



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA

**PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO –
PPG**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE
- PPGEduC**

ITANA NASCIMENTO CLEOMENDES DOS SANTOS

**A FORMAÇÃO DOCENTE NAS REDES E TESSITURAS DO
SABERFAZER NO/DO COTIDIANO ESCOLAR**

Salvador

2018

ITANA NASCIMENTO CLEOMENDES DOS SANTOS

**A FORMAÇÃO DOCENTE NAS REDES E TESSITURAS DO
SABERFAZER NO/DO COTIDIANO ESCOLAR**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), vinculado ao Departamento de Educação (DEDC) *Campus I*, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa III: Educação, Gestão e Desenvolvimento Local Sustentável

Orientador: Prof. Dr. Natanael Reis Bomfim

Salvador

2018

Universidade do Estado da Bahia

Sistema de Biblioteca

Ficha Catalográfica - Produzida pela Biblioteca Edivaldo Machado Boaventura

Santos, Itana Nascimento Cleomendes dos.

A formação docente nas redes e tessituras do saberfazer no/do cotidiano escolar: / Itana Nascimento Cleomendes dos Santos.-- Salvador, 2018.

189 fls : il.:

Orientador: Natanael Reis Bomfim

Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado da Bahia.
Departamento de Educação. Campus I. Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade - PPGEDUC, 2018

1. Formação docente. 2. Práticas pedagógicas. 3. Cotidiano escolar. 4. Saberes docentes. I. Bomfim, Natanael Reis II. Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação. Campus I.


CDD: 370

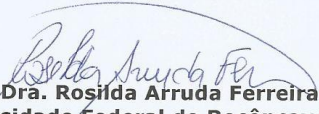
TERMO DE APROVAÇÃO


A FORMAÇÃO DOCENTE NAS REDES E TESSITURAS DO SABER FAZER NO/DO COTIDIANO ESCOLAR

ITANA NASCIMENTO CLEOMENDES DOS SANTOS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, em 10 de agosto de 2018, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia, composta pela Banca Examinadora:


Prof. Dr. Natanael Reis Bomfim
Universidade do Estado da Bahia - Uneb
Doutorado em Educação
Université du Québec à Montréal -UQ, Canadá


Profa. Dra. Rosilda Arruda Ferreira
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia - UFRB
Doutorado em Educação
Universidade Federal de São Carlos, UFSCAR, Brasil


Profa. Dra. Marcea Andrade Sales
Universidade do Estado da Bahia - Uneb
Doutorado em Educação
Universidade Federal da Bahia, UFBA, Brasil

Dedico este trabalho a Deus, a minha família, a todas as pessoas que, direta e indiretamente, colaboraram para sua realização, assim como a todas as pessoas que dedicam a sua vida à Educação e, assim, ao propagarem experiências e novas aprendizagens, trazem a possibilidade de um futuro melhor.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus, pela minha vida e pela vida de todos que cooperaram, direta e indiretamente, para que fosse possível o desenvolvimento deste trabalho; pelo amor, graça e força, por estar sempre comigo em todos os momentos e lugares por onde passei e pelo término do curso.

Aos meus pais, que me direcionaram a sonhar e, com suas palavras, me encorajaram a vencer meus próprios limites, além dos esforços para que eu pudesse chegar até aqui. Obrigada por sempre acreditarem e estarem ao meu lado.

Às minhas irmãs, que dividiram comigo as alegrias e angústias que vivi durante a pós-graduação, presenças fundamentais em todas as decisões e situações da minha vida, sempre prontas a me ouvir e me orientar.

Ao meu orientador por sua atenção, suas observações e suas valiosas sugestões, por seu conhecimento e experiência, sem os quais não seria possível a realização deste trabalho, assim como por embarcar comigo nesta empreitada.

Aos colegas do mestrado, pelos momentos de aprendizagem; em especial, a Cíntia e Regiane, por terem possibilitado que o caminho fosse mais aprazível e gracioso e serem companheiras de eventos e viagens; e a Sheila, pelo nosso encontro durante a caminhada do mestrado.

Ao Grupo Interdisciplinar de Pesquisa em Representações e Educação – GIPRES, em especial a Rosângela (Ro), Sílvia Letícia (Silvinha), Sandra, Nívia, Thais, professor Walter e Nadilson, pelo apoio e pelas valiosas experiências.

À Escola Municipal Alto da Cachoeirinha Nelson Maleiro e a todas as professoras que fizeram parte da pesquisa e, com sua atenção e colaboração, contribuíram para a realização desta pesquisa.

À banca de qualificação e, posteriormente, à banca de defesa, pelas valiosas sugestões (técnicas e conceituais).

À professora Marcea, pelo seu apoio desde a graduação, quando foi minha orientadora de Iniciação Científica e do trabalho final do curso, sem o qual não seria possível esta pesquisa. À professora Heloísa, pela parceria e cumplicidade durante o tirocínio docente. A todos os professores do mestrado, pelas valiosas aulas e vivências compartilhadas.

A todo o pessoal dos setores do mestrado: da secretaria, especialmente a Soninha e Alice, e do setor administrativo, principalmente seu Antônio, pela paciência, carinho e alegria com que sempre me recebiam quando deles necessitava. Aos funcionários da biblioteca, pela atenção, paciência e presteza no atendimento a qualquer solicitação de material.

À Universidade do Estado da Bahia que, desde a minha graduação, se tornou uma segunda casa.

À CAPES, pela bolsa que, durante a fase da escrita, foi de suma importância.

A sabedoria é a coisa principal; adquira, pois, a sabedoria; sim, com tudo o que possui, adquira o entendimento. (Provérbios 4 – 7).

RESUMO

A presente pesquisa se assenta no campo de investigação sobre a formação de professores e, mais precisamente, na formação continuada de professores em meio ao cotidiano escolar, durante o seu saberfazer, destacando o processo que a circunda de (re)significação a partir da mobilização de saberes, representações, sentidos, significados, valores e sentimentos. Apoiada em aproximações com a Teoria das Representações Sociais, a pesquisa teve como objetivo estudar as tessituras e partilhas que se estabelecem nas redes de saberesfazeres de professores das séries iniciais do ensino fundamental no cotidiano escolar, a fim de apreender pistas que contribuíssem para a compreensão de formação de professores. Como desdobramento, foram elaborados os seguintes objetivos específicos: discutir a produção de sentidos e significados atribuídos às práticas pedagógicas no cotidiano escolar e à formação do professor; analisar, a partir das táticas utilizadas pelos professores, as redes de ações, valores, sentimentos que interferem no seu processo formativo; identificar, nessas redes, fios que tecem seu processo formativo e sua prática pedagógica. A pesquisa se alicerça em estudos de autores como Sá (1995), Candau (1999, 2016), Nóvoa (1999, a, b, c), Perrenoud (2002), Ferrazo (2003, 2005, 2007), Alves (2005), Oliveira (2007), Alves-Mazzoti (2008), Certeau (2012), Ferrazo e Carvalho (2012), Tardif (2014), Tardif e Lessard (2014), Moscovici (2015), Ferrazo e Alves (2015). Embasada na pesquisa qualitativa no/do cotidiano, a pesquisa contou com a produção de fotografias dos professores – atoresnarradores da pesquisa – utilizadas para a Entrevista Narrativa, assim como a elaboração de Cartas por eles, que resultaram na produção de narrativas. As narrativas foram analisadas a partir da leitura em três tempos, metodologia proposta por Souza (2004). As narrativas, alcançadas a partir dos dispositivos utilizados na pesquisa, constataram a escola como espaço de formação continuada e de aprendizagem compartilhada, que envolve a mobilização de saberes a partir da troca de experiências e a promoção de momentos importantes que levam à prática reflexiva do professor. No entanto, os atoresnarradores da pesquisa destacaram a necessidade da disponibilização de recursos materiais essenciais para o desenvolvimento do processo formativo docente, ressaltando assuntos como tecnologia da informação e comunicação como aliados do processo de ensino e aprendizagem, assim como o estabelecimento da relação entre escola e família. Destacou-se a necessidade de articulação entre as áreas de educação e saúde em meio aos fenômenos emergentes do cotidiano escolar. Além disso, constatou-se que, embora muitos professores se utilizem das antigas aprendizagens concebidas durante sua formação inicial, seja nas instituições escolares, seja nas universidades, outros, ao assumirem como negativas as antigas aprendizagens, que se relacionam a perspectivas tradicionais de formação, tendem a seu enfrentamento e adotam outras perspectivas diferentes. Do mesmo modo, evidenciou-se, através das narrativas, a urgência de um novo formato de cursos de aperfeiçoamento, por ter sido apontado atualmente seu caráter descontextualizado da realidade vivenciada pelos professores no cotidiano escolar. Conclui-se, portanto, que a existência de espaçostempos no cotidiano escolar seria de grande auxílio na medida em que professores poderiam sistematizar suas experiências em sala de aula e atender a suas demandas, proporcionadas pelos fenômenos cotidianos que emergem no espaço escolar, contribuindo para o seu processo formativo e o de seus pares.

Palavras-chave: Formação docente; Práticas pedagógicas; Cotidiano escolar; Saberes docentes.

RESUMEN

Esta pesquisa está fundamentada en el campo de investigación sobre la formación de profesores, y más precisamente en la formación continuada de profesores en medio al cotidiano escolar durante su saberhacer, destacando el proceso que la rodea de (re)significación a partir de la movilización de saberes, representaciones, sentidos, significados, valores y sentimientos. Apoyada en aproximaciones con la Teoría de las Representaciones Sociales, la pesquisa tiene como objetivo estudiar las tesis y participación que se establecen en las redes de saberhaceres de profesores de las series iniciales de la enseñanza básica en el cotidiano escolar, con el fin de aprehender pistas que contribuyan para la comprensión de formación de profesores. Como desdoblamiento, fueron elaborados los siguientes objetivos específicos: discutir la producción de sentidos y significados atribuidos a las prácticas pedagógicas en el cotidiano escolar y a la formación del profesor; analizar, a partir de las tácticas utilizadas por los profesores, las redes de acciones, valores, sentimientos que interfieren en su proceso formativo; identificar, en esas redes, hilos que tejen su proceso formativo y su práctica pedagógica. La investigación se basa en estudios de autores como Sá (1995), Candau (1999, 2016), Nóvoa (1999 a, b, c), Perrenoud (2002), Ferraço (2003, 2005 e 2007), Alves (2005), Oliveira (2007), Alves-Mazzoti (2008), Certeau (2012), Ferraço y Carvalho (2012), Tardif (2014), Tardif y Lessard (2014), Moscovici (2015), Ferraço y Alves (2015). Fundamentada en la pesquisa cualitativa en el/del cotidiano, la pesquisa recurrió a la producción de fotografías de los profesores – actoresnarradores de la investigación – utilizadas para la Entrevista Narrativa, al igual que a la elaboración de Cartas por ellos mismos, que resultaron en la producción de narrativas. Las narrativas fueron analizadas a partir de la lectura en tres tiempos, metodología propuesta por Souza (2004). Las narrativas, logradas a partir de los dispositivos utilizados en la pesquisa, constataron la escuela como espacio de formación continuada y de aprendizaje compartida que involucra la movilización de saberes por medio del intercambio de experiencias, y la promoción de momentos importantes que llevan a la práctica reflexiva del profesor, sin embargo los actoresnarradores de la pesquisa destacaron la necesidad de la disponibilidad de recursos materiales esenciales para el desarrollo del proceso formativo docente, resaltando asuntos como tecnología de la información y comunicación como aliado del proceso de enseñanza y aprendizaje, además del establecimiento de la relación escuela y familia. Se destacó la necesidad de relación entre las áreas de educación y salud en medio a los fenómenos emergentes del cotidiano escolar. Además, se constató que aunque muchos profesores hagan uso de los antiguos aprendizajes concebidos durante su formación inicial, ya sea de instituciones escolares, ya sea en las universidades, otros, al asumir como negativos los antiguos aprendizajes, que se relacionan con perspectivas tradicionales de formación, tienden a su enfrentamiento y adoptan otras perspectivas distintas. Del mismo modo, se evidenció, a través de las narrativas, la urgencia de un nuevo formato de cursos de perfeccionamiento por haber sido apuntado actualmente el carácter descontextualizado de la realidad experimentada por los profesores en el cotidiano escolar. Se concluye, por lo tanto, que la existencia de espaciostiempos en el cotidiano escolar sería de gran auxilio en la medida en que profesores podrían sistematizar sus experiencias en clase, sus exigencias proporcionadas por los fenómenos cotidianos que emergen en el espacio escolar, contribuyendo para su proceso formativo y de sus pares.

