavra escrita, que nos reconduz à ação, completando o ciclo de ação-reflexão-ação. Esse farol nasce de uma teoria que conduz à prática, por um caminhar desafiador. Por fim, o registro escrito perdura e ilumina também a vida de outros sujeitos que venham a acessá-lo.

A partir dessa compreensão, enfrentei os medos que me cercavam e deixei florir: “coçar e comer é só começar. Conversar e escrever também” (MARQUES, 1996, p. 15). Timidamente, comecei a rascunhar, escrevinhei meus primeiros textos e, aos poucos, construí esta seção, em que apresento minhas impressões sobre o processo formativo instituinte, forjado nas práticas cotidianas e inovadoras pelas protagonistas da Robertinho.

3.1 APRESENTANDO O ESPAÇO

A EMGRS, nossa Robertinho, forma carinhosa como a comunidade interna e externa a chama, situa-se na Avenida Silveira Martins, s/n, no bairro do Cabula, em Salvador-BA – CEP: 41.100-150. Está localizada entre as Escolas Estaduais Roberto Santos e Francisco da Conceição Meneses, e é vizinha à creche Municipal Álvaro da Franca Rocha, todas em mesmo quarteirão. A Robertinho foi fundada em 13 de fevereiro de 1979, conforme publicação, na mesma data, no Diário Oficial da Bahia, e municipalizada em 27 de janeiro de 2012. É considerada uma escola de grande porte especial, porque atende aos três turnos, totalizando uma clientela de 848 (oitocentos e quarenta e oito) alunos, matriculados conforme disposto no Quadro 1:

Quadro 1 – Total de matrículas por segmento na Robertinho em 2017

SEGMENTO	TURNO	Nº DE ALUNOS
Ensino Fundamental I	Matutino	213
	Vespertino	292
Ensino Fundamental II	Matutino	167
EJA	Noturno	176

Fonte: Secretaria da EMGRS.

A maioria de seus integrantes, incluindo todo o quadro funcional e o corpo discente, reside em bairros, comunidades e favelas vizinhos à instituição: Saboeiro, Engomadeira, São Gonçalo, Pernambués, Cabula, Doron, Timbalada, Baixa do Ovo, Irmã Dulce, Estrada de Barro e Morro do ACM (Antônio Carlos Magalhães). Neste momento, a escola é um ponto de encontro das comunidades, escolhido pelos alunos como seu lugar e espaço de aprendizagens.

Augé (apud CARLOS, 2007, p. 14) afirma que “o lugar se completa pela fala, a troca alusiva a algumas senhas, na convivência e na intimidade cúmplice dos locutores”. A Robertinho é esse lugar de trocas e cumplicidade escolhido por alunos e familiares. No centro das comunidades supracitadas, existem escolas, mas as pessoas, em sua maioria, mesmo com o deslocamento, optam por fazer parte do corpo discente da Robertinho (Figura 2). Para Oliveira (2012), conhecer o lugar é despertar esse sentimento que transcende um local natural ou projetado. Em poucas palavras, o indivíduo se vincula ao lugar que adquire um significado, um sentimento íntimo e profundo.

Figura 2 – Entrada principal da Robertinho



Fonte: Google Maps, 2016.

A realidade institucional e física de nossa escola não é diferente da de outras da rede pública, que, no geral, enfrentam a falta de valorização dos profissionais, a

escassez de recursos financeiros, a precariedade de instalações e recursos didáticos, a falta de segurança, entre outros problemas que interferem diretamente no processo de construção de saberes dos educandos.

Desde que foi fundada, a escola fazia parte da rede estadual de educação, mas em 2012 foi municipalizada e, em função dos trâmites burocráticos dessa alteração, até dezembro de 2015 não havia recebido verba – o que interferia direta e indiretamente na estruturação dos processos pedagógico e administrativo, visto que os recursos vêm como suporte para organização e o desenvolvimento das atividades educacionais. A ausência de recursos deixou a equipe imobilizada em muitos momentos; no decorrer do anos, isso resultou na mobilização corpo gestor e pedagógico, para constituição de estratégias internas que sanassem as carências – ações como brechós, rifas, bingos e feiras têm possibilitado a arrecadação de algum fundo para suprir, ao menos o básico, como marcador de quadro, papel e *tonner* para a fotocopadora.

Zaia Brandão (2000, p. 1) diz que “[...] as relações entre o todo e a parte no mundo social, representam um permanente desafio à inteligência, pois, frequentemente, a troca de um plano por outro não é meramente uma mudança de um ponto de vista, mas de substância ou qualidade”. No transcorrer de todos esses anos, a equipe da Robertinho vem sofrendo com esses desafios de mudanças de rotas, o que acaba interferindo nas expectativas e no planejamento do grupo. Assim, rebentam as decepções e, junto com elas, os questionamentos. Os papéis da gestão, da coordenação, do corpo docente e administrativo da Robertinho parecem se multiplicar diante de tantas impossibilidades. Os improvisos ocorrem em razão do esquecimento por parte dos órgãos centrais; a equipe assume responsabilidades que, efetivamente, não compõem suas obrigações. Com isso, surgem também questionamentos como: onde se encontra a SMED nos momentos em que a escola precisa? A Secretaria deveria ter um plano de ação para as escolas que passam por privações de verba devido à burocratização dos trâmites.

Além desses acontecimentos, outros também interferem diretamente no processo pedagógico, como a organização estrutural desajustada. O espaço está disposto em pavilhões, todos gradeados, o que gera sensação de aprisionamento para os sujeitos. Há, no terreno, um prédio anexo, distante dos outros ambientes, composto por quatro salas e desconectado dos demais setores. Essa estruturação representa um mecanismo de práticas impositivas, estáticas, fragmentadas,

vigilantes e disciplinares de governos inábeis com a educação, que impõem espaços rígidos, com propósito de controle e disciplinarização. Sobre as relações de poder, Foucault (2003, p. 231) alerta:

[...] existem entre um homem e uma mulher, entre aquele que sabe e aquele que não sabe, entre os pais e as crianças, na família. Na sociedade, há milhares e milhares de relações de poder e, por conseguinte, relações de forças de pequenos enfrentamentos, micro lutas de algum modo. Se é verdade que estas pequenas relações de poder são com frequência comandadas, induzidas do alto pelos grandes poderes de Estado ou pelas grandes dominações de classe, é preciso ainda dizer que, em sentido inverso, uma dominação de classe ou uma estrutura de Estado só podem bem funcionar se há, na base, essas pequenas relações de poder. O que seria o poder de Estado, aquele que impõe, por exemplo, o serviço militar, senão houvesse em torno de cada indivíduo todo um feixe de relações de poder que o liga a seus pais, a seu patrão, a seu professor – àquele que sabe, àquele que lhe enfiou na cabeça tal e tal idéia?

Tais relações estão impregnadas nas estruturas sociais, o que contribui para a perpetuação de um espaço escolar frio, distanciado do olhar reflexivo, investigativo e transformador que pode ser estimulado na prática pedagógica.

Face a essa estrutura física inadequada, em 2014, a escola foi contemplada com uma reforma – a expectativa da comunidade era de que, ao menos, o aspecto físico melhorasse. Em setembro, a prefeitura iniciou as obras, em função de sérios problemas elétricos, hidráulicos, etc. A duração prevista era de sete meses, mas se prolongou por um ano e cinco meses, “terminando” em fevereiro de 2016.

No início do ano letivo de 2016, esperávamos encontrar a escola reformada e organizada, mas nos deparamos com outra realidade. A notícia era de que a empresa contratada pela prefeitura havia concluído o serviço, porém essa não era a realidade: o teto do refeitório desabou, as salas de aula não tinham portas, a cerâmica estava caindo e o pátio, sujo e repleto de entulho. Nossas expectativas foram frustradas e, junto com elas, o sonho de um ambiente escolar agradável. Após um ano e meio, os problemas continuavam; era nítido que a reforma ficaria incompleta.

Sabemos que o espaço físico tem grande importância para toda a comunidade escolar, uma vez que, nele, ocorrem estudo, trabalho, discussões, debates, reflexões, convívio e lazer. Precisa, portanto, ser agradável e satisfatório, além de facilitar relações de pertença e afetividade, as quais podem se manifestar ou se concretizar pela apreciação visual e estética, já que os sentidos são os

primeiros contatos dos alunos com o lugar de uma longa vivência cotidiana. Vinão Frago e Escolano (2001, p. 69) enfocam que:

[...] a instituição escolar e o ensino só merecem esse nome quando se localizam ou se realizam num lugar específico. E, com isso, quero dizer num lugar especificamente pensado, desenhado, construído e utilizado única e exclusivamente para esse fim. O reverso dessa tendência à especificidade e institucionalização, à identificação como tal espaço específico, seriam [...] as diferenças propostas e tentativas de negação da escola como lugar.

A Robertinho, a princípio, não parece um espaço projetado para esse fim; não representa um lugar agradável e propício ao sentimento pertença. O visual e o estrutural da escola, ainda mais deteriorados pela reforma inacabada, não favorecem uma percepção positiva em um primeiro olhar. Por outro lado, mesmo com tantas lacunas, o trabalho em equipe e as relações construídas no cotidiano conferem uma desejante e prazerosa estruturação de pacerias, o que acabou se tornando uma marca da Robertinho, evidente no cotidiano escolar.

3.2 CARACTERIZANDO A PESQUISADORA-COORDENADORA

Sou coordenadora pedagógica do Ensino Fundamental na Robertinho desde sua municipalização, em 2012. Atuo diretamente com os professores no processo de construção pedagógica do espaço escolar. Minha aproximação com o GESTEC/UNEB se deu a partir do envolvimento nas pesquisas desenvolvidas em nossa instituição por Kátia Soane¹¹, Gessilda Muller¹² e Cátia Nery¹³. Kátia Soane também é professora da Robertinho, e desenvolve sua pesquisa desde 2013, com um grupo de alunos do Ensino Fundamental II no turno oposto ao das aulas.

Os frutos têm sido benéficos, contribuindo, efetivamente, para o sucesso dos alunos em seu crescimento pedagógico e social. Alguns dos participantes, considerados indisciplinados, mobilizaram muitas ações após sua inserção no projeto e ressignificaram a “liderança da bagunça” para uma referência de

¹¹ Professora mestre da EMGRS e pesquisadora do GEOTEC/UNEB. Desenvolveu, com alunos do Ensino Fundamental II, a pesquisa de mestrado intitulada “A rádio da escola na escola da rádio: uma proposta de educação científica desenvolvida com alunos da Escola Municipal Governador Roberto Santos-SSA-BA” (ARAÚJO, 2015).

¹² Pesquisadora doutora do GEOTEC. Desenvolveu, com as professora do Ensino Fundamental I, a pesquisa de pós-doutorado intitulada “Intervenções pedagógicas com jogos matemáticos”.

¹³ Pesquisadora mestre do GEOTEC. Desenvolveu, com alunos de 3º e 4º anos com dificuldades no processo de leitura e escrita, a pesquisa intitulada “Leitura e escrita: propositiva de intervenção através de dispositivos móveis aos alunos do 3º e 4º anos do Ensino Fundamental I”.

construtores de saberes. Inegavelmente, o envolvimento no projeto suscitou ações de sucesso, sobretudo no que tange ao aspecto humano de nossos alunos, à conquista e à instalação de uma rádio difusora em nossa escola. Assim, afeiçoei-me ao GEOTEC e fiquei instigada a pleitear o mestrado e fazer parte desse grupo, contribuindo, assim, para a continuidade e a ampliação do projeto, planejando ações junto às professoras da Robertinho.

3.3 APRESENTAÇÃO DA EQUIPE GESTORA

Desde sua municipalização, a EMGRS nunca passou por uma eleição de gestores. Com a mudança de quadro em 2012, a equipe que se constituiu era composta, majoritariamente, por professores e coordenadores recém-empossados na Rede, o que inviabilizou a formação de uma chapa para concorrer à gestão. Desde então, três grupos gestores já foram nomeados pela SMED.

A eleição de diretores na escola pública é um processo democrático e legítimo, que possibilita a escolha de uma equipe que represente a identidade da comunidade escolar. Esse processo é regulamentado pela Lei de Gestão Democrática do Ensino Público (apud SOUZA, Débora, 2008). Para torná-la efetiva, os envolvidos precisam entender o sentido de autonomia pedagógica e administrativa – o exercício da autonomia não é uma dádiva, mas um exercício cotidiano, individual e coletivo. Ou seja, a gestão democrática implica o envolvimento de toda comunidade na construção dos espaços vividos e experienciados. A Robertinho, apesar de não ter eleito seus líderes, foi agraciada com gestores que lutaram e lutam pelo coletivo.

Antes de participar do processo seletivo do mestrado, sinalizei à gestão, na época liderada pelo professor Jorge Antônio de Oliveira, sobre minha intenção de pesquisa no ambiente escolar, e fui prontamente acolhida. No dia 2 de fevereiro de 2015, o professor Jorge e sua equipe, que não participaram do processo de eleição aberto pela SMED poucos meses antes, foram exonerados da gestão. As professoras e eu ficamos aflitas, sem saber quem seria a próxima gestão e se estaria disposta a abraçar meu projeto, assim como a anterior já se havia disposto.

Um mês depois, tive a primeira reunião com o novo grupo, as professoras Fátima de Simões Brito, diretora, e Marcia Santana, vice-diretora. Entre outras demandas, apresentei minha proposta de estudo e os pilares da pesquisa, cujo

lócus é a Robertinho. Na conversa, expliquei que a escola já era contemplada com duas ações do Projeto da Rádio (GEOTEC, 2010), organizadas pelas colegas Cátia Nery e Kátia Soane. Expliquei também que meu projeto teria foco nos professores do Ensino Fundamental I, que seriam disseminadores e mobilizadores da rádio, partindo de ações e práticas inovadoras.

A princípio, fiquei com medo da reação que teriam, se aceitariam ou não a pesquisa, mas, no decorrer da conversa fui percebendo seus semblantes e ficando aliviada e feliz. Elas mantiveram-se atentas e receptivas. Além de aceitarem a proposta, também demonstraram desejo de participar, a fim de apoiar toda ação que fosse somar no processo de ensino e aprendizagem e na construção de saberes. Agendamos, nesse encontro, uma reunião com o corpo docente, para apresentar o projeto e alinhar, conjuntamente, as temáticas e os próximos encontros. A postura das gestoras coincide com a descrita por Luck (2000, p. 24):

[...] demanda, por parte dos gestores da escola e da sua comunidade, assim como dos responsáveis e agentes do sistema de ensino, um amadurecimento caracterizado pela confiança recíproca, pela abertura, pela transparência, pela ética e pela transcendência de vontades e interesses setorializados em nome de um valor maior, que é a educação de qualidade para os alunos. E as escolas e os sistemas que se iniciam nesse processo tomam iniciativas e constroem sua autonomia, dessa forma, construindo sua credibilidade envolvendo sua competência pedagógica e social.

Pensar em gestão democrática e participativa remete à construção de espaços interativos. Os gestores devem se abrir para um trabalho coletivo, desenvolvido de tal forma, que os obstáculos não se tornem empecilhos e que as diferenças sejam reconhecidas como elementos propícios à construção de saberes. É apenas de maneira coletiva que se realiza uma educação voltada para a democratização. Assim, essa gestão se mostrou, no decorrer de sua vigência, aberta e dialógica.

No início de 2017, novamente, a escola passou por mudanças. Com a entrega dos cargos das professoras Fátima e Marcia, a SMED voltou a indicar um novo grupo para assumir a gestão da escola. Assim, as professoras Jaqueline Alves do Nascimento Silva e Jirlene Souza Silva passaram a dirigir a Robertinho. O medo renasceu no grupo de professores, mas dessa vez de forma diferenciada. Com o tempo, o grupo amadureceu o entendimento de ações instituintes e compreendeu que a cultura da Robertinho é fruto de nossas andanças no cotidiano escolar e que,

por meio desse caminhar, foram construídas práticas, interações e relações baseadas na autonomia e na necessidade coletiva.

Para nosso alívio, no primeiro encontro com o grupo, a nova gestão procurou explicitar que pretendia somar ao que já estava em execução na escola, mostrando-se receptivas às propostas pedagógicas apresentadas. Saviani (1996, p. 207) discorre que “o diretor apresenta-se, então, como o responsável máximo no âmbito da unidade escolar e seu papel poderia ser definido genericamente nos seguintes termos: garantir bom funcionamento da escola [...]”. Para esse bom funcionamento acontecer, é essencial que o grupo tenha relações de cumplicidade e entenda o sentido de trabalho coletivo e colaborativo, respeitando os interesses dos partícipes.

3.4 O INÍCIO DE UMA TRILHA: AS PRIMEIRAS TROCAS

Após o encontro com a gestão, chegou o momento de apresentar às professoras minha propositiva, bem como conhecer suas percepções acerca da temática. A primeira reunião (Figura 3), da qual participaram professoras e gestoras, aconteceu no início de julho de 2015. Apresentei a proposta de pesquisa, que seria a consolidação do Projeto da Rádio (GEOTEC, 2010). Expliquei que, apesar de nossa escola ter sido contemplada com uma rádio física e o nome do projeto remeter a essa ideia, tratava-se de um trocadilho. Os pilares de nosso projeto eram: educação científica, TIC, geotecnologia e conceitos de lugar e memória. Além disso, o foco voltava-se para a construção de práticas inovadoras, provenientes do cotidiano escolar, compartilhadas, vividas e experienciadas pelo grupo.

Figura 3 – Apresentação da proposta ao corpo docente



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Então, pedi sugestões e opiniões às professoras, pois suas impressões eram importantes para definir os rumos dessa viagem. De imediato, disseram que não queriam ser os sujeitos desse processo, o que me causou um grande susto; mas, em seguida, se apresentaram como protagonistas, pois o desejo era participar efetivamente. Reconheci, nesse gesto, o cerne de minha metodologia: a projeção no desdobramento da pesquisa por meio de seus participantes, no caso, minhas protagonistas, de maneira ativa e crescente. De acordo com Carlos Brandão (1999, p. 38), a pesquisa participante “é a metodologia que procura incentivar o desenvolvimento autônomo (autoconfiante) a partir das bases e uma relativa independência do exterior”. Gajardo (1999), por sua vez, a considera um método dinâmico que, por meio do coletivo, se apropria, produz e compartilha os conhecimentos construídos.

Por meio dessa abordagem e do aprendizado coletivo¹⁴, os saberes vão se construindo pela/na colaboração efetiva entre os sujeitos. O diálogo facilita a troca de olhares e saberes sobre as vivências, a partir de condições desafiadoras que propiciam a construção conjunta de um caminho. Assim, as práticas surgem descortinando o caminho da pesquisa. Segundo Carlos Brandão (2006, p. 6), as pessoas sonharam um caminho e começam a andar; o “método” foi só a botina que calçaram para caminhar. Muita gente, de tanto olhar somente as marcas no caminho, pensou que aquilo fosse toda a prática e toda a história do que se fez.

Constatamos, na prática, que a metodologia não é – nem deve ser vista como – uma fórmula pronta, pois se trata de um caminho, de um trajeto a ser (re)construído e organizado no cotidiano, na vivência e na experiência concebida no coletivo. Uma pesquisa é “participante”, não porque atores sociais populares participam como coadjuvantes, mas porque se projeta, se realiza e se desdobra por meio da participação crescente dos atores (BRANDÃO, Carlos, 1999, p. 30). As professoras da Robertinho mostraram-se ativas na construção da caminhada, dando vida ao percurso trilhado.

Entre as demandas apresentadas, destacou-se a fala de uma professora, que expôs a necessidade de compreender o processo de construção do ser pesquisador, voltando-se para as práticas inovadoras na escola: “gostaríamos de saber como

¹⁴ Trata-se da busca colaborativa por conhecimento. Pessoas com interesses comuns se reúnem, virtualmente ou não, para compartilhar o que sabem e criar momentos de aprendizagem (APRENDIZADO..., 2013).

fazemos pesquisa no cotidiano. Qual caminho seguir no processo de ensino e aprendizagem da educação inovadora, da educação criativa?” (ROSA, informação verbal)¹⁵. André (2001) defende que a pesquisa extrapola o ato reflexivo, sendo importante a articulação entre ensino e pesquisa, alicerçada no cotidiano do professor. A partir dos posicionamentos das professoras, percebi o interesse por transformações e mudanças no cenário pedagógico, com propostas que poderiam contribuir para a propagação de atos positivos no cotidiano escolar. Sobre isso, Freire (1991, p. 83) diz:

[...] a escola pública que desejo é a escola onde tem lugar de destaque à apreensão crítica do conhecimento significativo através da relação dialógica. É a escola que estimula o aluno a perguntar, a criticar, a criar; onde se propõe a criação de um conhecimento coletivo, articulando o saber popular e o saber crítico, científico, mediados pela experiência do mundo.

Desejamos uma escola transformadora, que mantenha uma relação dialógica com os partícipes, pautada na mediação da aprendizagem significativa – porque educar é construir um aprendizado crítico e articulado com as experiências de mundo. Sob essa perspectiva, entendo que o encontro foi proveitoso, pois a participação ativa das professoras concebeu vida à pesquisa. Juntas, elaboramos uma proposta de caminhar formativo (Quadro 2) em torno das necessidades pedagógicas do grupo, para viabilizar práticas investigativas, inovadoras e transformadoras.

Quadro 2 – Proposta de caminhar formativo

TEMA	PALESTRANTE
Uso das TIC na sala de aula com ênfase na rádio difusora	Jonathas Sampaio
O entendimento de lugar/espço por meio da cartografia	Patrícia Moreira
O uso dos quadrinhos como recurso pedagógico	Claúdia Cedraz
As localizações espaciais nos espaços sociais	Fabiana Nascimento

Fonte: Organizado pela autora.

Essas temáticas foram sugeridas para auxiliar nas estratégias pedagógicas de construção do sentimento de pertencimento dos sujeitos pelos espaços sociais – sua escola, seu bairro, sua comunidade –, já que, no cotidiano, percebemos a falta desse sentimento. Assim, começamos a construir a formação instituinte da Robertinho, que incluiu momentos de produção coletiva e individual para a

¹⁵ Todas as citações de falas das professoras tratam-se de depoimentos orais coletados e registrados ao longo do processo de formação instituinte.

(des)construção de ações em torno do fazer pedagógico colaborativo. Nesse sentido, Lima Jr. e Hetkowski (2006, p. 40) discorrem:

[...] o instituinte oferece espaços para multiplicidades de interações, interlocuções e aprendizagens, que transgridem, enquanto movimento dialético e complexo de superação, as práticas instituídas baseadas na verticalidade das relações e dos processos de ensino-aprendizagem, entre outros aspectos formais de exclusão e hierarquização.

As trilhas começaram a ser abertas para a transgressão e a subversão de ações engessadas. O grupo se dispôs a organizar uma proposta formativa instituinte, na qual a construção acontece de forma participante e colaborativa. Ainda nesse primeiro momento, uma professora sinalizou que o ciclo de formação poderia ser contínuo e permanente em nossa proposta pedagógica. Ou seja, que não fosse imediato e único, mas que tivesse continuidade e efetivação em nosso ambiente escolar. Tive um *insight* e, em uma conversa com minha orientadora, sinalizei o desejo e o engajamento do grupo. Entendemos que o produto poderia ser uma proposta didático-pedagógica para formação contínua dos professores da Robertinho, que comporá o projeto político-pedagógico (PPP) da instituição. Para a realização essas formações, o GEOTEC tornou-se parceiro dessa empreitada.

3.5 ENCONTROS FORMATIVOS: CONTRIBUIÇÕES E REFLEXÕES NO FAZER PEDAGÓGICO

Ao se pensar em formação de professores, o que logo vem em mente são oficinas e palestras. Qual formato escolher? Como organizar? Esses questionamentos surgiram assim que pensei sobre o tema. No caminhar, com as leituras, as orientações e o cotidiano da pesquisa, percebi que os encontros são apenas estratégias didáticas dessa construção; o processo formativo é muito mais amplo e abrangente. Tardif (2002, p. 291) explica:

A formação contínua concentra-se nas necessidades e situações vividas pelos práticos e diversifica suas formas: formação através dos pares, formação sob medida, no ambiente de trabalho, integrada numa atividade de pesquisa colaborativa, etc.

Esses momentos aparecem como um suporte do caminhar formativo. Dessa forma, os encontros foram estruturados, conforme a necessidade pedagógica do

grupo de professoras da Robertinho. Alguns membros do GEOTEC foram essenciais para que essa parceria acontecesse, ampliando as potencialidades da formação, por suprir as necessidades específicas da escola e do grupo de professoras. Para partilhar a dimensão desse processo, trarei à tona a narrativa do que foi construído pelos partícipes.

Para contar essa história, precisarei transcrever falas e descrever ações de minhas protagonistas. Mesmo tendo o “Termo de consentimento livre e esclarecido” e o “Termo de assentimento” assinado por minhas protagonistas, optei por nomeá-las, ao longo da narrativa, usando uma metáfora com flores. Em uma conversa com “Violeta”, veio a sugestão de criar pseudônimos para os partícipes usando nomes de flores. A metáfora perfeita para expressar minha percepção sobre a escola: um ambiente fértil e propício à sementeira de ideais, sentimentos, olhares, cheiros, cores, sonhos, sabores e partilhas. A representatividade de cada flor importa, cada uma contribui, à sua maneira, para o colorido e a diversidade, sem os quais não se faria o jardim da Robertinho. No Quadro 3, correlaciono flores e respectivas professoras:

Quadro 3 – Relação de nomes e pseudônimos das professoras

Flor	Professora
Acácia	Dilza Pedrina
Alfazema	Márcia Santana
Begônia	Adriana Cirino
Bem-me-quer	Edleusa Marcelino
Boca-de-Leão	Elis Souza
Copo-de-leite	Mácia Santos
Gravatá	Gilmário Souza
Hibisco	Cássia Matos
Hortências	Kátia Soane
Íris	Daiana Bastos
Jasmin	Patrícia Guimarães
Lírio	Erika Leal
Malícia	Mariana Miranda
Margarida	Gilzete Costa
Maria sem vergonha	Hítalo Rodrigues
Me-dá-um-beijo-que-te-digo	Rosana Ferreira
Orquídea	Iaçanã Simões
Rosa	Vera Barreto
Tulipa	Fabiana Nascimento
Violeta	Pricila Lapa
Xique-xique	Adriana Cunha

Fonte: Organizado pela autora.

Cada encontro formativo proporcionou aos professores oportunidade de ampliar olhares, bem como refletir sobre suas práticas pedagógicas e a forma como

elas poderiam auxiliar nesse processo de construção de conhecimentos e conscientização. As oficinas foram a estratégia para que as professoras refletissem e construíssem, no coletivo, momentos de aprendizagem, a serem vivenciados e reconstruídos em sua práxis. Para Freire (1980, p. 20), a conscientização não existe fora dessa práxis, “ou melhor, sem o ato ação-reflexão. Esta unidade dialética constitui, de maneira permanente, o modo de ser ou de transformar o mundo que caracteriza os homens”.

O primeiro encontro¹⁶ teve como tema o uso das TIC na sala de aula com ênfase na rádio (Figura 4). O objetivo era promover a reflexão sobre a importância da rádio como difusora de conhecimentos no ambiente escolar, reduzindo o distanciamiento entre turnos, séries, alunos, professores e comunidade. Foi um momento rico e proveitoso; a partir dos diálogos travados, as professoras começaram a refletir sobre ações com a ferramenta em nossa escola. Consani (2007) defende que a rádio desponta como aparelho adequado para a promoção de debates, reflexões e interpretações no processo de ensino e aprendizagem, colaborando para a cidadania e integração de saberes na comunidade escolar.

Figura 4 – Formação – Uso das TIC na sala de aula com ênfase na rádio difusora



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Essa demanda, assim como todas as outras, partiu do próprio grupo, que sentia necessidade de um momento formativo para se apropriar da ferramenta e, assim, expandir e difundir a prática pedagógica a ela imbricada. O professor Jonathas Sampaio mediu esse encontro e, a princípio, fez uma exposição

¹⁶ A programação completa dos encontros formativos está disponível no Quadro 2 deste relatório (p. 67).

construtiva e reflexiva sobre a importância dos meios midiáticos e das multimídias no processo de ensino e aprendizagem. As professoras participaram ativamente e, no fim, já articulavam ideias de como criar programas para divulgar as produções de sala de aula, e como construir, com a comunidade, programações interativas.

O segundo encontro (Figura 5), mediado pela professora Patricia Moreira, foi sobre os possíveis entendimentos sobre o lugar e espaço. No decorrer da ação, Patricia provocou despertar um outro olhar em torno da cartografia e da geografia, trabalhando propostas pedagógicas que auxiliam na aplicabilidade desses conceitos nas aulas de geografia. Foi um encontro bastante prático e construtivo, no qual as professoras desenvolveram atividades que serviram de suporte ao seu cotidiano.

Figura 5 – Formação – O entendimento de lugar/espaço por meio da cartografia



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Legenda: (A) Atividade de raciocínio lógico; (B) Atividade de localização com uso da bússola.

Entre as atividades de localização espacial, a mediadora apresentou estratégias de como se trabalhar a temática utilizando jogos, raciocínio lógico e bússola. Depoimentos demonstram essa importância:

Vim participar da oficina achando que não receberia contribuições diretas para minha disciplina, visto que, sou professora de educação física, mas no decorrer das explicações surgiram várias ideias de como adaptar as atividades de localização em minhas aulas e assim facilitar o processo de compreensão da localização espacial com os alunos. Adorei! Vim com um conceito criado e estou saindo cheia de ideias (VIOLETA, informação verbal).

Nunca imaginei trabalhar com os alunos localização de forma tão prática, leve e viva. E o uso das bússolas com enigmas ajuda no processo de localização como raciocínio lógico (ME-DÁ-UM-BEIJÃO-QUE-TE-DIGO, informação verbal).

O terceiro encontro (Figura 6) versou sobre o uso do gênero textual história em quadrinhos (HQ) como recurso pedagógico. A empolgação foi grande, pois as professoras sentiam muita necessidade de elaborar novas formas, diferenciadas e atrativas, de trabalhar com HQ em sala de aula, por considerarem fechada e repetitiva a maneira como vinham fazendo. Esse momento foi mediado pela professora Claudia Sodré, num misto de teoria e prática. Inicialmente, foi feita uma contextualização histórica sobre o surgimento das HQs, os termos técnicos e didáticos, e sua importância no processo de ensino e aprendizagem. Em seguida, Claudia propôs atividades práticas, como a criação de HQs e outras, acessíveis a todo segmento do Fundamental I.

Figura 6 – Formação – O uso dos quadrinhos como recurso pedagógico



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Foi uma experiência enriquecedora; as professoras reconstruíram olhares e perceberem a potencialidade das HQs. Trabalhar a arte possibilita o uso de diversos suportes enriquecedores, tais como desenhos, recortes e colagens. Para Vergueiro (2012), os quadrinhos podem fazer parte de todas as aulas, independente da disciplina, pois sua utilização no processo pedagógico potencializa a criatividade de professor e alunos, e estimula sua perspicácia para atingir as metas propostas no processo, inclusive estimulando os níveis mais profundos de interpretação de texto.

O quarto e último¹⁷ encontro formativo (Figura 7) teve como foco as localizações espaciais nos espaços sociais. A professora Fabiana Nascimento explorou a importância dos mapas mentais para o entendimento do conceito de

¹⁷ Último desta etapa que ora relato, já que ao fim do mestrado continuarei minha trajetória como coordenadora pedagógica e pesquisadora, buscando tornar perene o processo de formação instituinte da Robertinho.

lugar e para o despertar das noções cartográficas inerentes ao sujeito. Como noutros encontros, houve divisão das atividades, que se estruturaram em três diferentes momentos.

Figura 7 – Formação – As localizações espaciais nos espaços sociais



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Fabiana iniciou apresentando os conceitos de mapa mental e lugar, trazendo uma discussão amparada pela cartografia; na sequência, propôs as atividades “Mapa mental” e “Convite de aniversário”. Na primeira, solicitou a construção de um mapa mental relativo a um local que marcasse significativamente a vida do participante, e, na segunda, a elaboração de um convite de aniversário, com informações sobre como chegar ao local escolhido para a festa, usando noções cartográficas simples. Por último, foi preciso fazer uma comparação entre as duas representações construídas, destacando suas diferenças, bem como noções de cartografia.

Muitos depoimentos foram expostos no decorrer da proposta, dos quais destacamos: “não imaginava, ou melhor, não tinha o entendimento de trabalhar mapas dessa forma. Foi algo que posso considerar diferenciado em minha vida” (VIOLETA, informação verbal); “essa proposta já faria parte do seu próximo planejamento. Por acreditar ser algo essencial no caminhar educacional essa interdisciplinariedade” (ORQUÍDEA, informação verbal).

Foram muitos elogios sobre as diferentes vivências durante a formação do grupo, as quais realmente funcionaram como estratégias desse processo de construção de práticas instituintes, e foram cruciais para as ações desse caminhar pedagógico da Robertinho. Novos olhares e viéses surgiram no espaço escolar a partir do desejo do grupo e, assim, desencadearam várias ações, para a estruturação do projeto didático-pedagógico “Do Kabula ao Cabula: diversos olhares, olhares diversos”. Entre elas a I Feira Cultural, o “Pintando o Muro”, o incentivo à iniciação científica e as participações em eventos acadêmicos (educador e educando). Esses momentos mostraram-se primordiais para o envolvimento do coletivo, percebemos, na equipe, esse desejo de fazer coletivamente, visto que não se sentiram meros executores de uma proposta, e sim construtores do processo:

O bom desse projeto/proposta é que não foi algo imposto, mas sim construído e pensado pelo grupo. No qual tivemos a oportunidade de nos apoiar no olhar do colega e unificar ao nosso de forma que pudéssemos proporcionar um construir de aprendizagens significativas (BEGÔNIA, informação verbal).