Palabras claves: Formación de profesores; Prácticas pedagógicas; Cotidiano escolar; Saberes docentes.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Fotografia 1 – Aracaju – XI Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade	15
Fotografia 2 – Uma atividade no cotidiano escolar	27
Fotografia 3 – Atividade na biblioteca da escola	54
Figura 1– Reelaboração gráfica da prática e consciência profissional	61
Figura 2 – Elaboraões que estruturam e orientam a prática pedagógica	69
Figura 3 – Efeito bumerangue	75
Fotografia 4 – A pesquisa no/do cotidiano escolar	82
Figura 4 – O narrar: o espelho da nossa formação e práticas	101
Fotografia 5 – A menina bonita do laço de fita	118
Fotografia 6 – Entre atividades	119
Fotografia 7 – A superação	120
Fotografia 8 – A leitura do mundo	121
Fotografia 9 – Rumo ao estudo da natureza	121
Fotografia 10 – A questão da forma	122
Fotografia 11 – O sol como testemunha	123
Fotografia 12 – A filosofia da aprendizagem	123
Fotografia 13 – O encontro com a palavra	124
Fotografia 14 – A fotografia e as repercussões sociais	124
Figura 5 – A diversidade do saber profissional dos professores	127
Fotografia 15 – A menina bonita do laço de fita	136
Fotografia 16 – Um olhar sobre a arte abstrata	136
Fotografia 17 – A leitura do mundo	137
Fotografia 18 – Uma vida em letras	137
Fotografia 19 – Forma viva	138
Fotografia 20 – O elemento temporal da natureza	138
Fotografia 21 – Funcionalidade da forma	139
Fotografia 22 – Entre a vida e a arte	139
Fotografia 23 – O grande desfile	140
Figura 6 – Atuação de forças no campo da formação de professores	144
Figura 7 – As lentes que revelam o cotidiano escolar	152
Figura 8 – Triângulo do entendimento de formação de professores	166
Fotografia 24 – A hora do bate-papo das meninas	168

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Dissertações e Teses (2013-2016): Escola, Prática Pedagógica, Formações de Professores, Saberes e Práticas Cotidianas	51
Quadro 2 – Distribuição do atendimento segmento/ turno da instituição em 2017	90
Quadro 3 – Compreendendo o roteiro narrativo a partir do espaçotempo de análise	104
Quadro 4 – Espaçotempo de Análise 1 “O retrato dos atoresnarradores”	106

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ABNT – Associação Brasileira de Normas Técnicas

AC – Atividade Complementar

ANA – Avaliação Nacional da Alfabetização

ANEB – Avaliação Nacional da Educação Básica

ANRESC – Avaliação Nacional do Rendimento Escolar

BA – Bahia

CNE – Conselho Nacional de Educação

CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

EAD – Educação à distância

EAPE – Escola de Aperfeiçoamento de Profissionais de Educação

EDUCON – Colóquio Internacional “Educação e Contemporaneidade”

EdUReg – Educação, Universidade e Região

EJA – Educação de Jovens e Adultos

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

FCM – Francisco Conceição Menezes

FGV – Fundação Getulio Vargas

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

GEFEP – Grupo de Pesquisa Forma (em) Ação

GESTEC – Pós-Graduação *Stricto Sensu* Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação

GIPRES – Grupo Interdisciplinar de Pesquisa em Representações e Educação

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IC – Iniciação Científica

ICEIA – Instituto Central de Educação Isaias Alves

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

MG – Minas Gerais

PIB – Produto Interno Bruto

PIBID – Programas Institucionais de Iniciação à Docência

PISA – Programa Internacional de Avaliação de Alunos

PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

PNE – Plano Nacional de Educação

PPP – Pesquisa e Prática Pedagógica

PPGEduC – Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade

REDA – Regime Especial de Direito Administrativo

RJ – Rio de Janeiro

TCC – Trabalho de Conclusão de Curso

TICs – Tecnologia da Informação e Comunicação

TRS – Teoria das Representações Sociais

UAB – Universidade Aberta do Brasil

UNEB – Universidade do Estado da Bahia

SUMÁRIO

1 ENTRE OS CAMINHOS QUE TRILHO: TUDO ISSO ME FORMA.....	15
2 PLANO ABERTO... FORMAÇÃO CONTINUADA E PRÁTICA PEDAGÓGICA: O OBJETO DE ESTUDO E AS SIMILITUDES COM A MINHA TRAJETÓRIA.....	27
2.1 O APORTE CRÍTICO/REFLEXIVO DA ANÁLISE: DO PROCESSO FORMATIVO À ATUAÇÃO DE PEDAGOGOS.....	36
2.2 CONTRIBUIÇÕES DO ESTADO DA ARTE: PROCESSOS FORMATIVOS, PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E REPRESENTAÇÕES SOCIAIS.....	43
3 PLANO CONJUNTO... APROXIMAÇÕES COM A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO COTIDIANO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	54
3.1 A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO COTIDIANO E FORMAÇÃO DO PROFESSOR.....	55
3.2 ITINERÂNCIAS PARA ENTENDER O PROCESSO FORMATIVO CONTÍNUO: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS, REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	67
3.3 CAMINHOS PARA ORIENTAÇÃO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E PARA A FORMAÇÃO DOCENTE A PARTIR DA MOBILIZAÇÃO DE SABERES.....	75
4 PLANO MÉDIO... A PESQUISA GANHA MOVIMENTOS COM O COTIDIANO ESCOLAR	82
4.1 CENÁRIO E ATORES DA PESQUISA	88
4.2 DISPOSITIVOS E PROCEDIMENTOS UTILIZADOS AO LONGO DA PESQUISA.....	91
5 PLANO FECHADO.... FOTOGRAFIAS QUE FORMAM NARRATIVAS NO/DO COTIDIANO ESCOLAR.....	101
5.1 ESPAÇOSTEMPOS DE ANÁLISE.....	105

5.1.1 Espaço-tempo de Análise 1: o retrato dos atores-narradores	106
5.1.2 Espaço-tempo de Análise 2: luz, câmera e narrativas de formação	117
5.1.2.1 <i>Espaço-tempo de Análise 2.1: luz, câmera e saberes-fazer: práticas pedagógicas e fenômenos educativos emergentes</i>	118
5.1.2.2 <i>Espaço-tempo de Análise 2.2: entre luz, câmera, flashes, formação ou formações</i>	135
5.1.3 Espaço-tempo de Análise 3: luz, câmera e triangulação.....	153
6 FINALIZANDO A SESSÃO	168
REFERÊNCIAS	176
APÊNDICE	187

CAPÍTULO 1
ENTRE OS CAMINHOS QUE TRILHO:
TUDO ISSO ME FORMA...

Fotografia 1 – Aracaju, XI Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade



Fonte: Foto da Autora (2017).

1 ENTRE OS CAMINHOS QUE TRILHO: TUDO ISSO ME FORMA...

SIM, SOU EU, EU MESMO, TAL QUAL RESULTEI DE TUDO

[...]

Quanto fui, quanto não fui, tudo isso sou.

Quanto quis, quanto não quis, tudo isso me forma [...]

(Fernando Pessoa)

As discussões sobre formação ou formações¹ fazem parte, desde muito cedo, das nossas vidas; antes mesmo do nosso nascimento quando, ainda embriões² no útero das nossas mães, é gerada uma série de questionamentos, entre eles: Como nos formamos? O que precisamos para nos formar? Em que lugar se dá essa formação? O que contribui para essa formação? Tais questionamentos, assim como no caso das *crisálidas*, até hoje intrigam pela peculiaridade da sua metamorfose. A *crisálida* ou ainda *aurélia* (termo “defasado”), (do latim *aurum*, que quer dizer ouro) é a borboleta no estágio de pupa, em que as crisálidas pouco se movem ou não o fazem, no entanto essa é uma fase destinada à metamorfose.

Essa fase, mencionada em um dos livros de Machado de Assis (1984, p.2)³, é o “princípio de transformação, aurora de existência e semente de formosura [...]”, a que se dá o nome de metamorfose. Essa mudança também ocorre com as mariposas, mas com uma diferença, pois muitas vezes a crisálida possui uma espécie de capa protetora (uma seda) que a envolve, chamada de casulo.

Ao se associar o processo formativo das crisálidas ao processo formativo dos professores, o qual se atém à presente pesquisa, podem ser observadas algumas semelhanças, desde o fato de se ter um primeiro estágio formativo entre estruturas, que no caso da crisálida refiro-me à pupa, de igual modo em que se tem a formação dos professores nas salas de aula das universidades, que tendem a ser um processo de movimentos tênues se comparado ao movimento seguinte, o qual será mencionado posteriormente. Esse primeiro movimento, no entanto, dependerá da espécie de cada crisálida e do professor ainda enquanto aluno.

¹ Refiro-me não somente à formação, mas também à expressão “formações”, nos saberes-fazer de professores que tecem as redes e fios do seu processo formativo, com a intenção de pensá-las no cotidiano como forma de ato (fazer) político.

² Faz referência ao período em que o bebê se encontra em formação. Período embrionário, que corresponde às primeiras nove semanas a partir do dia de concepção, é aquele em que todos os órgãos e sistemas se formam (organogênese). Retirado do site: < <http://www.clinicafgo.com.br/obstetricia/crescimento-embriionario/> >.

³ Refiro-me ao livro *Crisálidas*, publicado por Joaquim Maria de Machado de Assis em 1864.

É ainda dentro da pupa que ocorre o processo de crescimento e de diferenciação sexual das borboletas, ou seja, um processo de identidade se estabelece assim como acontece com os professores durante o início da sua formação acadêmica, quando ocorre o início da identidade profissional demonstrada durante pesquisas como a de Barbaceli (2013).

As borboletas de diversas espécies, em sua fase adulta, emergem, estendem suas asas, para que possam bombear o sangue pelas veias, tendo o cotidiano como aliado do seu desenvolvimento. Não muito distante dessa realidade, acredito que estão os professores, que tendem a ter o cotidiano escolar como aliado de seu processo formativo, sendo, portanto, a partir disso que essa pesquisa se realiza.

Isso me conduziu ao pensamento de Freire (1994) sobre formação, que está associado à condição de ser inconcluso do ser humano e à consciência de sua inconclusão. Assim sendo, a ideia de formação continuada decorre, do “fato de, ao longo da história, ter incorporado à sua natureza não apenas saber que vivia, mas saber que sabia e, assim, saber que podia saber mais” (FREIRE, 2001, p. 12).

Sendo assim, a formação continuada de professores, como toda construção humana, não é algo simples, isolado e linear. Nessa direção, entendê-la consiste em um exercício de reflexão, percepção e compreensão, que revela a complexidade das redes que envolvem o seu construtor; o ser humano.

Portanto, segundo Ferrazo (2005, p. 21), a “formação continuada poderia ser pensada como estando relacionada ao movimento de tessitura e ampliação” da rede de saberfazer dos educadores e, conseqüentemente, “dos alunos, tendo como ponto partida e de chegada o cotidiano vivido” por esses atores escolares.

Dessa forma, são recorrentes e naturais, entre professores, questionamentos como: O que ensinar...? Como ensinar...? O que se precisa para ensinar...? E, ao me ser dada a possibilidade de iniciar esta pesquisa, agora concluída, percebo que essas notas apresentadas não são diferentes da minha trajetória profissional e de vida, pois, desde muito cedo, esses questionamentos fazem parte da minha história de vida/profissional, portanto se aplicam a minha vida e acredito que, de alguma forma, à realidade de algum professor da educação básica.