Freire (1996, p. 47) descreve que a “aprendizagem da assunção do sujeito é incompatível com o treinamento pragmático ou com elitismo autoritário dos que se pensam donos da verdade e do saber articulado”. Aprendizagem significativa requer construção instituinte. Dessa forma começamos a construir na Robertinho ações colaborativas, significativas e autônomas com os partícipes da formação contínua.

3.6 CONSTRUIR OS (DES)CAMINHOS NESSA TRAJETÓRIA

Caminhante, não há caminho. Se faz caminho ao andar.
(MACHADO, Antonio, 2009, n.p).

Em 2015, havíamos iniciado o ciclo formativo discutindo o lugar e o pertencimento do aluno pelos espaços sociais, assim, as habilidades de história e geografia logo se fizeram presentes nos conteúdos. O grupo se animou e começou a elaborar a proposta pedagógica instituinte; as ideias foram brotando, ganhando vida e semeando um lindo jardim. Dedicamos atenção ao sentimento de pertença, bem como à importância do lugar na vida do indivíduo. Essa temática nasceu como forma de aprimorar os saberes de alunos, professores, coordenação e gestão sobre o

“lugar”. Possibilitou que conhecêssemos o cotidiano dos alunos fora da escola, aproximando-nos cada vez mais da comunidade.

Para Santos (2005, p. 158), “o lugar, aliás, se define como funcionalização do mundo, e é por ele (lugar) que o mundo é percebido empiricamente”. Em outras palavras, temos a chance de conhecer (e refletir sobre) o espaço em que os sujeitos vivem, por meio de suas ações e histórias, facilitando a compreensão e a construção de saberes. Partindo desse entendimento, o grupo pensou em construir um processo reflexivo, oriundo das vivências, do cotidiano e do lugar do indivíduo – no caso, nossos alunos.

Em momentos de reflexão sobre esse processo, decidimos sistematizar colaborativamente todas as ações construídas individual e coletivamente durante a execução do projeto pedagógico, organizando uma exposição, em formato de feira cultural. Na proposta do grupo, a Feira da Robertinho vai se tornar permanente no processo educacional e passará a compor nosso calendário, com ações anuais voltadas para a exposição das produções construídas a partir dos anseios e desejos dos partícipes. Me-dá-um-beijo-que-te-digo (informação verbal) foi quem, em uma reunião, levantou a ideia, a fim de concentrar as ações desenvolvidas no decorrer da pesquisa, salientando que seria uma forma de aproximar ainda mais comunidade e escola. De imediato, o grupo abraçou a proposta com muito entusiasmo e dedicação.

O título do “Do Kabula ao Cabula: diversos olhares, olhares diversos” brotou das ideias de Malícia e Acácia. Em uma reunião discutíamos sobre o nome desse lindo processo, quando a Malícia (informação verbal) destacou:

Eu acho que podemos colocar “Do Kabula ao Cabula”, o Kabula com “k” por representar o ritmo de um toque de percussão religioso dos nossos ancestrais que denominou o nome do bairro.

O grupo imediatamente apoiou a sugestão, e Acácia (informação verbal) complementou:

Já que nossos alunos estão espalhados por diversas comunidades e ruas que compõe o Cabula, por que não colocar “Do Kabula ao Cabula: diversos olhares, olhares diversos”? Pois teremos a oportunidade de conhecer os diversos olhares de nossos alunos.

Assim, floresceu no coletivo o nome de nossa I Feira Cultural: o grupo participou e colaborou de forma livre, sem amarras ou pressões. Santos (1998, p. 2) reforça a importância dessa construção espontânea: “quanto mais o nosso trabalho for livre, mais educaremos para a cidadania. Quanto mais o nosso trabalho for acorrentado, mais estaremos produzindo individualidades débeis”. É essencial, portanto, para que o educador tenha prazer e interesse, que se sinta livre, caso contrário o trabalho não flui. Para Imbernón (2010, p. 73), “é de grande importância o desenvolvimento do aspecto humano e grupal dos professores, no sentido de se desenvolverem processos atitudinais colaborativos e relacionais como parte do processo profissional”. Essa troca é o diferencial do processo de construção de conhecimento.

Durante a estruturação da proposta pedagógica, as professoras fizeram parcerias. Assim, uma daria suporte a outra, facilitando o processo de aprendizagem e estruturação de saberes dos envolvidos. Na Feira, agrupamos as parcerias por segmento de série, possibilitando o planejamento colaborativo (Quadro 4).

Quadro 4 – Organização da Feira por segmentos, parcerias e temáticas

SEGMENTO	FLORES	TEMÁTICA
1º A, B e C	Hibisco, Bem-me-quer e Malícia	O mundo encantado das nossas brincadeiras
2º A, B e C	Rosa, Begônia e Xique-xique	Eu e meu universo
3º A e B	Hortênci e Copo-de-leite	Cabula: meu lugar no mundo
3º C e D	Íris e Acácia	Eu, o outro e o mundo
4º A, B, C e Especial	Margarida, Malícia, Lírio e Maria-sem-vergonha	Timbalada aqui, Timbalada lá: nós somos Robertinho
5º A e B	Boca-de-leão, Me-dá-um-beijo-que-que-te-digo e Gravata	O Cabula em cena: passado, presente e futuro
5º C e D	Jasmin, Tulipa e Alfazema	Realidade em jogo: o Cabula e seus múltiplos olhares
Professores e alunos	Orquídea	As pesquisas da Robertinho

Fonte: Elaborado pela autora.

Cada grupo, a partir da característica das turmas, planejou a melhor forma para abordar a importância dos espaços sociais, verificando a relação dos alunos com esses lugares. Para Santos (2005, p. 161), “hoje, certamente mais importante que a consciência do lugar é a consciência do mundo, obtida através do lugar”. As professoras trabalharam essa consciência a partir da realidade dos alunos e de suas vivências, ocorrendo a troca de aprendizagens e a construção recíproca de práticas – o que foi se tornando comum ao longo dos meses de trabalho. A temática foi sendo intercalada à proposta pedagógica da escola, ao planejamento semanal das

professoras, e o processo formativo começou florir. Professoras e alunos, colaborativamente, construíram maquetes, gráficos, textos, desenhos, vídeos, músicas e outras produções potenciais à socialização no dia da Feira.

As professoras do 1º ano começaram a trabalhar as brincadeiras no cotidiano dos alunos (Figura 8), resgatando os costumes repassados pela família e explorando seu significado na vida desses sujeitos. Elas organizaram entrevistas para coletar dados da família e, a partir desses dados, mobilizaram reflexões em torno do brincar.

As professoras procuraram discutir a importância de cada brincadeira e a relação do lugar com o brincar. O objetivo foi compreender a importância do brincar para as crianças e desse processo na formação social do indivíduo. Além disso, seria uma temática de fácil aceitação, pelo prazer de ser algo vivo no cotidiano. Em seguida, iniciaram a confecção de alguns dos brinquedos preferidos dos alunos (Figura 9).

Figura 8 – Brincadeiras e jogos contruídos no cotidiano da sala de aula



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Legenda: (A) Aluna construindo a brincadeira da minhoca; (B) Alunos confeccionando um tabuleiro de dama; (C) Gráfico sobre as brincadeiras executadas pela turma; (D) Dominó.

Esse mergulho oportunizou conhecermos de forma mais singular a realidade das crianças – para Eckschmidt (2015, p. 74), “é brincando livremente que elas expressam sua criação! Criação que se concretiza com base no que vive dentro de

cada uma dessas crianças – sua cultura, suas histórias e crenças – e na sua individualidade, do que tem de mais profundo em si!”.

Já o grupo do 2º ano abordou a temática “Eu o outro e o mundo” (Figura 9). As professoras trabalharam o olhar do aluno, partindo do macro para o micro: como ele se vê no universo, no país, no estado, na cidade, no bairro e na comunidade.

Figura 9 – Construção de representações sobre o lugar



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Legenda: (A) e (B) Representações dos bairros desenhadas pelos alunos; (C) e (D) Alunos em processo de elaboração das maquetes das comunidades.

Foi um processo de reflexão sobre nosso papel como seres sociais, percebendo que nossos atos inteferem na sociedade, de forma direta ou indireta:

O lugar permitiria entender a produção do espaço atual uma vez que aponta a perspectiva de se pensar seu processo de mundialização. Ao mesmo tempo que o lugar se coloca enquanto parcela do espaço, construção social. O lugar abre a perspectiva para se pensar o viver e o habitar, o uso e o consumo, os processos de apropriação do espaço. Ao mesmo tempo, posto que preenchido por múltiplas coações, expõe as pressões que se exercem em todos os níveis (CARLOS, 2007, p. 14).

As professoras propuseram despertar na turma um olhar reflexivo, cuidadoso e transformador, de forma que os estudantes se percebessem como indivíduos

importantes no processo de transformação e construção do universo humano. Assim, buscaram despertar, em conjunto com as crianças, o que devemos fazer para preservar os espaços, verificando sua importância na vida deles. A criatividade e o lado lúdico afloraram em desenhos, maquetes, relatos orais etc. O objetivo foi fazer com que os alunos se sentissem parte desse macro (universo, país, estado e cidade) que forma o micro (bairro, comunidade), onde experienciam o cotidiano social, histórico e cultural.

Nos 3º anos A e B, turno matutino, as professoras destacaram o lugar do aluno no mundo, dando ênfase a todo processo de formação e organização de seu bairro e sua comunidade. A intervenção procurou retratar o olhar dos alunos em torno do lugar em que vivem, refletindo sobre as transformações socioespaciais (Figura 10). O objetivo foi reconhecer os diferentes modos de viver no presente e no passado, percebendo as transformações ocorridas. A base foi a pesquisa de campo feita pelos alunos, com entrevistas e coleta de informação sobre suas comunidades; a partir daí, começamos identificar os sentimentos e organizar as maquetes.

Figura 10 – A representação do Cabula por meio de mapas



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Legenda: (A) Uso do Google Maps no processo de exploração do bairro; (B) Aluna representando o Cabula em mapa.

As professoras também apresentaram um vídeo-documentário produzido por alunos do Ensino Fundamental II, que trata sobre a Timbalada¹⁸. Nesse pequeno vídeo, alguns moradores falam sobre a comunidade, destacando sua fundação e as transformações por que passou. Foi uma experiência exitosa e significativa, pois um grande número de alunos mora na Timbalada:

O trabalho visa à valorização da comunidade de cada aluno. Tem sido um trabalho enriquecedor com o envolvimento tanto dos alunos como da família; eles vêm falando sobre sua comunidade, retratando através de mapas, metais, maquetes, e demonstrando um grande interesse por esse trabalho. E tem sido muito enriquecedor porque cada aluno vem trazendo vivências e histórias de sua comunidade, entrevistas com moradores, e nós, como professores, passamos a conhecer a realidade de nossos alunos e nos aproximamos deles (COPO-DE-LEITE, informação verbal).

Tuan (1983, p. 14) discorre que “o lugar é uma classe especial de objeto, é uma concreção de valor”, e os alunos mostraram o quanto o lugar é significativo na vida deles. Foi um trabalho que proporcionou aos sujeitos conhecerem, de forma diferenciada, a história de seu bairro. Entre as diversas produções, destacamos um *rap*, cuja letra nasceu da parceria com alguns alunos do Fundamental II. Essa união resultou em sucesso, provando o que Freire (1996) fala sobre educação da troca: educador e educando são aprendizes e não existe um centralizador do conhecimento, mas um processo no qual todos têm sua participação. Essa atividade veio para mostrar que partilha e construção pode acontecer entre alunos sem, necessariamente, ocorrer a intervenção direta do professor.

Nos 3º anos C e D, o tema foi “Eu, o outro e o mundo”. As professoras focaram em compreender como o aluno se enxerga dentro da sociedade, da comunidade e da escola, objetivando que os alunos se reconhecessem a partir do eu – identidade –, para, então, atingir o desejo de desvendar “meu lugar no mundo”. A professora Acácia destaca a importância de-se trabalhar tal perspectiva:

Intervenções como essas proporcionam a autonomia do aluno, levando-o a compreender o que acontece no seu entorno de forma que ele possa ir se percebendo e se encontrando. Foi possível perceber um amadurecimento por parte do aluno ao se olhar e olhar o outro nos espaços sociais em que ele circula (ACÁCIA, informação verbal).

¹⁸ De acordo com Silva e outros (2014), pesquisador-júnior da EMGRS e integrante do Projeto da Rádio (GEOTEC, 2009), esse era o antigo nome da Rua Amazonas, localizada no bairro do Cabula. Os moradores, mesmo após a mudança, continuam chamando a comunidade de Timbalada.

Entre as atividades planejadas, as professoras levaram os alunos para sala de multimídia e mostraram o bairro através do Google Maps, possibilitando a identificação das ruas onde estão localizadas suas casas e o significado dela em suas vidas. Reproduzimos o vídeo-documentário sobre a Timbalada, uma atividade que gerou grande entusiasmo na turma:

Foi uma parte do trabalho que achei bem gratificante, no decorrer da exibição do vídeo foi possível vivenciar a euforia e vibração de grande parte da turma por reconhecer os estabelecimentos do seu bairro e ouvir o depoimento de alguns moradores. Posso dizer que esse foi um dos momentos mais gratificantes e reveladores de toda intervenção, posto que, tive a oportunidade de presenciar todo o sentimento de pertencimento dos educandos pela sua comunidade. Foi uma sensação ímpar ver os meninos se sentirem representados no vídeo e ouvir pessoas do seu cotidiano, da sua comunidade. Não achava que o vídeo pudesse ter tanto significado como teve. **Às vezes procuramos o novo, inédito quando o simples, cotidiano pode fazer toda diferença no processo aprendizagem.** Lição viva (ÍRIS, informação verbal, grifo nosso).

Relatos como esse demonstram que, quando a escola está aberta, os sujeitos se sentem construtores e vivos, e a inovação acontece. A partir dessa vivência, as professoras, em conjunto com os alunos, procuraram retratar os lugares deles, por meio de maquetes e cartazes (Figura 11). Assim, as professoras tiveram a oportunidade de enxergar as singularidades dos alunos – e ações transformadoras passaram a fazer parte do cotidiano escolar.

Figura 11 – Construção de representações do bairro



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Legenda: (A) e (B) Construção de cartazes sobre o lugar de vivência do aluno; (C) e (D) Construção de maquetes das comunidades.

As turmas do 4º ano fizeram um estudo sobre a comunidade da Timbalada, sua formação e a relação com a Robertinho. O foco foi essa comunidade, porque mais de 70% do grupo mora lá, o que despertou o interesse de descobrir qual o sentimento dos alunos por sua comunidade. As professoras planejaram algumas etapas, incluindo um questionário para conhecer a visão da família sobre o bairro, a comunidade e a escola, além do registro do olhar de alunos em fotografias, maquetes e aulas de campo na comunidade.

Nas aulas de campo, alunos de outras comunidades tiveram a oportunidade de conhecer a Timbalada, e os dessa comunidade puderam apresentá-la a partir de sua ótica. Nessa aula, conhecemos a Associação de Moradores da Rua Amazonas de Baixo (AMAB), os estabelecimentos que compõem a comunidade, a Lagoa das Pedreiras e o campo de futebol – que é um dos mais comentados por ser o espaço de lazer e diversão deles (Figura 12).

Figura 12 – Visita dos alunos à comunidade da Timbalada



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Legenda: (A) Visita à AMAB; (B) Alunos no campo de futebol; (C) e (D) Lagoa das Pedreiras.