Assim, trago esses questionamentos, que não somente passam pela mente e discurso de professores recém-formados, mas também de professores que, apesar de muito tempo de experiência, se sentem inseguros em algum momento no exercício docente, e/ou tendem a

invisibilizar o espaçotempo⁴ do cotidiano escolar como espaçotempo de formação docente, como demonstrado a partir de resultados da minha pesquisa de iniciação científica⁵ do Programa de IC da Universidade do Estado da Bahia (IC/UNEB 2010-2011) com professores do Ensino Fundamental I de escolas públicas no bairro do Cabula IV, em Salvador. Um dos principais, mas não o único motivo pela qual esta pesquisa se realiza.

Desse modo, é compreensível que tanto os professores recém-formados, como os que possuem uma vasta experiência tenham a necessidade de buscar a formação contínua, a qual alguns autores como Tardif (2014) alertam que não deve se reduzir ao acúmulo de informações.

Neste momento das primeiras notas desta pesquisa, faz-se necessário, portanto, apresentar a diferença entre saber, conhecimento e informação. Para isso, podemos contar com Altet (2001, p. 28) que, com base em Beillerot (1989, 1994), diz que “[...] saber é aquilo que, para um determinado sujeito, é adquirido, construído, elaborado através do estudo ou da experiência”, enquanto a informação é de ordem social, por ser algo exterior ao sujeito, e o conhecimento, algo integrado ao sujeito sendo, por conseguinte, de ordem pessoal. O saber, desse modo, se encontra entre os dois extremos, ou seja, é a área de interação entre a informação e o conhecimento.

Esse entendimento me faz lembrar que, existem formação e formações, ou seja, formações no modelo tradicional e não tradicional, que tem origem a partir do cotidiano.

No entanto, desde o início da minha caminhada como estudante do curso de Pedagogia, ao querer estar mais bem preparada para os meus futuros alunos, o que me fez, ao adicionar outras experiências, adiar a minha atuação docente, sem, no entanto, me afastar da área de educação, como, por exemplo, ao fazer um curso de especialização em Gestão de Pessoas, ofertado pela UNEB, entre os anos de 2012 e 2014, cursar disciplinas de Gestão de Projetos e atuar na área de gestão e coordenação de programas e projetos educacionais⁶.

⁴ Escrita inspirada em Alves e Oliveira (2004, p. 34) que esclarecem a “necessidade de escrever os termos juntos para mostrar a importância de superar os limites do modo dicotomizado moderno de pensar”.

⁵ A qual será, posteriormente, apresentada em um breve relato no primeiro capítulo.

⁶ Assumi uma concepção disciplinar no esforço interdisciplinar indicado pela elaboração das novas Diretrizes Curriculares, Resolução CNE/CP n. 01/2006, que visavam sanar a crise pela qual o curso vinha passando a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a LDBN 9394/96, diretrizes que especificam as atribuições profissionais que o curso deverá proporcionar aos estudantes além da docência. São, conforme o Art. 4º, incisos I, II e III, aquelas referentes a planejamento, execução, coordenação e avaliação da educação formal e não formal, ampliando o leque formativo para a educação não escolar e para o planejamento, coordenação e avaliação de sistemas educativos. Para isso, conforme o Art. 8º, temos, nos termos do projeto pedagógico, a integralização de estudos que será efetivada por meio de: “[...] disciplinas, seminários e atividades de natureza predominantemente teórica que farão a introdução e o aprofundamento de estudos, entre outros, sobre teorias educacionais, situando processos de aprender e ensinar historicamente e em diferentes realidades socioculturais e institucionais que proporcionem fundamentos para a prática pedagógica, a orientação e apoio a estudantes,

Entretanto, no decorrer da minha trajetória acadêmica, mais precisamente ao cursar disciplinas como aluna especial no Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade – PPGEduc, compreendi cada vez mais a importância da formação adquirida em meio ao cotidiano escolar para a formação docente.

Em vista disso, essas discussões me fazem compreender a dimensão que envolve a formação docente, ou seja, alargar os esteios que a circundam, reconhecendo o cotidiano escolar como espaçotempo de formação docente e não somente de formação do aluno, para isso, salientando-se a necessidade da “reflexão na experiência” (SCHON, 1992).

Portanto, faz-se imprescindível o acompanhamento da realidade educacional que cerca o cotidiano escolar e influencia diretamente esse espaçotempo de formação. Assim, ao verificar essa realidade, cabe de início ressaltar que, de acordo com o *Censo Escolar* realizado pelo MEC/Inep, em 2009 (apud GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011), entre os dois milhões de docentes no País, havia 32% dos professores sem formação em nível superior, mas atuando na educação básica e, entre eles, 38,7% ensinavam nos anos iniciais. No que se refere aos anos finais, o percentual é de 21,5%, sem mencionar que, entre estes, existem ainda os que não possuem licenciatura e muitos que lecionam em disciplinas completamente diferentes de sua graduação.

Em meio a esse contexto e aos novos avanços tecnológicos, estão os cursos oferecidos pela Universidade Aberta do Brasil (UAB) que, segundo Gatti, Barreto e André (2011), tornaram-se um dos principais instrumentos de execução das políticas de formação em nível superior. Desse modo, estabeleceu-se que a UAB, entre 2009 e 2010, seria responsável por 46% da formação inicial dos professores, enquanto os cursos de formação continuada equivaliam a, aproximadamente, cerca de 52% dos cursos disponíveis da UAB, distribuídos entre cursos de especialização, aperfeiçoamento e extensão, estando ligados, em sua maioria, a temáticas de diversidade cultural e tecnologia da comunicação. Conseqüentemente, observa-se que outras áreas têm a sua oferta limitada, como a de currículo da educação básica. Contudo, em 2016, verificou-se que 31,4% dos docentes da Educação tinham pós-graduação, de acordo com o último Censo Escolar (OBSERVATÓRIO PNE, 2016).

Assim, emergem questões como o investimento na formação e valorização de professores, destacando-se a necessidade de aumento da percentagem do Produto Interno Bruto (PIB) do País para a área da educação. Entretanto, atualmente, a proposta do governo

é de um percentual de apenas 7%, a ser atingido gradativamente até 2020, embora exista uma discussão sobre a necessidade de ser maior esse percentual, para que, de fato, seja possível a superação das dificuldades hoje existentes na área da educação.

No âmbito da valorização do trabalho docente, encontram-se disposições, como, por exemplo, o que ocorre no Estado da Bahia, que leva em consideração o nível de titulação, a carga horária atribuída, a função e o tempo de atuação docente, a partir da existência da progressão automática em nível vertical, ou seja, da titulação após a sua comprovação, e da progressão horizontal alcançada pelo professor na Avaliação de Desempenho Docente. Essas disposições permitem acréscimos de até 15% sobre o salário dos professores, embora não se obtenha um alcance total, pois, com a atual proposta de progressão de carreira, a partir da Avaliação de Desempenho Docente da Carreira de Magistério da Secretaria de Educação do Estado da Bahia, para os 16.595 inscritos, somente havia, aproximadamente, 3.000 vagas disponíveis para tal, conforme dados informados por Gatti, Barreto e André (2011).

Existe ainda outro dado alarmante que também cabe ser destacado, que é a quantidade de horas destinadas à formação profissional específica, que fica em torno de 30%, enquanto 70% são destinados a outros tipos de matérias, dedicadas a aspectos sociológicos, psicológicos, entre outros referenciais teóricos do Curso de Pedagogia.

Com isso, é possível perceber a necessidade de um professor reflexivo, que Alarcão (2007, p. 41) assim esclarece: “baseia-se na consciência da capacidade de pensamento e reflexão que caracteriza o ser humano como criativo e não como mero reprodutor de ideias e práticas que lhe são exteriores”. Ou seja, seria aquele profissional (professor) capaz de refletir na ação, de articular ou mobilizar os saberes, na construção e na conjectura de transformações necessárias às práticas escolares.

A partir disso, ao dar continuidade a meu percurso narrativo, recordo uma experiência, entre tantas na minha trajetória formativa, que me marcou profundamente e que está relacionada à época do meu Ensino Fundamental I: eu estava no círculo em volta da mesa da professora, para que ela pudesse tomar a tabuada. Na minha vez, eu não sabia a resposta, assim como o próximo colega também não sabia, e após algum tempo ao me dar conta da resposta, fiz saber a professora. Contudo, ainda assim, ela me colocou para copiar não me lembro quantas, mas muitas vezes, a tal tabuada. Sempre quis relatar, fazer um trabalho..., dizer algo sobre isso ..., e aqui estou tendo a oportunidade de narrar, de relatar e, acima de tudo, de pesquisar sobre formação e prática pedagógica. Quantas vezes, já não me lembrei desse fato!

Já me encontrei com ela algumas vezes, falo, aceno, mas nunca tive a oportunidade ou melhor, a coragem de falar do que ficou marcado em mim naquele dia, que para mim era algo injusto, mas passei a entender que, muito mais que isso, cada aluno tem seu tempo e que este deve ser respeitado. Portanto, assim como essa, outras experiências me fizeram pensar como eu pensava, falar como falava... e ter o cuidado que colocava e coloco na aprendizagem do Outro.

No entanto, compreendo que essa prática cotidiana da professora tenha sido adquirida, aprendida, como apontam Tardif e Lessard (2014), mas que também pode ser reelaborada a partir de uma formação de professores viabilizada em meio ao cotidiano escolar e fundamentada a partir dos escritos de Ferrazo (2003, 2005 e 2007), Alves (2005), Oliveira (2007), Ferrazo e Carvalho (2012), Ferrazo e Alves (2015) sobre formação continuada no cotidiano escolar. Nas palavras de Alves-Mazzoti (2008), isso seria um exemplo de como o social interfere em nossas vidas. E é isso que tentarei esclarecer a partir dos estudos de Sá (1995, 1996 e 1998), Alves-Mazzoti (2008), Souza (2008) e Moscovici (2015), que abordam as representações sociais, além de Candau (1999, 2016), Nóvoa (1999 a, c), Tardif (2014), Tardif e Lessard (2014), que possuem pesquisas relacionadas à formação profissional do professor, aos saberes docentes e a sua mobilização em meio ao contexto da atuação profissional.

Tal processo assemelha-se ao que ocorre com as borboletas, que, em meio aos efeitos do ambiente, possuem diferentes variedades cromáticas, que incluem o aparecimento de manchas em forma de olho.

Para isso, busco aproximações com a Teoria das Representações Sociais (TRS), ao recobrar as discussões do Grupo Interdisciplinar de Pesquisa em Representações e Educação – GIPRES⁷, vinculado à Linha de Pesquisa III (Educação, Gestão e Desenvolvimento Sustentável), e do qual faço parte desde 2015, quando dele tomei conhecimento depois de cursar as disciplinas Política Educacional Brasileira e Educação, Gestão e Desenvolvimento Local Sustentável, como aluna especial no Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade – PPGEduc. Foram, então, aprofundadas questões que se acercaram a resultados da minha pesquisa de IC sobre a invisibilidade do espaçotempo do cotidiano

⁷ O Grupo, registrado no CNPq em 2012, é vinculado à Linha de Pesquisa III (Educação, Gestão e Desenvolvimento Local Sustentável) do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia e coordenado pelo Professor Dr. Natanael Reis Bomfim. *Sites* relacionados ao grupo: < <http://www.gipre.uneb.br/>; <http://gipre.blogspot.com.br/> >.

escolar como espaçotempo de formação docente, como mencionado anteriormente, para o processo de elaboração e desenvolvimento da pesquisa de mestrado e que foi imprescindível, ao contribuir para o processo da retomada de leituras, revisitar e descobrir autores que fundamentaram o presente estudo.

O GIPRES, com um caráter interdisciplinar, reúne estudantes e professores pesquisadores de pós-graduação e professores da Educação Básica de diversas áreas, é coordenado pelo Professor Dr. Natanael Reis Bomfim e possui 4 linhas de pesquisas que se dividem entre: 1) Representações Socioespaciais, Ensino e Aprendizagem Significativas; 2) Educação, Gestão, Território e Desenvolvimento Local Sustentável; 3) Representações Sociais e Organização do Espaço Escolar e 4) Representações Sociais, Território e Turismo Pedagógico. Dentre as linhas citadas, as discussões que apresento versam sobre a linha 1, destacando a possibilidade de promoção, aperfeiçoamento de práticas pedagógicas e processos formativos.

Nos primeiros encontros do Grupo, por um lado, sentia haver proximidades, ao perceber que havia discussões em torno da geografia, do espaço escolar, assim como a (re)invenção da escola a partir de discussões sobre Currículo, formação e espaço vivido, que se faziam presentes no grupo; por outra parte nem tanto, em virtude de não estar familiarizada com discussões sobre a Teoria das Representações Sociais. No entanto, ao me aproximar de autores como Sá (1995, 1996 e 1998), Alves-Mazzoti (2008) e Moscovici (2015) e, a partir dos seminários desenvolvidos pelo grupo e das socializações de pesquisas de colegas, me senti mais segura para aqui, na pesquisa, me apoiar na Teoria das Representações Sociais a fim de tratar do saberpensar e saberfazer dos professores, que lhes permitem exprimir os afetos, emoções e sentimentos no exercício docente.

Diz-nos Josso (2006 a, p. 24) que “a vivência cotidiana apresenta-se [...] como uma mediação rica de promessas para o conhecimento”.

Dessa forma, o ser professor também vai sendo elaborado no refletir, fazer e refazer das suas práticas pedagógicas cotidianas, caracterizando-se, assim, por um processo diário de ser e estar no mundo.

Nessa direção, a prática pedagógica cotidiana dos professores, segundo Tardif (2014), é tecida por um conjunto de saberes plurais, heterogêneos e temporais que envolvem a cultura pessoal do professor, proveniente de sua história de vida, da cultura escolar anterior, como também de certos conhecimentos disciplinares e didático-pedagógicos adquiridos na universidade, além de se apoiar no que podemos chamar de conhecimentos curriculares provenientes de programas, guias e manuais escolares e do próprio saber ligado à

experiência de trabalho. Para tanto, atribuiu-se um espaço diferenciado ao trabalho docente, admitindo-o como aquele saberfazer que abre caminhos para a (des/re)construção de processos formativos docentes, inundados de sentidos, significações e ressignificações para os atores no/do cotidiano escolar.

Neste momento, para explicar o saberfazer⁸, eu me aproprio do que Tardif (2014) coloca como exemplo do “sabe-fazer as rotinas” que, segundo o autor, são fenômenos fundamentais no ensino, que “permitem dar uma boa ideia daquilo que chamamos de consciência prática”. Para ele, rotina é o agir, e “agir no tempo, com o tempo: a ação se insere, portanto, numa duração” (TARDIF, 2014, p. 215).

Em outras palavras, estou falando da mobilização dos saberes docentes em meio à atuação dos professores que, principalmente ao longo dos anos 90, passaram a ser contemplados nas pesquisas e discussões, no campo da Educação. Além disso, ressalto a necessidade de se repensar a formação docente a partir da reflexão de suas práticas pedagógicas.

Ao se acompanhar as discussões lançadas por Ferrazo (2005, p.73), tem-se a possibilidade de entender que a formação de professores e professoras precisa “contemplar os aspectos das complexas redes de saberes e práticas, tecidas e compartilhadas, priorizando aspectos que recusam os perversos processos de massificação” que são impostos pelo modelo escolar histórico. Ainda seguindo a visão de Ferrazo (2005), esse modelo tende a priorizar medições, disciplinas hierarquizadas, linearidades e espaçotempos absolutos.

O estudo se desenvolve nessa perspectiva, reconhecendo a escola como um espaço de inúmeras magnitudes de conhecimento, táticas (CERTEAU, 2012)⁹ e (des/re)construções, onde se procura contribuir para que se possa romper com qualquer tipo de credo sobre a fragilidade e letargia das práticas pedagógicas, a partir da dinâmica por ela promovida nas redes e tessituras estabelecidas pelos atores no/do cotidiano escolar.

Sendo assim, tentando, se posso assim dizer, remar contra a maré, ante as marcas deixadas pelo tempo na área da educação, falando aqui das antigas/recentes marcas das reformas que foram e estão sendo implementadas e que geraram e tencionam outras crises na área da educação como: a privatização do ensino, políticas de restrição de gasto público na área de educação, desvalorização dos professores, congelamento dos salários e bonificações de aperfeiçoamento profissional que “nunca chegam” e, por fim, mas não

⁸ Escrita inspirada em Nilda Alves (FERRAÇO; ALVES, 2015, p. 306).

⁹ Termo que será abordado posteriormente.

menos importante, o alarde sobre a dimensão instrumental e técnica da educação e a flexibilização da carreira docente.

A pesquisa se apoia no cotidiano escolar, acreditando no potencial que este exerce para/na compreensão da realidade, que no caso, desta pesquisa, se refere à formação docente. Para isso, tenho a necessidade de trazer os elementos que orientam a pesquisa na busca de pistas. Sendo assim, a **questão norteadora** desta pesquisa é: Como os diferentes acontecimentos do cotidiano escolar, que envolvem as táticas utilizadas pelos professores, interferem no seu processo formativo e na sua prática pedagógica? Em vista disso, instituiu-se como **objetivo geral**: estudar as tessituras e partilhas que se estabelecem nas redes de saberes-fazer de professores das séries iniciais do Ensino Fundamental no cotidiano escolar, a fim de apreender pistas que contribuam para a compreensão de formação de professores. Como desdobramento, foram elaborados os seguintes **objetivos específicos**: analisar a produção de sentidos e significados atribuídos às práticas pedagógicas no cotidiano escolar e à formação do professor; entender, a partir das táticas utilizadas pelos professores, as redes de ações, valores, sentimentos que interferem no seu processo formativo; identificar, nessas redes, fios que tecem seu processo formativo e sua prática pedagógica.

Nesse sentido, estudar o processo formativo e a atuação de pedagogos pelo processo reflexivo e crítico de suas práticas pedagógicas, pode ser um viés que possibilite desvelar um conjunto de informações, saberes e conhecimentos que passam a ter significados para os atores do processo formativo: professores, alunos e os outros atores escolares. Desse modo, as práticas pedagógicas cotidianas realizadas pelo professor podem ser consideradas o momento em que se produzem saberes adquiridos pela reflexão/crítica de suas práticas.

Para melhor entendimento, a pesquisa foi disposta em cinco capítulos, além deste capítulo introdutório, e que são aqui apresentados brevemente, como forma de guia ao leitor.

Ao longo do segundo capítulo, que tem como título *Plano aberto*¹⁰ ... *Formação continuada e prática pedagógica: o objeto de estudo e as similitudes com a minha trajetória*, são estabelecidas discussões sobre aspectos da formação continuada e da prática

¹⁰ Os títulos dos capítulos da dissertação tomam emprestado definições de elementos do mundo da fotografia, como os enquadramentos – planos –, relacionando com o que é apresentado em cada capítulo. Assim, tenho o Plano aberto: a câmera distante do objeto, de modo que ele ocupa uma parte pequena do cenário. É um plano de ambientação. Plano de conjunto (PC): com um ângulo visual aberto, a câmera revela uma parte significativa do cenário à sua frente. A figura humana ocupa um espaço relativamente maior na tela. Plano médio (PM): a figura humana é enquadrada por inteiro. Plano fechado: a câmera está bem próxima do objeto, de modo que ele ocupa quase todo o cenário, sem deixar grandes espaços a sua volta. É um plano de intimidade e expressão. (Disponível em: < <http://www.primeirofilme.com.br/site/o-livro/enquadramentos-planos-e-angulos/> >).

pedagógica, situando o objeto de estudo a partir do contexto atual e da necessidade de um processo formativo reflexivo. Apresenta-se, ainda, um breve memorial que expõe inquietações da minha trajetória pessoal-profissional, como estudante de pedagogia, bolsista de iniciação científica, o percurso profissional e um investimento em pesquisas sobre a temática, para saber, mediante o estudo da arte, como se encontram as discussões sobre este tema, que justificam a realização do presente estudo.

No decorrer do terceiro capítulo, intitulado *Plano conjunto... Aproximações com a Teoria das Representações Sociais: práticas pedagógicas no cotidiano e formação do professor*, o intuito foi tecer diálogos com os teóricos que embasaram a pesquisa como: Zeichner (1993); Schon (1995); Gauthier (1998); Nóvoa (1999, c); Freire (2002); Perrenoud (2002); Shulman (2004) Ferraço (2005); Certeau (2012); Pimenta e Ghedin (2012); Tardif (2014); Tardif e Lessard (2014), entre outros.

O capítulo se encontra dividido em três partes: a primeira – “A Teoria das Representações Sociais e as práticas pedagógicas no cotidiano e formação do professor” –, à luz dos autores acima mencionados, traz discussões sobre as práticas pedagógicas no cotidiano, em meio à compreensão da mobilização de saberes docentes no exercício da docência como táticas traduzidas no saberpensar – assim como, para o saberfazer, me inspiro na escrita de Nilda Alves (FERRAÇO; ALVES, 2015, p. 306) –, que faz parte do saberviver e está especificamente relacionado ao saberfazer cotidiano de professores, a partir do reconhecimento de que estes possuem um saber plural e temporal, construído e partilhado socialmente entre seus pares, ao longo da sua história de vida e de sua carreira profissional.

Na segunda parte, intitulada “Itinerâncias para entender o processo formativo contínuo: práticas pedagógicas, representações sociais e formação de professores”, busco aproximações das discussões sobre práticas pedagógicas e a formação de professores com a Teoria das Representações Sociais, a fim de analisar como professores podem (re)construir representações sobre a formação docente, a partir do processo de (re)significação das práticas pedagógicas.

Na terceira parte, de título “Caminhos para orientação de práticas pedagógicas atribuídos à reflexão docente”, discuto a origem do conceito de professor-reflexivo, o qual atribui ao professor um papel decisivo para a sua atuação docente, porquanto sustém o caráter de profissional crítico-reflexivo mediante o seu exercício docente, possibilitando que, a partir da reflexão, possa sugerir e proporcionar mudanças na sua prática pedagógica.

Ao longo do quarto capítulo, que tem como título *Plano médio... A pesquisa ganha movimentos com o cotidiano escolar*, é exposto todo o caminho percorrido, assim como as etapas, os dispositivos e procedimentos que foram utilizados no decorrer da investigação, fazendo menção ao referencial metodológico escolhido para a pesquisa, tendo em vista o seu desenvolvimento em meio aos objetivos traçados. Para isso, detenho o olhar não apenas sobre as contribuições que a pesquisa qualitativa no/do/com o cotidiano apresentam para este estudo, bem como sobre o cenário (escola), a justificativa pela escolha dos *atoresnarradores* (professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental I) e, a fim de que pudessem ser alcançados os objetivos do presente estudo, sobre os dispositivos elegidos: as fotografias, as entrevistas narrativas e as cartas para o levantamento das informações.