A importância do campo é tão marcante que, na confecção de maquetes e desenhos, sempre estava presente, assim como a Lagoa das Pedreiras¹⁹, outro local

¹⁹ De acordo com Borges e outros (2014), pesquisador-júnior do Projeto da Rádio (GEOTEC, 2009), a Lagoa, localizada na Timbalada, é um lugar que nasce do processo de extração de minério. Uma explosão modificou as estruturas do terreno, provocando o surgimento da Lagoa, que se tornou parte da paisagem local.

bem comentando e representado pelos alunos. Foi um momento gratificante de aprendizagens, no qual não existia um mediador, mas vários alunos trocando olhares. Os moradores espiavam das janelas e porta de casa, e os comerciantes acompanhavam o grupo passar pelas ruas da comunidade, muitas vezes interagindo. A professora relata:

A visita à comunidade surgiu da experiência das leituras que tenho de Celestin Freinet, pois ele defende a aula-passeio, no qual leva os alunos a vivenciarem no lugar o que ele tinha trabalhado em sala de aula. Foi partindo desse princípio... Nós já tínhamos discutido em sala sobre o bairro, sobre as ruas, as características específicas da comunidade que eles moram. Estabelecimentos comerciais, vizinhança, história do bairro do Cabula, como surgiu, as transformações ao longo dos anos. E após todo esse trabalho em sala de aula, com apresentação de seminários, construção de cartazes, com imagens do bairro, a gente foi para o lugar que tínhamos discutido na sala, levando as crianças a fazerem esse contraponto com o que havia sido discutido em sala, com os conteúdos, textos, imagens, cartazes e com a vivência daquela comunidade. A Timbalada foi escolhida para ser alvo da aula-passeio porque mais de 70% dos alunos são da Timbalada. **Enquanto professora, foi uma experiência enorme, de uma aprendizagem significativa, porque no decorrer do passeio as crianças discutiam “olha como essa casa é alta”, “olha como as casa são coladinhas”, “essa imagem estava no cartaz de tal colega”, “esse lugar existe mesmo”. Então as crianças tiveram a oportunidade de perceber que o conhecimento e a aprendizagem vêm da vivência, vêm do que eles vivem diariamente. Enquanto docente e professora regente da turma, posso dizer que foi uma experiência com um ganho de aprendizado que nem tenho como mensurar em palavras** (MALÍCIA, informação verbal, grifo nosso).

Foi um caminhar de aprendizagens, em que os sujeitos foram construindo e trocando olhares e conhecimentos. Sobre isso, Carlos Brandão (1993, p. 110) reflete:

Esta é a esperança que se pode ter na educação. Desesperar da ilusão de que todos os seus avanços e melhoras dependem apenas de seu desenvolvimento tecnológico. Acreditar que o ato humano de educar existe tanto no trabalho pedagógico que ensina na escola como no ato político que luta na rua por um outro tipo de escola, para um outro tipo de mundo.

Os 5º anos A e B desenvolveram uma ação didática intitulada “O Cabula em cena: passado, presente e futuro” (Figura 13). Foram levantados fatos históricos sobre o surgimento do bairro, a fim de auxiliar no entendimento dos aspectos geográficos, culturais e artísticos atuais. Paralelamente, as professoras buscaram despertar nos educandos o desejo de dias melhores, projetados no futuro.

Figura 13 – Construção de atividades sobre as temporalidades do Cabula



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Legenda: (A) e (B) Produção de textos sobre o Cabula; (C) Confeccção das maquetes do bairro; (D) Maquete finalizada; (E) Confeccção de quadros com fotografias do passado e do presente do bairro.

Nesse processo, foi importante o olhar específico sobre as transformações geográficas e culturais, mudanças que ainda podem acontecer nessa projeção futura, levando os alunos a compreender que somos responsáveis por esse processo:

As ações didáticas desenvolvidas surgiram dos pilares do projeto da Rádio. Compreendo que é uma questão de desenvolver o sentimento de pertencimento do espaço geográfico e consolidar esse entendimento que o lugar que você mora, que você habita, é também o lugar que te pertence no sentido cultural e enquanto espaço de vivência. Foi esse sentimento, desenvolvido a partir dos pilares da Rádio, que me levaram nas aulas de artes-teatro, a experimentar um trabalho de reconstrução desses espaços, partindo de três períodos: passado, presente e futuro. Nossa intenção, então, foi reconstruir mentalmente com os educandos esses ambientes, separadamente. Em conformidade com esse entendimento e pesquisa, trazer à tona o imaginário desses três períodos a partir do olhar do educando enquanto representação cenográfica, ou maquete como queiram chamar (GRAVATÁ, informação verbal).

De modo similar, Me-dá-um-beijo-que-te-digo (informação verbal) também relata:

Estamos finalizando com a culminancia do nosso projeto Do Kabula ao Cabula: diversos olhares, olhares diversos, ao longo do ano 2016 estamos

desenvolvendo atividades em torno do Cabula, como era antes, como era composto não só na sua geografia, como era os costume, valores de antigamente e o que isso muda em nosso presente e o que eles esperam para o futuro.

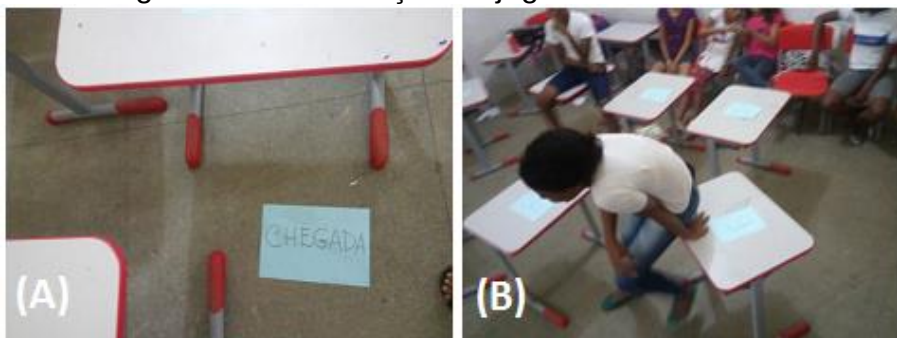
A fala das professoras evidencia o olhar e o cuidado em torno do lugar destacado no cotidiano dos alunos. Partindo das análises históricas e da realidade atual, os professores valorizaram a vivência cotidiana dos alunos, com um foco no sentimento de pertença aos espaços sociais:

Deste modo a análise do lugar se revela – em sua simultaneidade e multiplicidade de espaços sociais que se justapõem e interpõem – no cotidiano com suas situações de conflito e que se reproduz, hoje, anunciando a constituição da sociedade urbana a partir do estabelecimento do mundial. O lugar é o mundo do vivido, é onde, se formulam os problemas da produção no sentido amplo, isto é, o modo onde em que é produzida a existência social dos seres humanos (CARLOS, 2007, p. 20).

Esse processo despertou várias reflexões que permeiam, desde a compreensão do lugar pelo cotidiano de nossos alunos até a importância desse construir no processo de formação. As ações propostas pelos grupos tornaram visível esse processo de construir no coletivo para o coletivo. A construção horizontal entre professor e aluno ampliou as experiências de compreensão do lugar-escola e do espaço-comunidade.

Os 5º anos C e D focaram nos aspectos sociais, econômicos, culturais, históricos e geográficos do Cabula, utilizando a dinâmica de jogos que suscitam curiosidades sobre o bairro (Figura 14).

Figura 14 – Construção de jogos em sala de aula



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Legenda: (A) Construção do jogo Trilhas; (B) Vivência do jogo.

Alves (2014) acredita que o jogo, independente do conteúdo, pode constituir um espaço de aprendizagem, já que, por meio dele, os sujeitos buscam pensar os

objetivos a serem alcançados, além de criar estratégias para solucionar os possíveis obstáculos de cada jogada. Essa ação contribui para estimular habilidades cognitivas, conforme o relato:

O jogo de trilha como produto final foi de extrema relevância, contudo é importante salientar que o mais importante foram as etapas, ações e construções desencadeadas durante o processo. Os jogos construídos no intuito de compor o tema "Realidade em jogo" presente na Feira buscaram construir junto aos alunos diferentes conhecimentos relacionados ao Cabula, desde aspectos geográficos, históricos e culturais, até saberes básicos acerca da dinâmica presente no bairro. A importância dessas ações estão tanto nesses conhecimentos construídos a partir de rodas de conversas, textos, vídeos, imagens e curiosidades sobre o bairro, assim como no próprio movimento de valorização do mesmo, do seu contexto e da sua importância na composição das identidades de seus moradores. Outro ponto importante foi a construção desses saberes a partir de uma dinâmica de jogo, que além de ser divertida, suscita a competição, a colaboração e o trabalho em grupo, possibilitando a ampliação de questões lógicas e também lúdicas (TULIPA, informação verbal).

Nesse caminhar, a I Feira Cultural foi a culminância do processo formativo, levando os indivíduos a perceberem que o conhecimento é algo que se constrói e reconstrói cotidianamente e que tudo tem sentido quando produzido com clareza, vontade e envolvimento da comunidade escolar:

No que se refere às práticas educacionais, a tomada de consciência também está relacionada às perspectivas transformadoras e emancipatórias. Tomar consciência é romper com o senso comum, é refletir sobre as ações e ser capaz de ousar e mudar, é perceber com mais clareza que os processos multidirecionados e de ampla interatividade poderão ser aliados à superação da hegemonia que domina as práticas escolares (HETKOWSKI, 201-?, p. 2).

Conquistar essa tomada de consciência é criar possibilidades de transformação e aprendizagem. A proposta formativa instituinte estruturada pela/na imersão dos professores culminou na I Feira Cultural da Robertinho como um dos marcos do processo educacional da escola. Quando o grupo trabalha no coletivo, quando todos se sentem construtores e partícipes efetivos da proposta, o resultado é o sucesso e a satisfação de todos. Farias (2006, p. 196-197) enfatiza:

As pessoas que fazem a escola, entre elas os professores, precisam saber aonde querem chegar, o que esperam alcançar com sua ação pedagógica, que tipo de cidadão querem ajudar a preparar, enfim, que valores devem nortear sua ação profissional. Mas não basta saber o rumo. É preciso, ou melhor, é imprescindível ser sujeito nesse processo. Dito de outro modo, a direção a seguir e que deve balizar a organização do trabalho pedagógico

escolar não pode e nem deve ser estabelecida por pessoas longe da escola e de suas lutas. Quando isso acontece o trabalho do professor acaba esmagado pelas demandas e urgências consideradas importantes por pessoas alheias à escola, que não vivem seu cotidiano e, portanto, não enfrentam, na linha de frente, suas dificuldades.

É primordial que a escola assuma o papel de construir práticas voltadas para a ação instituinte, com propostas embasadas no anseio do coletivo – pois é o público que vivencia as dores e os sabores desse caminhar, portanto, que tem propriedade para sinalizar o caminho que sacie as necessidades locais. Assim, propiciam-se práticas que possam ser inovadoras.

Foi possível vivenciar a concepção de práticas inovadoras no espaço escolar, pois as professoras não foram convidadas a executar pacotes pedagógicos fechados, com os quais não tinham nenhuma relação, nem liberdade para (re)interpretar, muito menos para modificar conforme suas vivências e entendimento. Elas construíram as práticas a partir dos pressupostos filosóficos, culturais e sociais de seu grupo, de maneira colaborativa e cotidiana.

3.7 CELEBRANDO O CAMINHAR DA I FEIRA CULTURAL DA ROBERTINHO

Felizes
De uma maneira geral
Estamos vivos
Brilhando como um cristal
Somos luzes
Que faíscam no caos
E vozes
Abrindo um grande canal

Nós estamos na linha do tiro
Caçando os dias em horas vazias
Vizinhos do cão, cão, cão
Rindo e cantando
Nunca em vão

Doce família
Que tem a mania
De achar alegria
Motivo e razão
Onde dizem que não
Aí que tá a mágica, meu irmão
É aí que tá a mágica, meu irmão
(QUEIROGA et al., 2013, n.p, grifo nosso)

A música Auto-reverse, do Rappa, retrata claramente o que vivenciamos cotidianamente no processo pedagógico – um cenário de dificuldades que a cada

dia faz com que seus partícipes se sintam abandonados. Discursos como “não é possível”, “não vai dar certo”, “deixe de sonhar” são recorrentes e interferem na construção dos saberes.

Nossa proposta didático-pedagógica permitiu balizar pensamentos, de modo que os profissionais da Robertinho puderam fazer diferente e, assim, construíram um elo de esperança coletivo, o que os levou realizar a mágica do acontecimento. Essa “mágica” mostrou que, mesmo diante de tantas dificuldades, foi possível construir um processo de aprendizagens, conhecimentos, experiências, vivências e aproximação entre a escola e a comunidade.

A vontade de superar o instituído e fazer diferente foi primordial em nosso processo formativo; a I Feira Cultural foi um exemplo vivo de colaboração, imersão, participação e coletividade – palavras-chave de todo processo instituinte. Concebendo a escola como um espaço formal de aprendizagem, as professoras fizeram o diferencial e, pelo autorreverso, mostraram que, quando desejamos e nos unimos, tudo se torna possível. Por meio de trocas e partilhas, o impossível se realizou.

Passos (2016, p. 178) destaca que “a vivência na escola, aliada aos momentos de reflexão e de aprendizagens desenvolvidos no grupo, permite ao professor avançar em seu desenvolvimento profissional e em sua prática pedagógica”, pois a reflexão e a partilha coletivas terminam sendo cruciais para o sucesso do caminhar pedagógico, como discorre Imbernón (2010, p. 63):

A profissão docente tem sua parte de individualidade, mas também necessita de uma parte colaborativa. Educar na infância e na adolescência requer um grupo de pessoas (para não mencionar a famosa frase indígena “necessita de todo um povo para ser educado”). Portanto, a formação continuada, para desenvolver processos conjuntos e romper com o isolamento e a não comunicação dos professores, deve levar em conta a formação colaborativa.

Foi possível vivenciar a troca de ideias, a partilha de saberes e o envolvimento efetivo de todos. À medida que nos reunimos, discutimos, planejamos e construímos, percebemos que, com um trabalho em equipe e um processo colaborativo, o caminhar se torna leve e o resultado é mais significativo. Na Figura 15, é visível a alegria do grupo durante a organização da Feira. Todos se doaram a fim de fazer e mostrar o trabalho para a comunidade do entorno da escola.

Figura 15 – Organização do espaço para a Feira



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Legenda: Professoras preparando os espaços da Feira.

Percebemos o envolvimento direto de toda a comunidade escolar, o que foi constatado em falas, imagens e escritos dos partícipes, registrados ao longo do percurso. Foi recorrente a citação da importância da escuta, destaca por “olhar e ver”, efetivamente, o que o outro tem a dizer e a forma como isso contribui na construção dos saberes. Também foram citados o trabalho em grupo, as parcerias e as trocas, firmando laços amizade. Alguns depoimentos confirmam isso:

A Feira foi um marco na história da Escola, pois demonstra que é possível fazer um trabalho colaborativo, entre professores, alunos e comunidade (TULIPA, informação verbal).

A Feira foi harmônica e com capricho, teve um clima descontraído e colaborativo, com o envolvimento de todos. Considero que esse tenha sido o grande motivo do sucesso. A união do grupo (ÁCACIA, informação verbal).

Considero esse processo muito rico e proveitoso, pois levou todos sujeitos (alunos, professores e coordenação) a participarem com empenho e dedicação, abraçando a proposta mesmo diante de tantas dificuldades (ROSA, informação verbal).

Registros deixados pelos visitantes reforçaram o que refletimos e ouvimos sobre a importância do trabalho colaborativo no cotidiano escolar (Figura 16).

Figura 16 – O olhar da comunidade sobre a Feira



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Legenda: Mural de depoimentos dos visitantes da Feira.

À medida que aprendemos a partilhar e a fazer no/para o coletivo, as possibilidades se multiplicam. Imbernón (2010, p. 68) confirma:

A cultura do isolamento, ou melhor, da não participação institucional, acaba se introduzindo na rotina provocando o desencanto e a desilusão em vez da paixão pelo que faz. O que favorece um tipo de sociedade egoísta, não solidária e competitiva que os professores acabam transmitindo. Na atualidade, é difícil encontrar uma profissão aberta ao ambiente social que trabalhe isolada e, ainda mais, que se forme isoladamente. A troca de dúvidas com outros, contradições, problemas, sucessos, fracassos é importante na formação dos indivíduos e em seu desenvolvimento pessoal e profissional.

Só há satisfação quando acreditamos no que fazemos, para isso, devemos estar imersos em dúvidas, trocas e construções coletivas e colaborativas. Assim, sentimo-nos parte desse caminhar e dessa história. É o que o autor diz quando afirma que a forma de combater a cultura do isolamento é a formação colaborativa,

aquela em que os participantes se sentem agentes ativos e críticos, pois todos têm sua importância e contribuem de forma direta ou indireta.

O sucesso de nossa experiência se expressou no olhar de alegria de cada criança, adolescente, senhor ou senhora diante de um processo que foi construído com/para o coletivo. Atenção, carinho, cuidado e envolvimento da comunidade interna e externa validaram a ideia de que trabalhos colaborativos oportunizam o desenvolvimento de práticas instituintes. No caminho, parceiros surgiram e novos olhares complementaram o formato da Feira. Um exemplo foi a construção do programa “Desencabulados *Kids*”, que nasceu do interesse e da vontade do aluno W. C., do 9º ano, pesquisador-júnior do Projeto da Rádio (GEOTEC, 2010). Ao ver todo envolvimento dos alunos do Fundamental I, ele se propôs a pesquisar e registrar essa construção, coletando depoimentos de professores, alunos e funcionários que resultaram em nossa programação “Desencabulados *Kids*”:

Esse projeto é algo mágico, que nem sei quais palavras utilizar para caracterizar a importância dele, foi algo que levou os alunos a estudarem, pesquisarem e divulgarem sua realidade, através dele a escola pôde nos ouvir e nos conhecer através de nosso bairro, comunidade, se aproximando de nossa realidade. Além de desenvolver o sentimento de pertencimento dos alunos desde pequenos. É algo que faz sentido para gente enquanto aluno. Tem oito anos que estudo nessa escola e nunca tinha visto um projeto com tamanha importância como esse. É meu último ano aqui e pude ver meus amigos participando de algo tão lindo. Por isso resolvi pesquisar, ouvir os alunos, professores e funcionários, acho que precisava registrar esse momento e contribuir também, queria deixar minha contribuição, estou muito feliz (W. C., informação verbal).

Depoimentos e construções como esses mostram a importância de práticas colaborativas. Realmente, só com o envolvimento dos sujeitos, é possível transgredir o instituído e construir o instituinte. Hetkowski (201-?) afirma que a gênese da inteligência coletiva está na colaboração ativa; assim, cada participante transforma-se em imigrante da subjetividade e desenvolve habilidades para lidar com situações como a imprevisibilidade, buscando, dessa forma, laços sociais nos diferentes tempos e espaços de saberes, por meio da mobilização ética e cooperativa. Esse processo de autonomia e valorização da identidade da escola acaba sendo um fator crucial para a construção do saber.

A culminância de todo esse processo foi no dia 10 de novembro de 2016, com a realização da Feira, cuja programação pode ser vista no pôster de divulgação (Figura 17).

Figura 17 – Fôlder do evento

A Escola deve ser um espaço de construção coletiva do conhecimento. Na EMGRS, queremos que todos se sintam agentes construtores de um ambiente de trabalho amigável, solidário e cooperativo.

Para a realização de nossa Mostra Cultural "Do Kabula ao Cabula: olhares diversos, diversos olhares", os alunos foram mobilizados a investigar seu lugar de vivência, no caso, o Cabula com suas diferentes comunidades, e fazer uma análise crítica das relações e interações.

O produto final dessas pesquisas foi organizado em diferentes espaços com exposições divididas por temáticas, todas voltadas para a valorização, o registro e a história do bairro. Por meio de narrativas, revisitamos a memória dos espaços onde os alunos residem, objetivando reconhecer o lugar através de fatos históricos, dados estatísticos, físicos, sociais, técnicos e econômicos.

Sejam bem-vindos e explorem esse nosso universo!

Cariñosamente,
Equipe da EMGRS.

EQUIPE GESTORA E COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA:

Ricima Brito
Direção

Márcia Santana (matutino)
Rita Abreu (vespertino)
Lourdes Rocha (noturno)
Vice-direção

Ediane Santos
Secretaria

Patrícia Moura (Fundamental I)
Josefa Lima (Fundamental II)
Wlma Barreto (EJA I)
Márcia Guimarães (EJA II)
Coordenação pedagógica

Escola Municipal Governador Roberto Santos
Av. Silveira Martins, 611
Cabula, Salvador, BA
(71) 3257-3427

Escola Municipal Governador Roberto Santos
Ecberto Santos
Gerência Executiva Cabula

LEITURA CULTURAL

DO KABULA AO CABULA: diversos olhares, olhares diversos

10 de novembro de 2016
5h às 11h30

PROGRAMAÇÃO

08h- Abertura
Local: Quadra da Escola
09h- Visita às salas de aula:
"O mundo encantado das nossas brincadeiras"
Local: sala 5
Turmas: 1º ano A, B e C
Professoras: Cássia, Edileusa e Mariana

"Eu e meu universo"
Local: sala 7
Turmas: 2º ano A, B e C
Professoras: Vera, Adriana Grino e Adriana Cunha

"Cabula: meu lugar no mundo"
Local: sala dos professores
Turmas: 3º ano A e B
Professoras: Márcia e Kátia

"Eu, o outro e o mundo"
Local: sala 8
Turmas: 3º ano C e D
Professoras: Daiana e Dêia

"Timbalada aqui, Timbalada lá: nós somos Robertinho"
Local: sala 6
Turmas: 4º ano A, B, C e Se Liga
Professoras: Gillete, Mariana, Érika e Hízale

"O Cabula em cena: passado, presente e futuro"
Local: sala do PROINFO
Turmas: 5º ano A e B
Professores: Rosana, Eli e Gilmarino

"Realidade em jogo: o Cabula e seus múltiplos olhares"
Local: sala 9
Turmas: 5º ano C e D
Professoras: Patrícia e Fabiana

"Como vejo meu bairro" e "Exposição Pesquisadores Juvenil do Projeto da rádio da escola na escola da rádio"
Local: refeitório
Turmas: 6º, 7º, 8º e 9º anos
Professores: Gilmarino e Julice

APOIO DOCENTE: Flávia, Gláucio, Rosana, Jaqueline, Iran, Ivailinda, Jorge, Joseane, Leandro, Márcia, Martins, Monique, Nelson, Nilcéia, Priscila, Rodrigo, Rogéria, Sandro, Saulo, Sheila, Silvana.

Fonte: Arquivo pessoal da autora²⁰.

No primeiro momento, tivemos a formação da mesa de abertura e algumas apresentações artísticas, entre elas: o *rap* produzido pelos alunos do 3º ano B, em parceria com os alunos W. B. e W. C. do Fundamental II (9º ano), uma apresentação de dança dos alunos do 9º ano, o lançamento do programa da rádio

²⁰ O fôlder do evento foi elaborado pela professora Flávia Neves, a partir de ideias e informações fornecidas pelas professoras.

“Desencabulados *Kids*” e a apresentação do grupo “Percussão Tambores de Gideões”, da comunidade da Timbalada.

A ida de um grupo de alunos à Timbalada, e todo envolvimento dos partícipes no projeto “Do Kabula ao Cabula: diversos olhares, olhares diversos” foram cruciais para novos laços, oportunizando um elo direto entre comunidade e escola. A partir dessa ação, o senhor Manoel Silva, coordenador do projeto “Percussão Tambores de Gideões”, formado por crianças e adolescentes da comunidade, procurou a escola oferecendo uma apresentação. Assim, na abertura do evento, o grupo se apresentou, sendo essencial ressaltar que era formado por alunos e ex-alunos da Robertinho (Figura 18). Essa parceria veio para abrilhantar ainda mais nossa Feira e, ao mesmo tempo, estreitar a relação e a parceria entre escola e comunidade.

Figura 18 – Percussão Tambores Gideões



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Legenda: O grupo de percussão fazendo a abertura do evento.

Um dos maiores objetivos da escola é promover esse tipo de envolvimento. Dito isso, podemos afirmar que, na Feira da Robertinho, ocorreu, efetivamente, o que o artigo 205 da Constituição da República Federativa do Brasil determina (BRASIL, 1988, n.p):

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

A segunda parte do evento consistiu na exposição dos trabalhos produzidos ao longo de todo o processo. Conforme disposto no Quadro 5, foram sete salas e um refeitório, com produções de todo o grupo. Nas salas, tivemos a exposição dos trabalhos das turmas, de acordo com ressignificação do olhar sobre o lugar e os elementos que o compõem. No refeitório, as produções científicas das professoras-pesquisadoras, dos pesquisadores-mirim e dos pesquisadores-júnior do Projeto da

Rádio (GEOTEC, 2010). Os espaços da escola estavam repletos de (des)construções e de olhares em torno da temática trabalhada.

Quadro 5 – Organização da Feira por espaços, temáticas e objetivos

ESPAÇO	TEMA	OBJETIVO
Sala 1	O mundo encantado das nossas brincadeiras	Trabalhar as brincadeiras que as crianças vivenciam em seus espaços sociais.
Sala 2	Eu e meu universo	Refletir sobre o universo, o país, o estado, a cidade, o bairro e a comunidade, além da forma como estamos inseridos e as influências em nossa formação cidadã.
Sala 3	Cabula: meu lugar no mundo	Compreender o processo de estruturação do Cabula.
Sala 4	Eu, o outro e o mundo	Refletir como eu me vejo e como eu vejo o outro em minha comunidade, escola e bairro.
Sala 5	Timbalada aqui, Timbalada lá: nós somos Robertinho	Estudo sobre a comunidade da Timbalada, sua formação e sua relação com a Robertinho.
Sala 6	O Cabula em cena: passado, presente e futuro	Despertar um olhar sobre o passado, o presente e o que desejamos para o futuro do Cabula.
Sala 7	Realidade em jogo: o Cabula e seus múltiplos olhares	Apresentar alguns aspectos (sociais, econômicos, culturais, históricos e geográficos) presentes no bairro do Cabula, por meio de dinâmicas de interação, com jogos que suscitam curiosidade e saberes sobre o bairro.
Refeitório	As pesquisas da Robertinho	Expor os <i>banners</i> das pesquisas de alunos e professores, além de produções artísticas dos alunos, como desenhos, pinturas e recortes, colagens.

Fonte: Elaborado pela autora.

Por meio de imagens e relatos, vamos ver como ficaram organizadas, em cada sala, as produções da Feira. Na sala 1, foram expostos os trabalhos das turmas de 1º ano (Figura 19). As professoras em conjunto com os alunos construíram brinquedos e brincadeiras que fazem parte do cotidiano deles.

Figura 19 – Sala 1 – O mundo encantado das nossas brincadeiras



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Legenda: Alunos interagindo com as brincadeiras e jogos construídos.

A produção foi feita com material reciclado. O espaço foi dividido conforme as habilidades: criatividade, agilidade, concentração e raciocínio. Vários brinquedos foram confeccionados: peteca, jogo das marias²¹, ioiô, amarelinha, pipa, tiro ao alvo etc. Figueiredo (2015, p. 33) acredita que “o ser humano, nasce, cresce, se conhece e aprende brincando. As brincadeiras são a experiência e a experimentação por excelência”. As professoras puderam, com os alunos, se conhecer e descobrir que o ato de brincar explora habilidades vivenciadas no cotidiano, fazendo um resgate histórico e cultural de costumes antigos, reconhecendo os divertimentos como elementos da cultura local. Foi um construir brincante e enriquecedor.

Na sala 2, pudemos apreciar as habilidades das turmas de 2º ano matutino e vespertino. Com a temática “Eu e meu Universo”, os alunos foram levados a refletir sobre seu papel no mundo, redimensionando seu olhar sobre o lugar (Figura 20).

Figura 20 – Sala 2 – Eu e meu universo



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Legenda: (A) Os lugares pesquisados pelas turmas; (B) Árvore da Narandiba ²²que “tudo dá” – uma curiosidade do bairro.

Os alunos tiveram a oportunidade de conhecer bairros circunvizinhos ao Cabula e fatos marcantes de sua história, como curiosidades e características de cada localidade. Assim, puderam fazer uma reflexão sobre seu papel dentro desse

²¹ É um jogo de coordenação motora, geralmente composto por cinco saquinhos que são jogados para cima e pegos ainda no ar enquanto se recolhe outros saquinhos da mesa. Pode ser jogado de maneira individual ou em grupo.

²² Trata-se de uma ideia concebida pelo artesão Ivo Foguete, que utilizou uma árvore de um canteiro do bairro para pendurar diversos objetos, tais como: bonecas, bolas, roupas, sapatos etc.; dessa forma, Ivo consegue divulgar seus artesanatos e modificar de forma positiva o ambiente (MAIA, 2012).

universo e mostrar, por meio de suas produções, o sentido e o significado do lugar na vida deles, bem como de que forma isso interfere em seu processo de formação e estruturação enquanto ser social. Sobre isso, Carlos esclarece:

A análise do lugar envolve a idéia de uma construção, tecida por relações sociais que se realizam no plano do vivido o que garante a constituição de uma rede de significados e sentidos que são tecidos pela história e cultura civilizatória que produz a identidade homem – lugar, que no plano do vivido vincula-se ao conhecido – reconhecido (CARLOS, 2007, p. 22).

Na sala 3, foram expostas as produções das turmas A e B do 3º ano, com atenção voltada para a história do nome Cabula e toda sua influência cultural, histórica e social ao longo dos anos (Figura 21).

Figura 21 – Sala 3 – Cabula: meu lugar no mundo



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Legenda: A) Maquetes e representação da mata do 19º Batalhão Caçadores; (B) Máscaras africanas – contribuição na formação do bairro; (C) Mapa do Cabula.

Destacamos a exposição do mapa do Cabula produzido pelos alunos, da mata do 19º Batalhão de Caçadores do Exército, por ser uma referência marcante no entorno das comunidades, e das máscaras africanas, mostrando uma característica cultural dos primeiros povos do Cabula, marcando seu significado na formação social e cultural do bairro.

Na sala 4, tivemos a exposição das turmas C e D do 3º ano, trazendo uma reflexão sobre o papel dos alunos no mundo, retratando seu olhar sobre a formação cultural, social e histórica do bairro e de seu povo (Figura 22).

Figura 22 – Sala 4 – Eu, o outro e o mundo



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Legenda: (A) Cartaz de chamada da sala; (B) Fotografias – olhar sobre o bairro; (C) Desenhos sobre o bairro; (D) Cartaz – diversidade do meu bairro; (E) Risômetro – Pesquisa de opinião.

Os alunos começaram a entender as diversidades do bairro e da comunidade, por meio das fotografias e dos desenhos que produziram, partindo de seu olhar sobre seu lugar. O risômetro de opinião contribuiu para que todos compreendessem as diversidades presentes nos seus espaços sociais. Esses processos levaram o aluno a refletir que seu bairro é a extensão de seu lar e que é formado por pessoas, com suas particularidades e significações.

Na sala 5, as turmas do 4º ano abordaram a escola e a comunidade da Rua Amazonas, conhecida por todos como Timbalada (Figura 23).

Figura 23 – Sala 5 – Timbalada aqui, Timbalada lá: nós somos Robertinho



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Legendas: (A) Cartaz de chamada da sala; (B) Maquete da Lagoa das Pedreiras; (C) Biografia de Roberto Santos.

Os alunos pesquisaram sobre a história da Robertinho, procurando entender sua fundação assim como a de outros espaços sociais do bairro e da comunidade.

Assim, puderam conhecer o processo de formação e organização da Timbalada e a história da instituição em que estudam, despertando o sentimento de pertencimento e valorização pelo lugar-espço social.

A sala 6 contemplou as produções das turmas A e B do 5º ano, repleta de mistérios e descobertas; nela, os convidados adentravam um labirinto onde tinham a oportunidade de conhecer o Cabula pelo viés de sua história, na perspectiva dos alunos (Figura 24).

Figura 24 – Sala 6 – O Cabula em cena: passado, presente e futuro



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Legenda: (A) Plotagem explicativa da sala; (B) Maquete da comunidade Irmã Dulce; (C) Maquete – visão do passado do Cabula; (D) Vídeo sobre o futuro do Cabula

Com as maquetes, os alunos retrataram o Cabula no passado e no presente. Para representar o desejo deles em torno da perspectiva futura sobre o Cabula, alguns textos foram elaborados e, a partir daí, construção de um vídeo. A interpretação sobre as três temporalidades levou os visitantes a conhecer as transformações ocorridas ao longo do tempo e as perspectivas criadas pelo grupo.

A sala 7 trazia a interpretação das turmas C e D do 5º ano, em torno dos jogos; era uma sala repleta de desafios e curiosidades, que instigava os convidados a descobrirem fatos históricos, culturais, sociais e econômicos que marcam o Cabula (Figura 25).

Figura 25 – Sala 7 – Realidade em jogo: o Cabula e seus múltiplos olhares



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Legenda: (A) e (B) Mesas de jogos; (C) Jogos de trilha; (D) Paródia da aluna K. B. do 5º D, ao lado dos jogos de adivinha.

Os alunos, por meio da ludicidade, construíram jogos que estimulam o racíonio lógioco.

Cada professor organizou espaços que maracaram o olhar de seu grupo sobre o Cabula e suas peculiaridades. Em decorrência dessa organização, foi possível notar o empenho e a dedicação em cada produção exposta. Esse olhar diferenciado para a pesquisa por parte de alguns professores também foi contemplado com um espaço na Feira: no refeitório, foram expostas as pesquisas realizadas no decorrer de 2016 por professores e alunos (Figura 26). Os *banners* possibilitaram partilhar com a comunidade os saberes construídos pelos pesquisadores, favorecendo a difusão de conhecimentos.

Figura 26 – Refeitório – As pesquisas da Robertinho



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Legenda: Banners das pesquisas realizadas por professoras e alunos.

Esse conjunto de ações representou a totalidade do produto construído pelo grupo, graças a seu engajamento e capacidade de transgressão das formas instituídas. Nesse sentido, Araújo (2015) enfatiza a importância do caminhar coletivo e individual, como fator imprescindível na (re)construção dos de saberes no processo educacional.