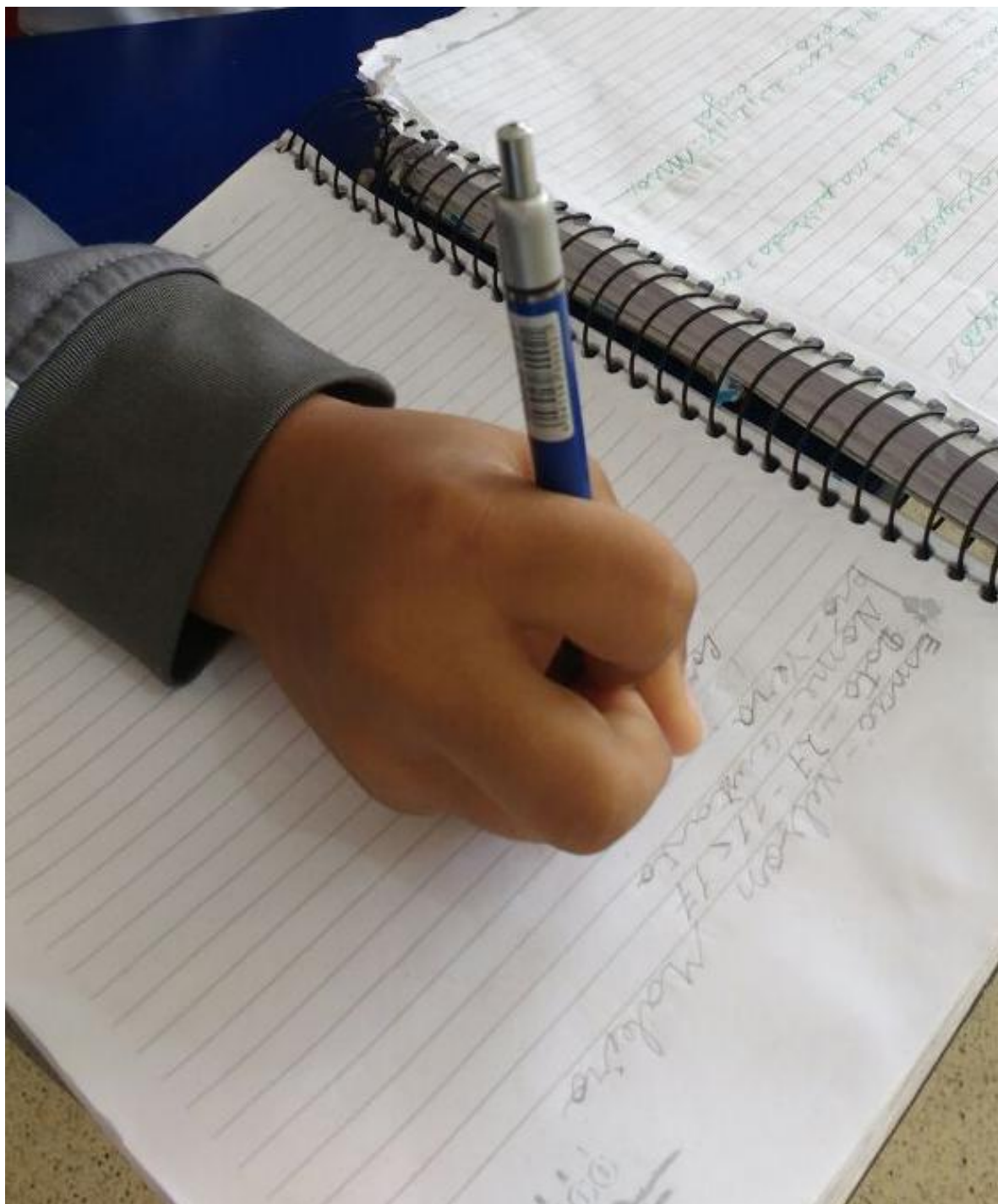
No decorrer do quinto capítulo, intitulado *Plano fechado... Fotografias que formam narrativas no/do cotidiano escolar*, foram analisados os conteúdos narrativos obtidos a partir de dispositivos como as fotografias, elemento indispensável para a entrevista narrativa, e posteriormente as cartas dos *atoresnarradores*¹¹ da pesquisa. O conteúdo narrativo, por sua vez, foi analisado a partir do que Souza (2004) denomina de *leitura em três tempos*, que está explicada no quarto capítulo.

O sexto capítulo – *Finalizando a sessão* –, a partir da concepção de encerramento de uma sessão fotográfica, é caracterizado por ser um momento de guardar equipamentos, em que os participantes estão esgotados pelo trabalho concretizado, mas, sobretudo, realizados e cheios de impressões deixadas pelas fotografias. Portanto, esse trecho final da pesquisa é dedicado a compreensões, reflexões e/ou impressões sobre o objeto-alvo da sessão fotográfica (de estudo), assim como por elementos que possam contribuir para reflexões e entendimentos sobre a formação docente.

¹¹ Termo que está explicado no quarto capítulo.

CAPÍTULO 2
**PLANO ABERTO... FORMAÇÃO CONTINUADA E PRÁTICA PEDAGÓGICA:
O OBJETO DE ESTUDO E AS SIMILITUDES COM A MINHA TRAJETÓRIA**

Fotografia 2 – Uma atividade no cotidiano escolar



Fonte: Inachis (2017).

2 PLANO ABERTO... FORMAÇÃO CONTINUADA E PRÁTICA PEDAGÓGICA: O OBJETO DE ESTUDO E AS SIMILITUDES COM A MINHA TRAJETÓRIA

Soneto antigo

[...] Perguntas impossíveis não pergunto.
Só do que sei de mim aos outros conto:
de mim, atravessada pelo mundo.
Toda a minha experiência, o meu estudo,
sou eu mesma [...]

(Cecília Meireles)

Ao contrário do desfecho de um roteiro fotográfico, introduz-se o roteiro de uma sessão fotográfica por um estudo, antes de capturar as fotografias, de como conhecer o equipamento, escolher um destaque e dar atenção ao cenário completo, pois quem já não se viu frustrado ao tirar aquela foto e perceber que o fundo não lhe agradou? Sendo assim, orienta-se que, quando se for tirar uma fotografia, é necessário reparar no cenário ao redor e em toda a composição do quadro.

Portanto, ao começar este roteiro, começo com... Na contemporaneidade, a dinâmica que se expressa nos diversos âmbitos da sociedade, sendo eles o social, o econômico, o cultural e o educacional, exige de nós, seres humanos, diversas mudanças comportamentais ou procedimentais a todo o momento; sobretudo no que se refere às condutas educacionais. Estas, também, se tornaram responsáveis por proporcionar respostas aos questionamentos e demandas sociais provenientes de fenômenos educativos emergentes como evasão escolar, protagonismo juvenil, diversidade e gênero, *ciberbullying*, entre outros. Essas idéias são corroboradas com o discurso de Bomfim (2017) quando afirma que os desafios impostos pelos fenômenos sociais nas pesquisas educacionais, envolvendo alteridade, atores e desigualdades sociais, diversidade de espaços educativos, políticas públicas, instituições, territorialidades, entre outros, fazem parte das preocupações da sociedade brasileira e têm demandado um debate acadêmico caloroso.

Na perspectiva epistemológica, esses fenômenos são investidos de grandes sistemas organizados de significações, compartilhados durante a interação educativa, na qual perpassam objetos do conhecimento que podem ser compreendidos à luz dos mecanismos psicossociais em ação no processo educacional, o que ressalta o caráter interdisciplinar deste estudo, uma vez que inclui os afetos, emoções e sentimentos relacionados com a formação e o trabalho docente. Logo, a produção de sentidos e significados sobre o que os

sujeitos pensam e como agem no cotidiano escolar, é de fundamental importância para se entender aquela relação que Ferraço (2007, p. 73) nos convida a pensar como “processos complexos que se interpenetram em meio às redes de saberes-fazer tecidas e partilhadas” por eles na escola. Para esse autor, a partir das pistas encontradas nesse cotidiano, é que pesquisadores em educação podem assumir outras possibilidades teórico-metodológicas, diferentes daquelas herdadas da modernidade.

Particularmente na Educação Básica, aquelas demandas sociais exigem um perfil de professor capaz de lidar com as temáticas emergentes na sociedade e colaborar para a melhor compreensão da realidade do aluno. Desse modo, nas últimas décadas, a partir de questionamentos acerca de como os professores ensinam ou devem ensinar seus alunos, para que “o que” esses (alunos) aprendem possa fazer sentido nas suas vidas, professores e pesquisadores têm intensificado as pesquisas em relação à questão, a exemplo de Schon (1992), Zeichner (1993); Perrenoud (2002) e Pimenta e Ghedin (2012), que se debruçam sobre questões relacionadas ao processo de reflexão docente mediante a prática profissional, que, portanto, se acercam da possibilidade de mobilização de saberes docentes. Outros, como Gauthier (1998), Nóvoa (1999, a, c), Shulman (2004) e Tardif (2014), abordam, em seus estudos, os saberes experienciais, os conhecimentos que se fazem indispensáveis na atuação docente e o estabelecimento da partilha de saberes docentes que tecem a formação docente em meio ao exercício profissional.

Essas questões também colocaram em evidência a estrutura e o funcionamento de cursos de graduação, especialmente as licenciaturas, mediante o arranjo do currículo, o investimento na área da educação, a qualificação, a valorização e a atuação docente, entre outros, que envolvem a formação inicial e continuada de professores.

Na década de 1990, precisamente em 1996, com a *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (LDB), foram formulados vários documentos¹², dentre os quais faz parte o documento *Referenciais para Formação de Docentes*¹³, publicado em 1999, sendo considerado pelo Ministério da Educação (MEC), na época, um dos instrumentos de intervenção para que mudanças ocorressem no sistema educacional, acreditando na elevação do nível de qualidade da educação escolar. O intuito desse *Referencial* era o de possibilitar

¹² Refiro-me ao *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI)*; ao *Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas* e, posteriormente, a *Proposta Curricular para o 1º Segmento e o 2º Segmento da Educação para Jovens e Adultos (EJA)*, assim como a elaboração e distribuição do *Guia de Avaliação do Livro Didático*.

¹³ O material foi estruturado em partes da seguinte forma: (i) o papel profissional dos professores: tendências atuais; (ii) repensando a atuação profissional e a formação de professores; (iii) uma proposta de formação profissional de professores; (iv) indicações para a organização curricular e de ações de formação de professores e (v) desenvolvimento profissional permanente e progressão de carreira.

transformações na formação de professores e, para isso, apresentou um modelo de profissionalização fundamentado no processo formativo reflexivo.

A necessidade desse processo formativo reflexivo é apontada a partir do contexto educacional revelado em algumas pesquisas, como a realizada, em 2008, pela Fundação Carlos Chagas para a *Revista Nova Escola*¹⁴, que assinala ter os cursos de Pedagogia a missão de formar profissionais de diversos âmbitos na área de educação, como coordenadores pedagógicos, gestores, supervisores de ensino e pesquisadores. Esses cursos, porém, não têm como prioridade no currículo o “quê” e o “como” ensinar a determinadas faixas etárias nem prepara para a realidade escolar, tendo em vista que apenas 28% das disciplinas dos cursos ministrados em todo o país se referem à formação profissional específica, 20,5% a metodologia e práticas de ensino e 7,5% a disciplinas voltadas para os conteúdos a serem ensinados nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Sendo assim, grande parte da carga horária de matérias do curso de Pedagogia, especificamente 42%, é voltada para o funcionamento dos sistemas educacionais e os fundamentos da Educação (História, Psicologia da Educação, entre outros).

Para Gatti e colaboradores (2009), mesmo nesse conjunto de 28% de disciplinas que podem ser classificadas como aquelas destinadas à formação específica, o que sugerem as ementas é que essa formação é feita de forma ainda muito insuficiente. Esse contexto, segundo a pesquisa da Fundação Carlos Chagas, ainda está relacionado ao fato de as *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia*, de 2006, não ter sido capaz de definir, com exatidão, o que se esperar do curso, quando resultados obtidos pela pesquisa revelaram um currículo fragmentado, demonstrado através dos 71 currículos analisados, em que puderam ser identificadas 1.968 disciplinas diferentes sem correspondente em nenhuma outra instituição.

Acentuando as questões da fragilidade na formação inicial de professores, temos as dificuldades relacionadas à formação continuada de professores impactando as suas práticas pedagógicas, dentre as quais, podem-se destacar: a falta de tempo, demonstrada a partir de dados do ano de 2011 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), que sinalizaram que cerca de 43% dos professores da educação infantil declararam trabalhar 40 horas ou mais, o mesmo ocorrendo com 51% dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental (BARBOSA, 2011). Do mesmo modo, temos a baixa remuneração que tem sido apontada como uma das causas para o não aperfeiçoamento dos professores. Segundo o

¹⁴Tomou-se conhecimento da pesquisa da Fundação Carlos Chagas para a *Revista Nova Escola* a partir do Observatório do PNE (2016).