3.8 PINTANDO O MURO: UMA ESCOLA VIVA

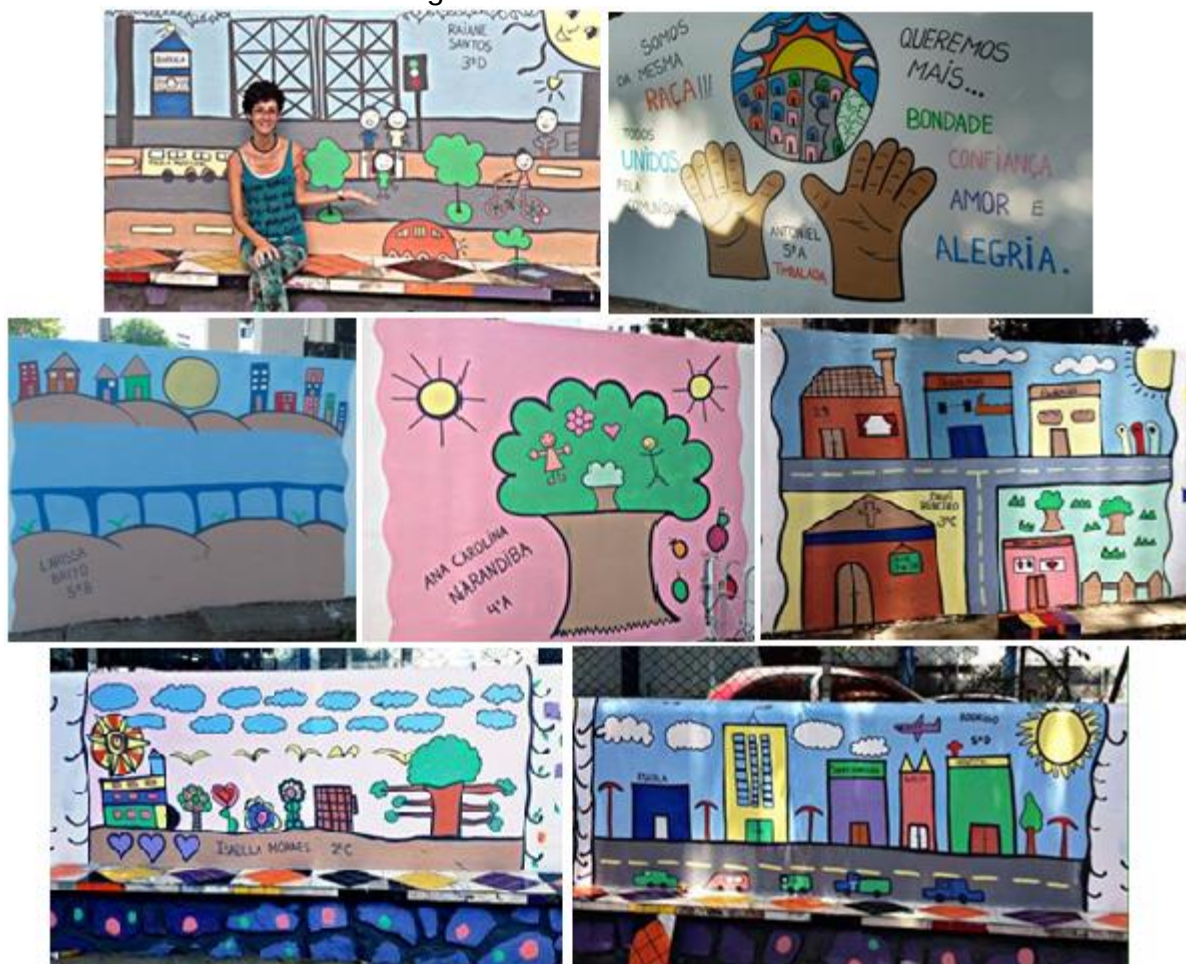
No decorrer dessa proposta instituinte, surgiu a ação “Pintando o muro”, que nasceu em uma AC com as professoras Me-dá-um-beijo-que-te-digo e Orquídea. Sugeri pensarmos numa forma de retratar o olhar dos alunos no muro da escola e, de imediato, Orquídea se prontificou a desenvolver essa ação de forma multidisciplinar, fazendo um trabalho entre as disciplinas da grade curricular, sem perder suas características científicas ou suas fronteiras entre o conteúdo e as vivências dos alunos.

Assim, foi realizada a pintura de muros internos da escola com desenhos que retratam o bairro do Cabula. As imagens foram selecionadas por meio de concurso, que foi uma forma de tornar o processo justo e dinâmico, já que nossa escola conta com 18 turmas de Fundamental I e não haveria condição de retratar todas as produções. Dessa forma, dividimos o concurso em dois níveis, o primeiro formado por alunos do 1º ao 3º ano e o segundo, do 4º e 5º. A seleção aconteceu em três etapas: primeiro, cada a turma elegeu o desenho que representava sua sala de aula; na segunda etapa, os professores de artes, junto com a gestão e a coordenação, selecionaram os cinco melhores desenhos por ciclo; na terceira, a escola encaminhou os desenhos finalistas para a Gerência Regional de Educação do Cabula (GR-Cabula)²³, para seleção dos sete melhores desenhos que passaram a compor o muro da Robertinho. Entre os ²⁴selecionados, destacamos (Figura 27):

²³ Órgão da Secretaria Municipal de Educação de Salvador, responsável por gerenciar as escolas do bairro do Cabula.

²⁴ Os desenhos reproduzidos no muro encontram-se no Anexo deste trabalho.

Figura 27 – Pintando o muro



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Legenda: Desenhos vencedores reproduzidos no muro.

Foi uma escolha difícil e criteriosa; os alunos se mostraram empenhados em retratar sua comunidade, pelo desejo imenso de ver e ter seu desenho reproduzido no muro da escola. Orquídea (informação verbal), professora de artes, afirma:

A arte é uma linguagem que se manifesta além das palavras. Envolve sentidos e sentimentos. É um meio para o desenvolvimento da percepção e imaginação. Na educação escolar envolve a especificidade destas duas palavras: educação e arte, buscando a mudança do comportamento de maneira consciente e intencional, através do processo de aprendizagem; falar de educação é falar de aprendizagem.

Em sintonia com essa visão, Barbosa (2008, p. 4) coloca que “arte é qualidade e exercita a qualidade nossa habilidade de julgar e de formular significados que excedem nossa capacidade de dizer em palavras. E o limite da nossa consciência excede o limite das palavras”. Dessa forma, tornou-se possível vivenciar o envolvimento e a explosão de sentimentos dos alunos em todo o

processo, que pôde ser observado em sala de aula, desde a elaboração do desenho até sua materialização no muro.

A proposta era de que a reprodução fosse feita pela professora de artes sob a supervisão do autor do desenho, e assim ocorreu no começo da ação. À medida que foi se materializando, os alunos começaram a se envolver ainda mais, numa espécie de despertar do quanto a escola estava ficando bonita e viva. O envolvimento foi crescendo até chegar o momento em que eles desejaram participar efetivamente da pintura; a professora, mesmo com o sentimento de insegurança, viu a importância dessa inserção, e juntos passaram a pintar.

O primeiro grupo a “colocar a mão na massa” e se envolver, efetivamente, foi composto por alguns alunos do 5º ano D. O envolvimento foi tão intenso, que exigiu um encontro da professora com os jovens em um dia que sem aulas, ou seja, dia não letivo, para continuar a pintura, tendo em vista que a carga horária de artes é reduzida, e eles deveriam assistir as aulas das demais disciplinas.

Figura 28 – Alunos reproduzindo os desenhos no muro



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

A construção coletiva envolveu professora e alunos: eles pintaram a base e ela ficou com os acabamentos e contornos dos desenhos. Essa construção nos possibilitou contemplar o olhar encantador e envolvente de toda a comunidade e, à professora, desconstruir seus medos e inseguranças:

Foi um projeto encantador! Não apenas pelo resultado visual, mas pela mobilização, compromisso, boa vontade, empenho e motivação. Para mim foi altamente gratificante. Apesar do desgaste físico, de chegar em casa cansada e com dores no corpo, tudo foi muito válido. Ver os olhos dos meninos brilharem, a interação deles e das pessoas, a valorização do espaço físico traz um grande significado **humano e educacional** ao processo, não só pela participação deles, mas pela continuidade que o processo integra antes, durante e depois da execução (ORQUÍDEA, informação verbal, grifo nosso).

Entre as ações de nossa proposta instituinte, podemos afirmar que “Pintando o muro” foi significativa e revolucionária. Revolucionária porque modificou, de forma intensiva e construtiva, o olhar dos alunos sobre o espaço escolar – ao enxergar sua comunidade retratada no muro, percebemos o olhar atencioso deles pela escola e o crescimento constante do sentimento de pertencimento. É como se entendessem que a escola se preocupa com eles e com a comunidade em que vivem.

Nossa preocupação como instituição não é apenas com a proposta curricular estéril, mas com a formação do aluno como cidadão, embasada em sua vivência. Sobre isso, Hetkowski (2004, p. 153) declara:

Ademais, é possível que os professores explorem os espaços vazios e fluidos, os quais possibilitam uma educação e uma prática críticas, tendencialmente subversivas, rompendo com a educação enquanto mera apropriação de instrumentos técnicos e receituários para a eficiência, insistindo no aprendizado aberto à elaboração da história e ao contato com o outro não-idêntico, o diferenciado.

Por meio de ações inovadoras e diferenciadas, o grupo rompeu com modelos fechados, para construir e configurar, coletivamente, atitudes transformadoras, instituintes e inovadoras, de modo a anular ou diminuir a distância com o (re)construir de práticas pedagógicas significativas. Nessa perspectiva, destacamos que, para além do currículo, a maior preocupação do grupo centrou-se na formação integral do indivíduo, como ser social, crítico e reflexivo.

Nessa construção, ouvimos relatos dos envolvidos direta e indiretamente na proposta: “nossa escola tá viva”, “vamos pintar todos os muros de nossa escola”, “meu desenho não foi aprovado nesse ano, mas ano que vem vai ser o meu”, “meu filho quando chega em casa só fala da Feira, dos trabalhos que estão fazendo na escola e fora dela com os colegas”, “nunca pensei que falar sobre nosso bairro seria tão importante para meu filho, feliz com tudo isso”. Esses foram apenas alguns dos *feedbacks* que recebemos no decorrer do processo; o envolvimento e a satisfação

com a proposta não se restringiu a alunos e funcionários, foi ampliado à família, que trazia, constatemente, relatos em torno do projeto, inclusive nas redes sociais (Figura 29).

Figura 29 – Publicação do pai de uma aluna sobre o “Pitando o muro”



Fonte: Facebook, 2016.

O envolvimento da comunidade, com relatos e publicações como essa, foi imprescindível para termos certeza de que estamos trilhando um caminho inovador, e que o sucesso de todo e qualquer processo reside na construção coletiva. Outras propostas já haviam sido lançadas e construídas na Robertinho, mas nenhuma nasceu de uma ação instituinte, com o envolvimento e a participação de toda comunidade escolar. Nessa perspectiva, Hetkowski afirma:

De fato, a prática pedagógica requer pensar a mediação do professor, ou seja, as relações *entre* aluno, professor e objeto de conhecimento. Este “entre” subentende-se a inclusão de inúmeros outros fatores essenciais - ações, planos, informações, objetivos, instrumentos, materiais... - que abrem e entrelaçam caminhos a contextos mais amplos aos sujeitos de forma que sejam capazes de discutir os assuntos de forma mais crítica e de construir sentidos e significados à praxis humana (HETKOWSKI, 2004, p. 161).

Essa relação de troca, respeito e atenção ao olhar do outro fez com que o projeto nascesse e se desenvolvesse de maneira positiva e construtiva. O desejo por ações transformadoras nos leva a empreender mudanças em nosso espaço escolar, e sem dúvida foi o que aconteceu na Robertinho.

3.9 PROFESSOR-PESQUISADOR, ALUNO-PESQUISADOR: UMA VIA DE MÃO DUPLA

Investigar e ser pesquisador, para alguns, parece complexo, especificamente, na educação básica; para muitos, a educação científica está presente apenas na esfera acadêmica, nos bancos universitários. No entanto essa é uma realidade que vem se tornando presente, real e viva em nossa escola em razão de ações de grupos como o GEOTEC. Desde 2013, a educação científica começou a ser praticada com um grupo de alunos do Ensino Fundamental II. Em 2015, com nossa proposta instituinte, começamos, timidamente, a ampliar essa prática com alunos e professores do Fundamental I, contribuindo para a propagação de saberes científicos, assim como conhecimentos pedagógicos construídos e vivenciados no cotidiano das salas de aula. Para Araújo (2015, p. 36):

[...] educação científica consiste em um processo de ampliação do saber e de construção das aptidões cognitivas e, nesse sentido se alicerça como propositiva da educação emancipatória que repercute na construção de uma sociedade mais igualitária e, por consequência, mais justa.

Nessa perspectiva, o incentivo de construir cientificamente saberes e despertar esse lado pesquisador é primordial no processo de ressignificação de olhares; é possibilitar aos sujeitos a construção de um mundo de instigação, por meio de observações, indagações, curiosidades, questionamentos e reflexões em torno do seu meio social.

Nesse ínterim, no decorrer de 2016, algumas pesquisas foram construídas e divulgadas em âmbito municipal, estadual e nacional, por alunos e professores da Robertinho, propiciando o despertar de novos pesquisadores em nosso espaço escolar. Propusemos em nossa AC um trabalho contínuo, participativo e motivador, a partir da discussão acerca do que é ser pesquisador. Algumas professoras se empolgaram com as possibilidades de explorar esse lado de seus alunos, porém também surgiram medos e dúvidas:

Mas vamos falar sobre o quê? Nossas vivências? Isso é normal e corriqueiro, acontece em outros espaços escolares. Não vai atrair ninguém (ROSA, informação verbal).

Tenho alunos com potencial, investigativo, da curiosidade, mas a timidez, minha e deles não permite que isso se torne real. Será que vamos saber

escrever academicamente? Será que o que fazemos, estudamos e vivemos em nossa sala de aula realmente vai servir como fonte de conhecimento para o outro? (BEGÔNIA, informação verbal).

Diversos questionamentos surgiram ao se conjecturar e discutir sobre o que é ser pesquisador e a importância da pesquisa na educação básica e na prática docente. Como diz André (2016, p. 26):

Não é todo mundo que deve ser pesquisador, como se fosse obrigatório, quase uma palavra de ordem. É preciso antes de tudo querer ser pesquisador, ou seja, o desejo é necessário por que esse querer vai exigir uma série de investimentos, como, por exemplo, arrumar tempo e disposição para mergulhar de cabeça na bibliografia, organizar material lido, fazer registro de leituras feitas, sistematizar dados etc.

É essencial, portanto, que o caminhar seja natural para o sujeito, que aconteça livremente. Foi o que aconteceu em nosso caso: alguns professores demonstraram interesse pela educação científica, e pesquisas brotaram no cotidiano escolar. Começamos a pensar em formas de propiciar um espaço de pesquisa e de reflexões por meio de parceiras, para que juntos tornássemos possível o surgimento desse ambiente em nossa escola. As primeiras sementes foram lançadas e os primeiros relatos de experiência começaram a nascer. No Quadro 6, constam algumas produções de professoras e alunos do Ensino Fundamental I:

Quadro 6 – Pesquisas de professoras e alunos do Ensino Fundamental I (continua)

PESQUISADOR	NATUREZA E TÍTULO	EVENTO
Begônia	Apresentação oral: “O resgate das brincadeiras cantadas no processo de alfabetização dos alunos do 2º ano A e B da Escola Municipal Gov. Roberto Santos”	IV Encontro dos Fazedores da Rádio
Copo-de-leite	Apresentação oral: “Do Kabula ao Cabula uma proposta de intervenção com os alunos do 3º ano da escola Municipal Gov. Roberto Santos – Salvador- BA”	IV Encontro dos Fazedores da Rádio
Acácia	Apresentação oral e <i>banner</i> : “Eu, o outro e o mundo – Escola Municipal Gov. Roberto Santos”	IV Encontro dos Fazedores da Rádio e I Encontro Latino-Americano: Processos Formativos e Tecnológicos nas Práticas Docentes
Aluna R. (2º ano B) e Begônia	<i>Banner</i> : “As brincadeiras cantadas: momentos de aprendizagem e diversão”	IV Encontro dos Fazedores da Rádio e I Encontro Latino-Americano: Processos Formativos e Tecnológicos nas Práticas Docentes

Quadro 6 – Pesquisas de professoras e alunos do Ensino Fundamental I (conclusão)

PESQUISADOR	NATUREZA E TÍTULO	EVENTO
Aluna A. P. (2º ano B) e Begônia	<i>Banner</i> : “Brincar e aprender é tudo de bom”	IV Encontro dos Fazedores da Rádio e I Encontro Latino-Americano: Processos Formativos e Tecnológicos nas Práticas Docentes
Aluna L. K. (5º ano B) Me-dá-um-beijo-que-te-digo	Apresentação oral: “Registrando experiência de vida: A produção de texto como um instrumento de Fortalecimento da identidade e memória de adolescente”	IV Encontro dos Fazedores da Rádio
Violeta	<i>Banner</i> :: “Alimentação saudável e operações matemáticas: uma atividade interdisciplinar nas aulas de educação física”	I Encontro Latino-Americano: Processos Formativos e Tecnológicos nas Práticas Docentes
Gravatá	Apresentação oral e publicação: “Práticas teatrais na escola como afirmações de processos estudantis autônomos”	Colóquio Internacional de Educação e Contemporaneidade
Me-dá-um-beijo-que-te-digo	Publicação: “A importância da produção textual no cotidiano escolar: Alunos do Ensino Fundamental I da Escola Municipal Governador Roberto Santos – Salvador-BA	Congresso Nacional de Educação
Me-dá-um-beijo-que-te-digo e Gravatá	<i>Banner</i> e publicação: “Oficina de turbantes na escola: um instrumento pedagógico de empoderamento feminino e (re)afirmação da identidade negra”	68º Reunião Anual da Sociedade Brasileira de Para o Progresso da Ciência
Alunos W. B. e W. C. (9º ano)	<i>Banner</i> : “Olhares e vivências da turma do 3º ano B da Escola Municipal Governador Roberto Santos”	IV Encontro dos Fazedores da Rádio

Fonte: Elaborado pela autora.