Censo de 2005 (IBGE, 2013), um professor recebe até 39% a menos do que a média das pessoas de outras carreiras com o mesmo nível de escolaridade.

Pesquisas como a de Alves e Pinto (2011), que desdobra microdados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2009 (PNAD)¹⁵, confirmam a remuneração insatisfatória de professores, verificando que: 1) em 12 Estados, sendo eles, Rondônia, Acre, Tocantins, Piauí, Rio Grande do Norte, Paraíba, Pernambuco, Alagoas, Sergipe, Bahia, Espírito Santo e Goiás, os professores sem formação superior recebiam, na época, rendimentos mensais inferiores ao piso nacional (R\$ 950,00)¹⁶; 2) em dez Estados (Rondônia, Tocantins, Maranhão, Piauí, Ceará, Rio Grande do Norte, Paraíba, Pernambuco, Alagoas e Minas Gerais), professores com formação em nível superior apresentavam salários médios que não chegam a R\$ 1.500,00. Em outros Estados como a Bahia, a média estava entre R\$ 1.500,00 e R\$ 1.600,00.

Nesse íterim, os mesmos autores examinaram os vínculos de trabalho dos professores da educação básica e constataram que 53% são estatutários e 23,2% possuem carteira assinada, porém 23% dos docentes se encontram sem vínculos formais de trabalho, o que proporciona o aprofundamento das discussões sobre a precariedade das condições de trabalho docente, assim como tende a acentuar as dificuldades da atuação docente e, conseqüentemente, elevar os obstáculos para a melhoria de práticas pedagógicas.

No Brasil, em 2016, 31,4%¹⁷ dos docentes da Educação tinham pós-graduação, de acordo com o *Censo Escolar de 2015*, e, embora esse dado esteja em constante melhora, observa-se que, depois de 2009, a proporção de professores com ensino superior que lecionam na Educação Básica cresceu somente 7,6% entre 2010 e 2011. Desses, 56,9% encontravam-se na Educação Infantil, 68,2% no Ensino Fundamental I, 84,2% no Fundamental II e 94,1% no Ensino Médio. Essa constatação está longe do ideal, quando os dados de 2014 do Observatório do PNE (2016) mostraram que os professores ainda têm enfrentado defasagem no percurso formativo, quando 25% daqueles que atuam na educação básica não têm curso superior, assim como 67% que atuam nos anos finais do Ensino

¹⁵ Levanta-se a questão quanto à utilização dos dados da PNAD em estudos sobre salário de professores e horas de trabalho, uma vez que esses dados refletem a declaração pessoal do(a) profissional sobre suas horas de trabalho, e não se tem certeza se essa declaração foi feita, considerando as horas-aula, as horas-contrato, ou se o (a) declarante agrega as horas que considera como tendo trabalhado para o desempenho de seu ofício, de modo geral. No entanto, de qualquer modo, são informações sinalizadoras de uma condição remuneratória pessoal e dão indicações válidas sobre uma situação de renda (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2009, p. 146).

¹⁶ Vale salientar, que os dados foram coletados antes da data de integralização do valor do piso nacional de 1º de janeiro de 2010.

¹⁷ Dados retirados do Observatório do PNE (2016).

Fundamental, enquanto, no ensino médio, 51% não possuem licenciatura na área em que atuam.

Nesse sentido, o dado divulgado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), em 2015, demonstra que 27% das escolas no Brasil têm menos da metade dos professores com licenciatura na disciplina em que ensinam, acentuando as dificuldades do professor na atuação em sala. No Ensino Fundamental, 41%¹⁸ dos professores ministram aulas em matérias para as quais não têm formação. Já no Ensino Médio, das redes pública e privada, o *Censo Escolar de 2015* afirma que quase metade dos professores, em todo o país, ministra aulas de disciplinas para as quais não têm formação, e as quatro disciplinas mais afetadas são: Sociologia, com apenas 12% dos professores com formação específica; Filosofia, com 23%; Artes, com 26%; e Física, com 27%. Dos 494 mil docentes que trabalham no Ensino Médio, 228 mil (46,3%) atuam em, pelo menos, uma disciplina para a qual não têm formação.

O percentual de professores com formação adequada em todas as aulas dadas representa 53,7% do total. Aproximadamente, um terço (32,3%) somente leciona matérias para as quais não tem formação específica. Outros 14% *se* desdobram entre a área em que possuem titulação e outras para aquelas em que não são habilitados, cenário que praticamente não se alterou se comparado a 2012. Em algumas regiões do País, há casos em que, na falta de professores habilitados, são contratados outros profissionais, por exemplo, médicos para dar aulas de Biologia, sem os respaldos metodológicos e didáticos que fundamentam um curso de licenciatura. Em relação a professores que lecionam Física no Brasil, temos somente 27% com formação na área. Há mais licenciados em Matemática assumindo essa disciplina, com um percentual de 29,8%.

Neste cenário, verificamos que a Bahia e o Mato Grosso registram os menores percentuais de adequação, na média de todas as disciplinas. Do outro lado, temos Paraná e o Distrito Federal com as melhores condições. As escolas privadas têm, em média, 58% dos professores com formação em todas as disciplinas que lecionam. E, dessa forma, apesar da pesquisa se dar no âmbito dos anos iniciais do Ensino Fundamental, acreditou-se ser de substancial importância apresentar o contexto geral da educação.

O PNE tem uma meta que prevê que todos os professores da educação básica possuam formação específica de nível superior, até 2024. Dos 2,2 milhões de professores do País em 2015, aproximadamente 24% não possuem formação de nível superior. No entanto,

¹⁸ Dados retirados do Observatório do PNE (2016).

atualmente, a licenciatura é exigida por lei para professores que dão aula a partir do 5º ano (antiga 4ª série). Para as etapas de ensino anteriores, é admitida formação em nível médio através do antigo Magistério.

Em julho de 2015, foi aprovada pelo Governo uma das medidas elaboradas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), que faz parte das novas Diretrizes para a Formação de Professores, ementa que consiste em um Documento que prevê mudanças para os professores que desejam fazer uma segunda licenciatura. Entre as mudanças, está a duração acadêmica, que varia de 800 a 1.200 (mil e duzentas) horas, e os cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados, que devem ter a duração de 1.000 (mil) a 1.400 (mil e quatrocentas) horas.

A melhora da qualidade da formação docente é um dos maiores desafios educacionais do Brasil hoje, e as metas e estratégias¹⁹ do Plano Nacional de Educação (PNE)²⁰ são fundamentais para contribuir com a superação desse desafio. Entre essas metas, quatro fazem referência ao plano de carreira bem como à formação e a boas condições de trabalho dos professores, são elas: M²¹15: garantir, em regime de colaboração entre União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, que todos os professores da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam; M16: formar, em nível de pós-graduação, 50% dos professores da Educação Básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos os profissionais da Educação Básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as especificidades, entre as quais se encontram as demandas e a contextualizações dos sistemas de ensino.

Em meio a essas discussões, ainda temos a M17: que visa valorizar os profissionais do magistério das redes públicas da Educação Básica, a fim de equiparar o rendimento médio dos demais profissionais com escolaridade equivalente, até o 6º ano da vigência deste PNE e a M18: que propõe assegurar, no prazo de dois anos, a existência de planos de Carreira para os profissionais da Educação Básica e Superior pública de todos os sistemas de ensino

¹⁹ Posteriormente, no terceiro capítulo desta dissertação, é apresentada a ideia de “estratégia” com base nas discussões de Certeau (2012), assim como a diferença entre estratégia e tática, tendo como protagonistas os sujeitos que praticam a realidade.

²⁰ Plano Nacional de Educação (PNE) – Lei ordinária com vigência de dez anos a partir de 26/06/2014, prevista no artigo 214 da Constituição Federal. Estabelece diretrizes, metas e estratégias de concretização no campo da Educação. Municípios e unidades da Federação devem ter seus planos de Educação aprovados em consonância com o PNE (BRASIL, 2014).

²¹ O M acima faz referência às Metas do PNE.

e tomar como referência o piso salarial nacional profissional definido, em lei federal, para os profissionais da Educação Básica²².

Essas medidas se tornam essenciais, uma vez que sabemos que, relacionados aos problemas e dilemas referentes à formação de professores, estão os inúmeros problemas que desqualificam e empobrecem a educação básica nacional. Posto isso, temos pesquisas como a realizada pelo professor e pesquisador em Administração Pública e Governo da Fundação Getúlio Vargas (FGV), Fernando Abrucio (2015)²³. Ao analisar 72 textos de revisão bibliográfica, entre artigos, capítulos, livros, dissertações e teses, Abrucio apontou como resultado a distância entre a formação dos professores brasileiros e a realidade vivida dentro das salas de aula, concluindo que é necessário ainda melhorar essa formação em três pontos: relação entre as universidades e as redes de ensino, entre essas redes e as escolas, e a profissionalização da docência.

Nessa perspectiva, Programas de Iniciação Científica (IC)²⁴, assim como Programas Institucionais de Iniciação à Docência como o PIBID²⁵, encontraram respaldo na medida em que possuem a finalidade de aproximar os estudantes de licenciatura com a prática docente, o que é considerado fundamental para complementar a formação acadêmica desses alunos, por meio da experiência prática com o cotidiano escolar. Na realidade, significa um auxílio à formação acadêmica que, como já foi mencionado, não tem sido o suficiente para que os estudantes das Licenciaturas, ao se encontrarem formados, se sintam preparados para atuação em sala. Embora ambos os Programas signifiquem uma tentativa de apoio à formação acadêmica, infelizmente, por questões de financiamento, nem todos os alunos que se submetem aos processos seletivos são contemplados não obtendo, assim, um alcance de 100% dos estudantes universitários, situação que se agrava quando há cortes das bolsas.

²² Metas retiradas do *site* do Observatório do PNE (2016).

²³ Tomou-se conhecimento da pesquisa da Fundação Carlos Chagas para a *Revista Nova Escola* a partir do Observatório do PNE (2016).

²⁴ O Brasil, em 1951, criou o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq, e, embora atividades como a de Iniciação Científica já fossem realizadas desde a década de 50 de forma embrionária nas universidades, esta somente se torna objeto de política nacional, a partir de sua organização e financiamento pelo Governo Federal em 1963.

²⁵ Lançado pela CAPES no ano de 2007, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID surgiu para atender apenas às áreas específicas como Física, Química, Biologia e Matemática para o Ensino Médio, tendo em vista a significativa carência de professores para lecionarem essas disciplinas. Posteriormente, com a implantação de novas políticas públicas para valorização do Magistério e a crescente demanda, juntamente com os bons resultados já alcançados pelo Programa, o PIBID, no ano de 2009, foi expandido, passando a atender não apenas a essas áreas específicas, mas toda a Educação Básica (SILVA; TEMÓTEO, 2012).

Em 2016, foi anunciado, a exemplo de épocas anteriores²⁶, um corte de 20% nas bolsas dos Programas de IC²⁷, o que significou a diminuição de um quinto das bolsas de Iniciação Científica²⁸; uma das explicações refere-se à redução do orçamento da agência de fomento, o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), além da falta de cadastramento dos grupos de pesquisas da Universidade no sistema de informações do CNPq, critério determinante na distribuição dos recursos.

No que se refere ao PIBID, desde 2015, o Programa vem sofrendo cortes e, em 2017, foi possível constatar que, nos últimos dois anos, o Programa teve uma redução de 14,8%²⁹ no número de bolsas ofertadas para o estágio de estudantes de licenciatura em escolas públicas do País. Sendo assim, o Programa, que tinha 65.185 bolsistas do PIBID em junho de 2015, no mesmo mês, em 2017, contava com 58.268.

Nesse sentido, destaca-se a importância de buscar nas práticas em sala, a partir da reflexividade dos professores acerca da realidade dos alunos, as contribuições para a formação contínua de professores.

Desse modo, o contexto da realidade socioeducacional brasileira envolve fenômenos educativos de diversas ordens e nos impulsiona a uma consensualização destes sob a égide dos diversos campos da educação. Nesse sentido, pensar a melhoria da qualidade da educação implica as possibilidades de (re)significações de pensamento e ações sobre os objetos de representações que demandam esses fenômenos, particularmente traduzidos na relação entre a formação e o trabalho docente.

Nessa relação, situam-se obstáculos que são imperativos para a formulação da problemática deste estudo: conflitos e tensões entre as demandas educacionais emergentes, as políticas e reformas educativas; proximidades e distanciamentos entre o processo formativo inicial e a realidade das práticas pedagógicas em sala de aula (dicotomia entre teoria e prática); e, finalmente, os debates sociais e acadêmicos que clamam por um perfil de professor que seja pesquisador, crítico e reflexivo em função de sua prática. Para tal, relatar minha experiência pela formação inicial e continuada foi considerado por mim como um aporte reflexivo/crítico para análise do processo formativo e da atuação de pedagogos.

²⁶ Em 2002, a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) anunciou a perda de 15% das bolsas de Iniciação Científica financiadas pelo CNPq, considerada uma das maiores agências de fomento do País. Foi uma perda superior à média nacional, correspondente a 10%. Dados retirados do *site* da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG, 2002).

²⁷ Dado retirado do *site* do G1 da Globo (GLOBO Educação, 2016).

²⁸ As bolsas de Iniciação Científica concedem aos estudantes um valor mensal de R\$ 400 que podem significar a garantia para a permanência desses estudantes nas universidades.

²⁹ Dado retirado do *site* do Jornal *Correio da Bahia* (2018).

2.1 O APORTE CRÍTICO/REFLEXIVO NA ANÁLISE DO PROCESSO FORMATIVO À ATUAÇÃO DE PEDAGOGOS

“No meio do caminho tinha uma pedra” (ANDRADE, 1930): essa afirmativa, feita a partir de um trecho do poema de Carlos Drummond de Andrade, fez parte das minhas inquietações como estudante do curso de Licenciatura em Pedagogia na Universidade do Estado da Bahia (UNEB), entre os anos de 2008 e 2012, o qual me possibilitou fazer reflexões acerca do processo de formação docente, quando observava a rápida imersão dos formandos nas escolas durante os Estágios Supervisionados, por meio de atividades como as observações das aulas e, quando realizadas ainda com menos profundidade, as observações do ambiente escolar, a sala dos professores, entre outros aspectos das instalações escolares e que ocorriam em dupla ou em grupo, em detrimento do estágio desenvolvido individualmente, por questões de mobilidade acadêmica ou pela disponibilidade das escolas em receberem os estudantes dos cursos de Pedagogia.

Dessa forma, tornando inconsistente um momento que poderia possibilitar os estudantes do curso de Licenciatura em Pedagogia a se debruçarem sobre a realidade cotidiana dos alunos, para que, assim, os futuros professores pudessem desenvolver ações pedagógicas que contemplassem essa realidade, de maneira que contribuíssem para que, nesse esforço, eles produzissem novos saberes. Essa perspectiva, portanto, se afasta da compreensão de formação que tem como princípio a racionalidade técnica e considera os professores como meros executores de tarefas. Tal noção confronta-se com as ações cotidianas desenvolvidas em sala, que demandam diferentes saberes dos professores e as quais podem ser refletidas, desse modo, em suas práticas e nas teorias que as apoiam, permitem pesquisar, assim, a prática de ensino. No entanto, como os professores podem agir dessa forma, se as suas primeiras experiências (estágios supervisionados) não estão direcionadas para ou não alcançam o contexto mais amplo dos alunos?

A minha vivência como estudante do curso de Licenciatura em Pedagogia me permitiu despertar para outros fatores que ainda podem incidir nas dificuldades encontradas atualmente nos cursos de Licenciatura em Pedagogia. Entre esses fatores, ressalto o que tange aos componentes curriculares, como verificado nos “Referenciais Teóricos Metodológicos” ou “Metodologia do ensino de...”, pois, na maioria das vezes, poucas ementas evidenciam claramente o objetivo do componente, que seria a articulação entre o aporte teórico e a prática docente, fazendo uma reflexão sobre os elementos constituintes da

prática pedagógica nos Referenciais, proporcionando atividades de observação, coparticipação e direção de classe, considerando a aplicabilidade a partir do papel social da disciplina. Também não explicitam o que pode influenciar o futuro professor a adotar uma postura de mero transmissor, ao apresentar somente o que existe nos livros, deixando de assumir uma postura crítica que segue um currículo construído de fora para dentro, refletindo sobre as necessidades do aluno, da escola, da comunidade e da sociedade como um todo.

Referindo-me ao componente “Pesquisa e Prática Pedagógica” (PPP) ou disciplina equivalente no currículo do curso de Pedagogia, faço referência ao eixo estruturador que deveria possibilitar a articulação entre a teoria e a prática da atuação docente. Ementas desse componente do curso de Licenciatura em Pedagogia chegam a mencionar o professor reflexivo³⁰. No entanto, podem não alcançar o real sentido dos conceitos quando não são oferecidas a ele as condições necessárias para isso, pois, assim como acontece nos Estágios Supervisionados, nas escolas ocorre uma rápida imersão nos componentes de PPPs. Em outras ementas desse componente, pode-se verificar ainda a separação entre a pesquisa e a prática a partir da própria nomenclatura do componente disciplinar.

Soares, Almeida e Beraldo (2012, p.21) corroboram essa afirmação quando dizem que, “embora seja muito presente o discurso de que estudantes devem saber pensar criticamente, ser autônomos, e ainda, se formar como professores pesquisadores, reflexivos, os métodos de ensino não contribuem nesta direção”.

Assim, temos outro fato histórico construído sobre a dicotomia entre ensino e pesquisa nos currículos dos cursos de Licenciatura em Pedagogia, com o qual se tenta romper com esse paradigma quando se oferta, nos cursos, um componente que procura aproximar a realidade do campo de atuação com os conhecimentos apreendidos na academia, denominado em alguns currículos como “Educação e Pesquisa”, “Introdução à Pesquisa” ou “Metodologia do Trabalho Científico”, “Pesquisa em Educação” que, no entanto, ainda se fundamentam na apresentação de conceitos, esquemas, resumos, resenhas, elaboração de projeto de pesquisa e na observância das recomendações da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), sem um contato com o campo de atuação. No entanto, é importante deixar evidente a necessidade de cada um desses elementos para a instrumentalidade da produção do conhecimento na área educacional.

³⁰ Termo que é tratado posteriormente no subcapítulo “Caminhos para a orientação de práticas pedagógicas e para a formação docente a partir da mobilização de saberes”.

Além disso, foi possível observar a dicotomia entre ensino e pesquisa nos discursos emanados de estudantes de Pedagogia, seja da Graduação ou de Pós-graduação, em relação à temática escolhida a ser investigada, que podem resultar em um Trabalho de Conclusão de Curso – TCC, em uma Dissertação ou em uma Tese, ao estabelecer que o estudante pesquisador deve estar restrito à temática específica que correspondente a sua área de formação.

Ainda sobre essa dicotomia (entre ensino e pesquisa), tem-se a dificuldade de alguns estudantes de graduação de continuarem em determinados projetos de pesquisa, gerando uma rotatividade de estudantes pesquisadores nos projetos e, assim, suscitando discussões sobre a necessidade de outro perfil de professor, o qual esteja atento à necessidade de um professor pesquisador no processo educativo.

Essa dificuldade (dicotomia entre ensino e pesquisa) foi observada durante minha experiência como bolsista pesquisadora de Iniciação Científica (IC) em 2010, quando tive a oportunidade de participar do Programa de IC da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), juntamente com outras bolsistas pesquisadoras³¹, a partir do meu ingresso no Projeto de Pesquisa: “Contribuições da Pesquisa para a Formação do Professor Pesquisador”. Posteriormente, esse Projeto deu origem ao Grupo de Pesquisa Forma (em) Ação – GEFEP³², coordenado pela professora Dra. Marcea Sales, com o subprojeto “Contribuições do Ensino de Geografia para a Formação da Educação Ambiental das Crianças IC/UNEB³³”, com o objetivo de “investigar as contribuições do ensino da Geografia para crianças e sua articulação com Educação Ambiental”. A esse subprojeto, foi possível articular os Estágios Supervisionados, que me proporcionaram vivenciar o tripé da prática pedagógica no campo da Geografia a partir da articulação ensino – pesquisa – aprendizagem.

³¹ Bolsistas pesquisadores integrantes do projeto: Lucineide Machado e Viviane Menezes.

³² Grupo formado e registrado no CNPq em 2011 é vinculado à Área de Concentração 1 (Gestão da Educação e Redes Sociais) do Programa de Pós-Graduação Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação – GESTEC (Mestrado Profissional), que investiga a Formação de Professores em Exercício, com parceria entre as Universidades públicas, nos âmbitos da pesquisa, do ensino e da extensão universitária e reúne estudantes e professores pesquisadores de graduação e pós-graduação, além de técnicos da Universidade e professores da Educação Básica da rede pública de ensino. Sites relacionados ao grupo: < www.uneb.br/gestec; <https://grupodepesquisagefep.wordpress.com/>; <https://gefepuneb.wordpress.com/> >.

³³ Os resultados dessa pesquisa foram publicados em: SANTOS, I.N.C.; SALES, M.A. As contribuições do ensino de Geografia na formação da Educação Ambiental das crianças. In: JORNADA DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA, 15., 2011, Salvador. *Anais ...* Salvador, 2011; SANTOS, I.N.C.; SALES, M. A. O processo educativo na perspectiva da Educação Ambiental e do ensino de Geografia. In: SEMINÁRIO SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM EXERCÍCIO: CENÁRIOS CONTEMPORÂNEOS, 2., 2012, Salvador. *Anais...* Salvador, 2012.

Dessa forma, nesse período tive a oportunidade de ressaltar questões relacionadas ao cotidiano dos alunos, valorização e preservação do espaço escolar a partir da dimensão do lugar e do pertencimento de mundo, objetivando investigar novas metodologias de trabalho no ensino da Geografia e ampliar os espaços de aprendizagem para além da sala de aula. Foram tomados como base conteúdos que abordam as questões sociais e ambientais de relevância comunitária, visando também identificar a invisibilidade do cotidiano escolar como espaço de formação continuada por parte dos professores sujeitos da pesquisa.

Nesse período, fundamentei minhas leituras em autores como: Alves (2003), que aborda, em seus estudos, a importância da cultura e do cotidiano escolar; Callai (2002), cuja literatura apresenta as categorias de análise da Geografia, assim como apontamentos que destacam o estudo do espaço desde as séries iniciais; García Canclini (2008), que, em seus esboços, traz discussões sobre a globalização e a “cultura pós-moderna”, ressaltando o processo de hibridação; Oliveira (1998), que relata, em seus escritos, a crise da Geografia e a importância desta para a compreensão das transformações do mundo pelas novas gerações; Pedrini (2000), Reigota (2001), Segura (2001) e Sorrentino (2002), que tratam, em suas obras, da educação ambiental, ressaltando dimensões como a qualidade humana e não econômica; a interdisciplinaridade; a educação não formal; a função transformadora ao adotá-la como política pública; e Straforini (2004), que discute os fenômenos sociais que engendram a vida dos estudantes nos seus diversos espaços, entre outros autores.

A pesquisa teve como sujeitos, estudantes do curso de Pedagogia da UNEB, *Campus I*, em sua maioria estudantes do 7º período, e professores dos anos iniciais das escolas públicas do entorno do Cabula, em Salvador, quando foram desenvolvidos vários projetos³⁴.

No processo da pesquisa de IC, como estratégia para a coleta de dados, adotei a aplicação de questionários semiestruturados, propondo aos sujeitos pesquisados, não apenas responder as questões, mas uma reflexão acerca de condições pessoais e atuação profissional (formação inicial, continuada e as suas implicações na prática pedagógica) em consonância com o tema da pesquisa.

A partir dos resultados³⁵, ao procurar saber entre os sujeitos da pesquisa se trabalhavam com a temática da Educação Ambiental em sala, os professores destacaram a

³⁴ Entre eles: “Como posso ajudar?”, “Educação Ambiental nas Escolas: da teoria a prática – uma experiência na Escola Estadual FCM em Salvador/ BA” e “É preciso saber viver”.

³⁵ Tive também como resultados efetivamente alcançados pelo projeto, exposto no plano original de trabalho; a elaboração de um banco de dados de projetos, articulando esses projetos às ações pedagógicas desenvolvidas no DEDC I. Construí, ainda, um *Blog* como uma ferramenta didático-pedagógica, que pode servir de instrumento de pesquisas e/ou para planejamento de aulas, pois possui algumas sugestões de aulas sobre a temática Educação Ambiental.

dificuldade que têm quanto à complexidade do tema. Araújo (2009), reportando-se à ideia de Diniz (1998), ressalta a importância das concepções dos professores para os processos de mudanças inovadoras no ensino, em relação ao papel que desempenham.

Dessa forma, foi possível identificar a insatisfação por parte dos professores no que se refere à formação continuada, quando eles relatam que o governo, muitas vezes em articulação com algumas universidades públicas, até disponibilizam vagas em cursos de especialização. No entanto professores das escolas não conseguem participar dos cursos oferecidos porque precisam lecionar em várias escolas e chegam a trabalhar 40 a 60 horas semanais e/ou nos três turnos para compor a renda, além de não contar com professores substitutos que possam tomar conta das turmas na ausência dos professores efetivos. Sendo assim, os professores justificaram a não recorrência da temática mencionada anteriormente pela falta de conhecimento, embora percebessem a necessidade da temática para a realidade dos seus alunos, envolvendo assuntos como moradia, sustentabilidade, saneamento, ocupação do espaço e problemas ambientais no bairro, entre outros.

De acordo com os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (BRASIL, 1997), é fundamental contemplar as condições concretas do cotidiano do aluno, o que constitui mais uma inquietação no tocante ao abismo que existe entre as orientações do documento ministerial, a formação do professor e o contexto real do sistema educacional.

Portanto, ao analisar a fragilidade que permeia o contexto da prática na formação de professores a partir desse recorte (temática da Educação Ambiental e Ensino de Geografia), é possível compreender algumas dificuldades enfrentadas em abordar o tema da Educação Ambiental e atender a essa e outras exigências da sociedade para o contexto educacional, justificando a necessidade da formação continuada a partir do cotidiano escolar.

É possível que a ideia em torno da formação inicial de professores esteja normalmente relacionada a um modo tradicional de formação que privilegia o teórico ou o acúmulo de informações em detrimento da prática e, conseqüentemente, entendendo a formação continuada muitas vezes como aquela relacionada a atividades desenvolvidas por meio de palestras, oficinas, seminários, entre outras, promovidas pelas instituições de ensino superior a partir de temáticas originadas pelas demandas atuais da área de educação. Esse tipo de direcionamento pode resultar na falta de reflexividade por parte dos professores sobre a sua formação no cotidiano escolar.

Estudos como os de Nóvoa (1992, p.25), ao assinalarem que “o professor é a pessoa. E uma parte importante da pessoa é o professor”, apresentam argumentos que sustentam a ideia de que é provável e compreensivo que o professor, ao longo de sua carreira, busque

reproduzir modelos de práticas com as quais teve contato ao longo de sua vida como estudante, seja nos cursos de formação para o magistério ou no curso superior ou, ainda, em sua trajetória em nível básico de ensino.

Atualmente, admite-se, além desses, novos direcionamentos para a formação de professores, que se aproximam das problemáticas em que o contexto escolar está inserido, ou seja, desse modo, a formação deve contemplar aspectos que envolvem o âmbito da prática da instituição escolar; ambiente no qual se encontram inseridos os professores. A não observância desses novos direcionamentos, porém, pode gerar angústias por parte de professores da educação básica quanto à sua atuação docente, demonstrada a partir de resultados da pesquisa de IC, angústias de que compartilhei posteriormente ao sair da graduação, quanto a minha possível prática não corresponder às necessidades dos alunos, caso fossem conduzidas de acordo com antigos e insuficientes modelos normativos.

No entanto, Candau (1999) ressalta que o dia a dia na escola é um *locus* de formação. E é nesse cotidiano que o professor aprende, desaprende, reestrutura o aprendido, faz descobertas, sendo, portanto, esse processo nesse cotidiano que possibilita o aprimoramento da sua formação.

Nessa perspectiva, surgiu a motivação a partir da preocupação quanto a não abordagem de educação ambiental e de outras temáticas no cotidiano das salas de aulas, muitas vezes pela insegurança demonstrada por professores na sua prática pedagógica, seja por não terem sido tratadas na formação inicial ou, segundo mencionado acima, por não terem aprofundamento na temática pela falta da formação continuada, destacando, assim, a necessidade de um processo formativo contínuo. Quanto a isso, assinala Tardif (2014) que a formação do professor supõe um *continuum*, no qual se deve, durante a carreira docente, articular fases do trabalho com fases de formação contínua.

E, a partir disso, emergiu a questão de que a formação do professor não deva ser submetida, somente, ao acúmulo de informações, mas um trabalho permanente de reflexividade crítica sobre as práticas pedagógicas. E, nesse processo, deve configurar-se como uma ponte ao oferecer uma nova definição para a formação contínua do professor e mudanças necessárias em sua prática docente, conseqüentemente de significação e intervenção na realidade dos alunos.

Assim, ao ingressar como aluna especial no Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEduC) da Universidade do Estado da Bahia – UNEB e cursar a disciplina “Política Educacional Brasileira”, no final de 2012, e a disciplina “Educação, Currículo e Processos Tecnológicos” em 2016, já como aluna regular do mestrado, foi

possível discutir sobre a formação inicial e continuada de professores e a mobilização dos seus saberes. Também pude fazer reflexões sobre os resultados da pesquisa de IC, apoiando-me em leituras como Pereira (1999) e Tardif (2014), que me conduziram, mais tarde, ao objeto de estudo da proposta de pesquisa do mestrado.

Nesse ínterim, ao voltar a minhas antigas/atuais inquietudes e à dos professores que participaram da pesquisa de IC sobre as lacunas deixadas pela formação inicial e as dificuldades encontradas na formação continuada. Tais inquietudes contribuíram para o alcance e avanço do objeto de estudo quanto à necessidade da reflexão por parte dos professores sobre (re)pensar processos formativos e de uma formação continuada não restrita a Programas de formação ou a cursos *lato* ou *stricto sensu*, mas a um processo de formação contínua, na própria atuação em sala, mediante as demandas originadas pelo seu cotidiano e o de seus alunos.

Sobre formação de professores, Nóvoa (1992) postula que esta não ocorre por “acumulação”, ou seja, pela quantidade de cursos e treinamentos que realiza, mas, sobretudo, pela “reflexão” que realiza sobre a prática.

Dessa forma, foi realizado um esforço para o delineamento da pesquisa, cujo objeto de estudo resultante é o processo formativo de professores dos anos iniciais (pedagogos) pelo processo reflexivo de suas práticas pedagógicas no cotidiano escolar. Esta é a justificativa para a escolha da Teoria das Representações Sociais, em virtude da inferência feita sobre essa teoria que me leva a concluir sobre suas possíveis contribuições para permitir a reflexão de práticas pedagógicas pelo professor, como forma de fazê-lo avançar na valorização dos saberes e práticas cotidianas dos docentes e de seus alunos. Destarte, além de possibilitar a reflexão de práticas pedagógicas, essa teoria permite reconhecer o senso comum como um saber que possui valor explicativo sobre a realidade e confirma sua capacidade de orientar as práticas pedagógicas.

Diante do exposto, entendo que o conceito de formação construído pelos professores dos anos iniciais é de fundamental importância para a reflexão crítica de suas práticas no contexto educacional e, por meio das atividades cotidianas de ensino realizadas pelo professor, pode ser considerado um momento importante em que se produzem saberes adquiridos pela reflexão/crítica de suas práticas. Logo, o contexto contemporâneo, que insere fenômenos educativos imbricados, os debates sociais e acadêmicos sob a formação e atuação dos professores e a minha trajetória me levaram aos seguintes pressupostos: a) por um lado, a Educação Básica exige um professor preparado para lidar com fenômenos emergentes e colaborar para a melhor compreensão da realidade do aluno; b) por outro lado,

no contexto educacional, as políticas públicas e reformas de ensino dos últimos dez anos apontam para a necessidade desse processo formativo/reflexivo, dada a fragilidade na formação inicial de professores e as dificuldades relacionadas a sua formação continuada.

Essas premissas me motivaram a estudar o processo formativo e a atuação de professores dos anos iniciais (pedagogos) pelo processo reflexivo de suas práticas pedagógicas no cotidiano escolar. Pode ser um viés que possibilite desvelar um conjunto de informações, saberes e conhecimentos que passam a ter significados para os professores e alunos. Nesse movimento, ressaltando o seu caráter interdisciplinar, entendemos que a Teoria das Representações Sociais pode se constituir como um aporte epistemológico interessante para apreender significações compartilhadas durante a interação educativa que implicam na produção de sentidos e significados que envolvem a subjetividade de professores e alunos.

Desse modo, à luz de Ferrazo (2003), no que se refere à formação do professor, interessam-me os diferentes acontecimentos que envolvem as táticas utilizadas por eles nos *espaçotempos* das escolas.

Após a contextualização e anúncio da problemática deste estudo, faz-se necessária uma revisão de literatura sobre as pesquisas desenvolvidas nos últimos cinco anos a fim de verificar as lacunas sobre a temática apresentada.

2.2 CONTRIBUIÇÕES DO ESTADO DA ARTE: PROCESSOS FORMATIVOS, PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

No intuito de saber as condições em que se encontram as discussões que envolvem a formação de professores e, conseqüentemente, as implicações para suas práticas pedagógicas, foi feita uma pesquisa entre as dissertações e teses no banco de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), dentro do período de 2013 a 2016, a fim de fazer uma análise de seus resumos, a partir dos critérios escolhidos para tal busca: 1) no campo assunto, as categorias de análise referentes à pesquisa; 2) a área de concentração em educação; 3) programas de Pós-graduação em educação e 4) no âmbito do Ensino Fundamental I³⁶. Utilizei, inicialmente, três categorias de análise: *escola + prática pedagógica + formações de professores*; seguida de mais três

³⁶ Não foi possível o recorte somente no âmbito do Ensino Fundamental I, pois muitos trabalhos não deixam claro se o recorte dado à pesquisa se trata do Ensino Fundamental I, do Ensino Fundamental II ou dos dois ao mesmo tempo.

outras categorias de análise: *escola + saberes + práticas cotidianas* e, logo depois, as seguintes categorias de análise: *práticas pedagógicas + formação de professores* e, por fim, as categorias de análise: *processos formativos + formação de professores + representações sociais*.

Nas primeiras categorias de análise *escola + prática pedagógica + formações de professores*, não foram encontrados registros na área de Educação. Dessa forma, partiu-se para as categorias de análise *escola + saberes + práticas cotidianas*, em que foram encontrados 5.324 registros na área de Educação. No entanto, somente alguns trabalhos fazem referência, pelo menos, a uma das categorias de análise, e mencionam as contribuições do cotidiano escolar para a formação continuada dos professores.

E o primeiro desses trabalhos a ser analisado foi a dissertação de Eliane Lacerda (2016), *As redes de poderes e saberes tecidas nos/dos/com os cotidianos escolares e suas relações com a tessitura de práticas pedagógicas emancipatórias*. A autora coloca como objetivo compreender como as/os professoras/es tecem suas ações, dialogando com as decisões das esferas oficiais e como se inscrevem as práticas pedagógicas emancipatórias nas escolas. Sendo assim, discute as relações de saberes e poderes que habitam os cotidianos escolares e que tendem a interferir no fazer pedagógico. Concordo com a autora quando afirma que os praticantes cotidianos tecem