Como afirma Freire (1996), a pesquisa se torna possível desde que seja trabalhada no educando a produção de sua inteligência no mundo, para que deixe, assim, de ser mero receptor de informações transmitidas pelo professor e passe a construir criticamente. Dessa maneira, a pesquisa e a educação científica são uma possibilidade nesse processo de transformação. Foi possível viver isso de forma inovadora e construtiva quando professor e alunos, juntos, passaram a refletir sobre a vivência em nosso cotidiano escolar. Ambos passaram a registrar suas ações no contexto escolar por meio de textos, fotografias, comunicações orais e *banners* (Figura 30):

Figura 30 – Professoras e alunos participando de eventos acadêmicos



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Legenda: (A), (B) e (C) Evento da Rádio no CPM; (D) e (E) I Encontro Latino Americano de Educação na UNEB.

Ressaltamos que algumas professoras, ainda que timidamente, começaram a despertar seu olhar pesquisador, assim como de seus alunos, enfatizando em suas experiências e vivências, situações de descoberta e sistematização de temáticas que envolviam suas práticas pedagógicas. Foi um início regado pela vontade de transformar olhares em torno da educação científica. Educadores e educandos quebraram paradigmas e fizeram o que, para muitos, era impossível. Assim, reflexões em torno da pesquisa na educação básica começaram também despontaram na Robertinho. Demo (1998, p. 5) destaca: “o que melhor distingue a educação escolar de outros tipos e espaços educativos é o fazer-se e refazer-se na e pela pesquisa”. Em diálogo com essa ideia, a professora descreve:

Dentro da construção desse projeto posso destacar três pontos que foram cruciais para seu sucesso: o primeiro foi a mudança de concepção do professor e do seu sentimento de pertencimento, nesse desejo de despertar o sentimento de pertencimento do aluno a gente também foi tocado como sujeito pertencente da escola e construtor da mesma. Nesse contexto em que professores são invisibilizados, esquecidos e até robotizados na escola, a gente se sentir formulador, construtor daquelas práticas e da formação fez com que a gente se sentisse importante. E isso muda tudo, muda concepção de educação, a forma como a gente se vê enquanto educadora... O segundo ponto é o de entender o professor como pesquisador, muito se fala do sobre pesquisa, educação científica para os

alunos, mas alguns professores ainda não se veem como pesquisadores e formuladores da educação. Infelizmente ainda vivemos numa lógica de comodismo e no corre-corre do dia a dia vamos agindo no mecânico sem nos dar conta que a sala de aula borbulha pesquisas, conhecimentos e, às vezes, sem entender que a sala de aula é um ambiente de pesquisa e de formulação de pensar. Isso só se tornou possível através dessa proposta formativa, amparada pelo GEOTEC que nos levou a refletir. O terceiro ponto são as práticas inovadoras de pesquisa pensando sobre a importância do pesquisar na educação básica especificamente no Ensino Fundamental I, sobre o desenvolver desse aluno pesquisador a partir do seu desenho nas séries iniciais o levando a refletir e pensar sobre tal, isso tudo vem sendo algo novo em nosso espaço escolar, que estamos experimentando, mas que a gente já percebe alguns resultados e esses resultados não significam a conclusão, mas sim o início para novas reformulações e construções (ME-DÁ-UM-BEIJO-QUE-TE-DIGO, informação verbal).

A partir dessa proposta formativa para as professoras da Robertinho, diversos significados e ações foram se constituindo pela/na prática, possibilitando uma extensão de atitudes que contribuem, efetivamente, para o desenvolvimento da pesquisa no espaço escolar e, conseqüentemente, para a autonomia dos sujeitos. Para Freire (1996), nós, seres humanos, somos programados para aprender, ensinar, construir, refletir, desconstruir; dessa forma, é essencial exercermos a prática educativa como um exercício constante de transformação e produção de conhecimentos a favor da autonomia. Não há como pensar em educação dissociadamente do fazer autônomo e crítico.

Para Araújo (2015), a educação científica proporciona aos sujeitos a capacidade de refletir, pensar, sentir, questionar e ir em busca de respostas. Essa condição é independente de nossas peculiaridades e diferenças, ou seja, todos temos essas habilidades, basta que sejam trabalhadas. Begônia relata que “o evento da Rádio no CPM me possibilitou perceber que minhas alunas são capazes de ir além do que posso imaginar. Vê-las explicando seus *banners* de forma autônoma e desinibida foi algo ímpar em minha vida”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: A PRIMEIRA COLHEITA

Quando [...] se arregaçam as mangas para o trabalho efetivo, a gente cuidadosamente arquiva tudo o que já fez. [...] Caminhar pelas próprias pernas é outra coisa. Como ainda outra coisa é construir caminhos caminhando. Trilhar os caminhos andados não é inventá-los. Loucura? Atrevimento? Sonho? Ilusão de menino que ainda não comeu mel? Liberdades que só o experimentado pode conceder-se? Julgue-o quem e como quiser. Mas, que é divertido e gratificante, isso é. Quem sabe mais produtivo, ao final das contas? (MARQUES, 2006, p. 29).

Vou, agora, reunir olhares que costumam ser chamados de conclusões ou considerações finais, mas eu não queria denominar dessa forma, porque esse processo com as professoras da Robertinho não se concluiu. Após várias releituras e análises, ainda sinto que muito do que foi construído e registrado em fotografias, vídeos e áudios pode ser infinitamente revisitado; a cada lembrança aprendo mais com esse caminhar significativo e envolvente, desses dois anos de intervenção e pesquisa. Também tenho a certeza de que o ciclo ainda está aberto, com várias possibilidades de andanças e (des)construções, por isso, vou retratar um pouco as impressões que tive no decorrer dessa trajetória encantadora, na certeza de que muito ainda tenho a falar e descrever.

Jardins são feitos de amor e dedicação, e como um pé de acerola, que floresce e dá frutos o ano inteiro, essa proposta instituinte nos proporcionou, proporciona e proporcionará muitas acerolas. A semente foi plantada há dois anos, e a árvore já está dando frutos – os primeiros colhidos são de sabor doce e agradável. Seguimos com a certeza de que os próximos serão ainda melhores, pois o jardineiro tende a melhorar o cultivo à medida que ganha experiência.

No decorrer desse estudo, constatamos que a pesquisa é um caminho em que cabem inúmeros vieses em torno do aprender a aprender; é um caminho de possibilidades, oportuniza os partícipes a encontrar, buscar e questionar trilhas a se percorrer e vivenciar, oportunizando a construção e o ressignificar de saberes. A pesquisa leva, portanto, o indivíduo a ampliar as oportunidades de aprendizagem, a tornar-se autônomo e reflexivo nos/sobre os meios sociais.

Ao finalizar esta escrita, rememorei o início da proposta: nasceu do desejo da educadora, coordenadora e pesquisadora de construir uma proposta que tivesse a identidade da Robertinho, que representasse as ideossincrasias do nosso ambiente escolar. Devo destacar que esse desejo só ganhou corpo, forma e significado

quando o grupo o (re)conheceu e abraçou, tornando-o real – pelo autorreverso, dando-lhe a verdadeira cara da Robertinho. Com essa pesquisa, tive a oportunidade de ampliar e transformar olhares enquanto partícipe; construí a proposta formativa com as professoras; apreendemos a importância de que esse processo seja instituinte, permeado por reflexões e pela quebra de paradigmas tradicionais, equivocados, impregnados e instituídos em nossos processos formativos. Conheci esse caminho por ele caminhando.

Procurei, na trajetória e em seu registro, conceder espaços às vozes dos partícipes e construir um caminhar prazeroso e significativo com/para todos, transformando essa pesquisa numa conquista coletiva. O sustentáculo de toda a produção foram os partícipes colaborativos, os colaboradores partícipes – educadores e educandos vivos, envolvidos e envolventes, que conceberam comigo um sonho para seguir, que deram vida a ele, fazendo as sementes germinarem e o jardim florescer de forma abundante e colorida.

Compreendo o processo formativo didático-pedagógico do professor como algo necessariamente instituinte. Essa conclusão se deu na concreção do projeto “A rádio da escola na escola da rádio” e contribuiu para o despertar e a construção de ações significativas e transformadoras no espaço escolar, consolidando-se como pressuposto de minha atuação como pesquisadora e coordenadora. Com isso, constatei que o espaço escolar necessita de propostas instituintes, que esse é o caminho propício ao desenvolvimento de saberes coletivos e individuais, movidos pelo desejo.

Participar da construção de um espaço escolar mais vivo e autêntico, em que o grupo coletivamente buscou mudanças e transformações, foi o autorreverso dos processos instituídos. Os partícipes acreditaram e mostraram que podemos ir além da sala de aula, além dos muros da escola, e que o caminho para transcender está nas ações colaborativas e na escuta sensível, pois a transformação parte do ouvir, do refletir e das trocas de saberes e experiência construídas em conjunto. Nessa trilha, desenvolvemos ações que caracterizaram o processo formativo instituinte da Robertinho, que tornaram esse processo significado. Entre elas, destacamos:

1. Construção de um calendário formativo interno na escola embasado na necessidade cotidiana do professor em sala de aula;

2. Utilização da rádio difusora como propagadora dos saberes construídos no dia a dia, por meio do programa “Desencabulados Kids”;
3. Incentivo à produção científica de professoras e alunos da educação básica (Ensino Fundamental I), caracterizado pelas participações em eventos acadêmicos, possibilitando a superação de barreiras e olhares em torno do fazer científico no cotidiano;
4. Desenvolvimento de ações e práticas inovadoras na vivência escolar, que possibilitaram o ressignificar e a ampliação de saberes dos partícipes e o envolvimento entre escola e comunidade;
5. Implementação da Feira Cultural da Robertinho, a partir da necessidade e do desejo do grupo, dando ênfase à formação identitária dos partícipes;
6. Construção do “Pintando o muro”, valorizando a necessidade da arte de forma ativa nos espaços escolares.

Tratam-se de transformações pedagógicas satisfatórias que reafirmam a importância e a necessidade de intervenções instituintes. O desenvolver da proposta oportunizou ressignificar olhares em torno das transformações socioculturais do ambiente educacional e das práticas pedagógicas formativas. Os partícipes despiram-se de seus medos, ligados ao processo formativo, na maioria das vezes, voltado apenas para execução, sem reflexão e construção. De maneira coletiva, as professoras arriscaram em busca de construções significativas, reflexivas e instituintes, transgredindo à ideia de que errar faz parte do processo, de que o erro é um potencial para qualquer processo inovador, de que errar sem se sentir sozinho é muito menos assustador.

Assim, a inovação foi acontecendo no espaço escolar, e os sujeitos projetaram suas compreensões e conhecimentos para além dos muros da escola. As construções e as transformações não se limitaram a um currículo fechado, nem a atividades restritas ao ambiente escolar. Os professores experienciaram com os alunos e a comunidade práticas pedagógicas que possibilitaram a ampliação e a (re)construção da relação com o espaço escolar, ressignificando o aprender a aprender de forma diferenciada. O processo inovador suscita um leque de saberes, novos ou não, porque o importante nesse caminhar é o significado construído pelo/no processo. A inovação e as práticas instituintes favorecem o êxito coletivo no cotidiano escolar, subvertendo práticas tradicionais e ultrapassadas.

Enfatizamos que pesquisas como esta, norteadas por ações e processos contínuos, coletivos e colaborativos, gerados no cotidiano da escola são essenciais ao sucesso educacional. Afinal, os profissionais da educação que se encontram no dia a dia escolar é que conhecem os anseios e necessidades do grupo. Dessa forma, não me canso de frisar que o sucesso dessa caminhada instituinte se deve à construção coletiva de uma proposta horizontalizada, nascida no cotidiano da Escola Municipal Governador Roberto Santos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Lynn. O jogo constitui um espaço de aprendizagem. **A Tarde**, Salvador, 7 fev. 2014. Disponível em: <<http://educacao.atarde.uol.com.br/?p=22344>>. Acesso em: 13 dez. 2016.

ANDRADE, Dídima Maria de Mello. **Contribuições teóricas do campo da ludicidade no currículo de formação do pedagogo**. 2013. Tese (Doutorado)– Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2013. Disponível em: <<http://www.cdi.uneb.br/pdfs/teses/2013/0109141613.pdf>>. Acesso em: 4 abr. 2016.

ANDRÉ, Marli. Pesquisa, formação e prática docente. In: ANDRÉ, Marli. (Org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. Campinas: Papirus, 2001. p. 53-69.

_____. Formar o professor pesquisador para um novo desenvolvimento profissional. In: _____. (Org.). **Práticas Inovadoras na formação de professores**. Campinas, São Paulo: Papirus, 2016. p. 17-34.

APRENDIZADO coletivo (Crowdlearning). **Centro de Referências em Educação Integral**, 6 nov. 2013. Não paginado.

ARANHA, Maria Lucia de Arruda. **História da Educação e da Pedagogia**. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

ARAÚJO, Katia Soane Santos. Educação Científica na Escola Municipal Robertinho: Explorando os potenciais do projeto “A rádio da escola na escola da rádio”. **Anais...** Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade. 8. 2014. Disponível em: <<http://educonse.com.br/viiiicoloquio/>>. Acesso em: 27 out. 2014.

_____. **A Rádio da Escola na Escola da Rádio**: uma proposta de educação científica desenvolvida com alunos da Escola Municipal Governador Roberto Santos/SSA-BA. 2015. Dissertação (Mestrado)– Programa de Mestrado Profissional Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2015.

ASSUMPÇÃO, Zeneida A. **A rádio na escola: uma prática educativa eficaz**. Disponível em: <<http://www.unitau.br/scripts/prppg/humanas/download/aradioescola-N2-2001.pdf>>. Acesso em: 25 fev. 2016.

BAHIA. Ministério Público do Estado da Bahia. **Recomendação nº 07/2013**, Inquérito Civil nº 13/2013, SIMP nº 003.0.26453/2013. Salvador, BA. Disponível em: <http://www.bahianoticias.com.br/ckfinder/userfiles/files/03052013_alfa_e_beto_resci_sao_mpba.doc>. Acesso em: 14 mar. 2016.

BARBERO, Jesus Martin. Desafios Culturais da Comunicação à Educação. **Comunicação & Educação**, São Paulo, n. 18, 2000.

BARBOSA, Ana Mei. **Arte-educação no Brasil**. São Paulo, perspectiva, 2008.

BERNARDES, Maria Helena. Tanto de areia em meus ouvidos. In: SEVERO, André. **Consciência errante**. São Paulo: Escritura Editora, 2004.p.149-169.

BORGES, Windson dos Santos et al. As Pedreiras do Cabula Salvador/BA como espaço de lazer. **Anais... FEIRA DOS MUNICÍPIOS**, 12., MOSTRA DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA, 3., Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia Baiano, Catu, 2014.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O Que é Educação**. São Paulo: Brasiliense, 1993.

_____. **Pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1999.

_____. **O que é método Paulo Freire**. 28. ed. São Paulo: Brasiliense, 2006.

BRANDÃO, Zaia. Para além das ortodoxias: a dialética micro/macro na sociologia da educação. **Anais... REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO**, 23., Caxambu, 2000. Disponível em: < <http://23reuniao.anped.org.br/textos/te14.PDF>>. Acesso em: 5 jan. 2016.

BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**, de 16 de julho de 1934. Brasília, DF. Não paginado. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao34.htm>. Acesso em: 18 maio 2015.

_____. **Lei nº 4.024**, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF. Não paginado. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 27 maio 2015.

_____. **Lei nº 5.692**, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF. Não paginado. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 5 maio 2015.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**, de 5 de outubro de 1988. Brasília, DF. Não paginado. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 13 maio 2015.

_____. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF. Não paginado. Acesso em: 6 maio 2015.

_____. **Decreto Federal nº. 6.755**, de 29 de janeiro 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Brasília, DF. Não paginado. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm>. Acesso em: 13 maio 2015.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica**. Brasília: 9 jun. 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17625-parecer-cne-cp-2-2015-aprovado-9-junho-2015&category_slug=junho-2015-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 20 maio 2016.

CARLOS, Ana Fani Alessandri. **O lugar no/do mundo**. São Paulo: FFLCH, 2007.

CASTORIADIS, C. **A Instituição Imaginária da Sociedade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

CERTAU, Michael. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. Petrópolis: Vozes, 2014.

CÉSAR, Chico. Deus me proteja. Intépretes: Chico Cesar e Dominginhos, In: _____. **Francisco, forró y frevo**. Rio de Janeiro: EMI, 2008. 1 CD. Faixa 8.

CONSANI, Marciel. **Como usar a rádio em sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2007.

COUSIN, Cláudia da Silva. **Trilhas e itinerários da educação ambiental nos trabalhos de campo de uma comunidade de aprendizagem**. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação Ambiental)– Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental, Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2004.

COUTO, Mia. **Um rio chamado tempo, uma casa chamada terra**. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação como desafio na ordem jurídica. In: LOPES, Eliane Marta T.; FARIA FILHO, Luciano M. de; VEIGA, Cynthia Greive. (Orgs.). **500 anos de Educação no Brasil**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 567-584.

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. 8. ed. Campinas: Autores Associados, 1998.

_____. Educação científica. **Boletim Técnico do SENAC: a Revista de Educação Profissional**, Rio de Janeiro, v. 36, n. 1, jan./abr. 2010. Disponível em: <www.senac.br/BTS/361/artigo2.pdf>. Acesso em: 28 out. 2014.

DOMINICÉ, Pierre. A epistemologia da formação ou como pensar a formação. In: Macedo, Roberto Sidnei et al. **Currículo e processos formativos: experiências, saberes e culturas**. Salvador: EDUFBA, 2012. Disponível em: <<https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/16737/1/curriculo%20e%20processos%20formativos.pdf>>. Acesso em: 2 abr. 2016.

ECKSCHMIDT, Sandra. O brincar na escola. In: MEIRELLES, Renata. **Território do brincar: diálogo com escolas**. São Paulo: Instituto Alana, 2015. p. 71-76

FAPESB. Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia. **Editais FAPESB 007/2013 Popularização da ciência: educação científica**. Edital para seleção de propostas para apoio ao desenvolvimento de projetos de Educação Científica. Salvador, 2013. Disponível em: <http://www.fapesb.ba.gov.br/wp-content/uploads/2013/03/EDITAL_FAPESB_007-2013_POPCIENCIAS_Educacao-final-ALAYDE-08-01-13.pdf>. Acesso em: 13 dez. 2014.

FARIAS, Isabel Maria S. Repercussão das políticas educacionais na escola: inovação, mudança e cultura docente. **Anais... REUNIÃO ANUAL DA ANPED**, 26., Caxambu, 2003. Disponível em: <26reuniao.anped.org.br/trabalhos/isabelmariasabinodefarias.rtf>. Acesso em: 30 nov. 2016.

_____. **Inovação, Mudança e Cultura Docente**. Brasília: Liber Livro, 2006.

FERRETTI, Celso João. A inovação na perspectiva pedagógica. In: GARCIA, Walter E (Coord.). **Inovação educacional no Brasil: problemas e perspectivas**. Campinas: Autores Associados, 1995. p. 61-90.

FELDMANN, Mariana Graziela; D'AGUA, Solange Vera N. de Lima. Escola e inclusão social: relato de uma experiência. In: FELDMANN, Marina Graziela. **Formação de professores e escola na contemporaneidade**. São Paulo: SENAC, 2009.

FIGUEIREDO, Fernanda Heinz. Território sem fronteiras. In: MEIRELLES, Renata. **Território do brincar: diálogo com escolas**. São Paulo: Instituto Alana, 2015. p. 29-39.

FOUCAULT, Michel. **Ditos e escritos: estratégia, poder-saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

_____. **Conscientização teoria e pratica da libertação uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Moraes. 1980.

_____. **Educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

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

GAJARDO, Marcela. Pesquisa Participante: propostas e projetos. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Repensando a Pesquisa Participante**. São Paulo: Brasiliense, 1999.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores para uma mudança educativa**. Portugal: Porto, 1999.

GATTI, Bernadete A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Rev. Bras. de Educação**, v. 13, n. 37, jan./abr. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/06.pdf>>. Acesso: 10 fev. 2016.

GATTI, Bernardete A.; BARRETTO, Elba S. de Sá. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio de Afonso. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011.

GEOTEC. Grupo de Tecnologias, Educação e Contemporaneidade. **A rádio da escola na escola da rádio**. Iniciado em 2010 e em processo de final de elaboração. Salvador: UNEB, 2010.

HETKOWSKI, Tânia Maria. **Políticas públicas: tecnologias da informação e comunicação e novas práticas pedagógicas**. [Tese]. 2004. Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação. Salvador: UFBA, 2004. Disponível em: <<https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/11044/1/Tese%20Tania%20Hetkowski.pdf>>. Acesso em: 20 nov. 2015.

_____. Dialética interna: tecnologias da informação e comunicação e formação de professores. In: NASCIMENTO, Antonio Dias; HETKOWSKI, Tânia Maria. (Orgs.). **Educação e contemporaneidade: pesquisas científicas e tecnológicas**. Salvador: 2009. p. 231-250.

_____. Práticas pedagógicas inovadoras e TIC: uma parceria entre universidade e rede pública de ensino. Disponível em: **Anais...** Congresso Nacional de Educação (Educere) e I Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação (SIRSSE). 10. Curitiba: PUC, 2014. Disponível em: <http://www.uece.br/endipe2014/ebooks/livro4/27.%20PR%C3%81TICAS%20PEDAG%C3%93GICAS%20INOVADORAS%20E%20TIC_.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2015.

_____. Prática Instituinte e Aprendizagem Colaborativa. **Grupo de Pesquisa Educação, tecnologia e comunicação**. Salvador: UNEB, Núcleo de Educação e Tecnologias Inteligente, [201-?.]. Disponível em: <http://www.comunidadesvirtuais.pro.br/gptec/arquivos/a_tania2.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2016.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

ISABEL, Alessandro. Dia da Devolução: professores dizem não ao Alfa e Beto em manifestação. **Bocão News**. 30 mar. 2013. Não paginado. Disponível em: <<http://www.bocaonews.com.br/noticias/principal/educacao/55372,dia-da-devolucao-professores-dizem-nao-ao-alfa-e-beto-em-manifestacao.html>>. Acesso em: 15 mar. 2016.

LARROSA, Jorge Bondía. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Rev. Bras. de Educação**, n. 19, jan./fev./mar/abr. 2002.

LIMA JR., Arnaud S. de. **Tecnologias inteligentes e educação**: currículo hipertextual. Rio de Janeiro: Quartet, 2005.

LIMA JR., Arnaud S.; HETKOWSKI, Tânia Maria. Educação e Contemporaneidade: por uma abordagem histórico-antropológica da tecnologia e da práxis humana como fundamentos dos processos formativos e educacionais. In: LIMA JR., Arnaud Soares; HETKOWSKI, Tânia Maria. (Orgs.). **Educação e Contemporaneidade**: desafios para a pesquisa e a pós-graduação. Rio de Janeiro: Quartet, 2006. p. 29-45.

LUCK, Heloísa. Perspectivas da gestão escolar e Implicações quanto à formação de seus gestores. **Em Aberto**. Gestão escolar e formação de gestores. Brasília, v. 17, n.72, jan/jun., 2000, p. 11-33.

MACEDO, Roberto Sidnei. Aprendizagem e Formação: aprofundamentos e conexões contemporâneas. **Saberes**, Parapiranga, v. 1, n. 1, 30 jul. 2014. Disponível em: <<http://faculdadeages.com.br/saberes/wp/wp-content/uploads/2014/07/1.-Macedo-APRENDIZAGEM-E-FORMACA1.pdf>>. Acesso em: 3 jan. 2016.

_____. **Compreender/mediar a formação**: o fundante da educação. Brasília: LiberLivro, 2010.

MACHADO, Ana Maria. Netto. O pânico da folha em branco: para entender e superar o medo de escrever. In: BIANCHETTI, L; MECZENAS, P. (Org.). **Tecendo o conhecimento**: Teoria, método e escrita em ciência e pesquisa. Campinas: Papirus, 2008.

MACHADO, Antonio. Cantares. In: PINA, Maria Teresa. **Poesia Latina**, jun. 2009. Não paginado. Disponível em: <<http://blogs.utopia.org.br/poesialatina/cantares-antonio-machado/>>. Acesso em: 27 jan. 2016.

MAIA, Iramaia. Atrativos do meu bairro: dê uma conferida!. **Narandiba**: meu bairro, meu lugar!, Salvador, 21 mar. 2012. Não paginado. Disponível em: <<http://ruairamaia.blogspot.com.br/2012/03/atrativos-do-meu-bairro-de-uma.html>>. Acesso em: 20 out. 2016.

MALDONATO, Mauro; ORCO, Silvia Dell. Criatividade, Pesquisa e Inovação: O caminho surpreendente da descoberta. **Boletim Técnico do SENAC**: a Revista de Educação Profissional. Rio de Janeiro, v. 36, n. 1, jan./abr. 2010. Disponível em: <www.senac.br/BTS/361/artigo2.pdf>. Acesso em: 2 nov. 2014.

MARQUES, Mario Osorio. **Escrever é preciso: o princípio da pesquisa**. 5. ed. Brasília: Ijuí, 2006.

MENEZES, Cecília Maria de Alencar. Educação continuada de educadores: superando ambiguidades conceituais. **Revista da FAEEBA**, Salvador, Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Educação, v. 1, n. 1, jan./jun., 1992, p. 311-320.

MESSINA, Graciela. Mudança e inovação educacional: notas para reflexão. **Cadernos de Pesquisa**, n. 114, nov. 2001, p. 225-233. Disponível em : <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n114/a10n114.pdf>>. Acesso em: 20 jul. 2016.
MOREIRA, Rosângela Patrícia de Sousa. **O lugar da pesquisa na educação geográfica: relatos de experiências dos alunos do ensino médio – IFBA/Campus Valença**. [Dissertação]. Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação – GESTEC, UNEB, Salvador, 2014. Disponível em <<http://www.uneb.br/gestec/files/2015/03/Patricia-Moreira.pdf>>. Acesso em: 15 abr. 2015.

NASCIMENTO, Fabiana dos Santos; PEREIRA, Inaiá Brandão; HETKOWSKI, Tânia Maria. A Rádio da escola na escola da rádio: uma experiência com estudantes da rede pública de ensino. **Anais... COLÓQUIO INTERNACIONAL EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE**, 6., São Cristóvão, 2012. Disponível em: <http://educonse.com.br/2012/eixo_08/PDF/36.pdf>. Acesso em: 23 maio 2016.

NÓVOA, Antônio. O processo histórico de profissionalização do professorado. In: _____. **Profissão professor**. 2. ed. Porto: Porto, 1995. p. 13-33.

OLIVEIRA, Livia de. O Sentido de lugar. In: HOLZER, W.; MARANDOLA JR. E.; OLIVEIRA, L. de. (Orgs.). **Qual o Espaço do Lugar?** Geografia, epistemologia, fenomenologia. São Paulo: Perspectiva, 2012, p. 3-16.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura. **TIC na Educação no Brasil**. Brasília, [200-?]. Disponível em: <<http://www.unesco.org/new/pt/brasil/communication-and-information/access-to-knowledge/ict-in-education/>>. Acesso em: 5 nov. 2014.

PASSOS, Laurizete Ferragut. Práticas formativas em grupos colaborativos: das ações compartilhadas à construção de novas profissionalidades. In: ANDRE, Marli (Org.). **Práticas inovadoras na formação de professores**. Campinas: Papirus, 2016. p. 165-188.

PRADA, Luis Eduardo Alvarado; FREITAS, Thaís Campos; FREITAS, Cinara Aline. Formação continuada de professores: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 10, n. 30, p. 367-387, maio/ago. 2010.

VERGUEIRO, Waldomiro. Uso das HQs no ensino. RAMA, Ângela; VERGUEIRO, Waldomiro (Org.). **Como Usar as Histórias em Quadrinhos na Sala de Aula**. São Paulo: Contexto, 2012. p. 7-30.

QUEIROGA, Lula et al. Auto-reverse. Intérpretes: Marcelo Falcão. In: O RAPPÁ. **Nunca tem fim**. Warner Music Brasil, 2013. 1 CD. Faixa 2.

SAINT-EXUPÉRY, Antoine. **O pequeno príncipe**. Rio de Janeiro: Pocket Ouro, 2008.

SANTOS, Milton. O professor como intelectual na sociedade contemporânea. Conferência de Abertura. **Anais...** ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 9., Águas de Lindóia, 1998.

_____. **Da totalidade ao lugar**. São Paulo: Edusp, 2005.

SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 1991.

_____. Papel do diretor de escola numa sociedade em crise. In: **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 11. ed. Campinas : Autores Associados, 1996. p. 207-210.

_____. O legado educacional do “longo século XX” brasileiro. In: SAVIANI, Dermeval et al. **O legado educacional do século XX no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2004.

_____. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Rev. Bras. de Educação**, v. 14, n. 40, jan./abr. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf>>. Acesso em: 12 mar. 2016.

SHOR, Ira; FREIRE, Paulo. **Medo e ousadia: O cotidiano do professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986. Disponível em: <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/otp/livros/medo_ousadia.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2016.

SILVA, Anderson Santana da et al. Ontem Rua Timbalada, hoje Rua Amazonas: as causas e consequências de um processo em transição. **Anais...** FEIRA DOS MUNICÍPIOS, 12., MOSTRA DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA, 3., Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia Baiano, Catu, 2014.

SOUZA, Débora Quetti Marques de. Gestão democrática da escola pública: desafios e perspectiva. CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DA PUCPR, 8., CONGRESSO IBERO-AMERICANO SOBRE VIOLÊNCIA NAS ESCOLAS, 3., Curitiba, 2008. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/328_174.pdf>. Acesso em: 15 maio 2016.

SOUZA, Denise Trento Rebello de. Formação continuada de professores e fracasso escolar: problematizando o argumento da incompetência. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 3, p. 477-492, set./dez. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022006000300004>. Acesso em: 10 dez. 2015.

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

TENÓRIO, Robinson Moreira. **Cérebros e computadores: a complementaridade analógico-digital na informática e na educação**. São Paulo: Escrituras, 2003.

TEIXEIRA, Anísio. **Pequena introdução à filosofia da educação: a escola progressiva ou a transformação da escola**. 5. ed. São Paulo: Editora Nacional, 1968.

_____. A pedagogia de Dewey. In: WESTBROOK, Robert B.; TEIXEIRA, Anísio; ROMÃO, José Eustáquio; RODRIGUES, Verone Lane. (Org.). **John Dewey**. Recife: Editora Massangana, 2010. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4677.pdf>>. Acesso em: 5 abr. 2016.

TUAN, Yi Fu. Perspectiva experiencial. In: _____. **Espaço e lugar: a perspectiva da experiência**. São Paulo: DIFEL, 1983. p. 9-21.

VERCILLO, Jorge. Eu e a vida. Intérprete: Jorge Vercillo. In _____. **Jorge Vercillo ao vivo**. Rio de Janeiro: EMI, 2006. 1 CD. Faixa 6.

VILLELA, Heloisa de O. S. O mestre-escola e a professora. In: LOPES, Eliane Marta T.; FARIA FILHO, Luciano M. de; VEIGA, Cynthia Greive. (Orgs.). **500 anos de Educação no Brasil**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 95-134.

VINÃO FRAGO, A.; ESCOLANO, A. **Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

WANDERLEY, Luiz Eduardo W. Parâmetros sociológicos da inovação. In: GARCIA, Walter E. (Coord.). **Inovação educacional no Brasil: problemas e perspectivas**. Campinas: Autores Associados, 1995. p. 33-60.

WERNECK, Vera Rudge. Sobre o processo de construção do conhecimento: o papel do ensino e da pesquisa. **Ensaio: aval. pol. pub. Edu.**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 51, abr./jun. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362006000200003>. Acesso em: 5 nov. 2014.

ANEXO

Desenhos produzidos pelos alunos e selecionados para a ação “Pintando o muro”:

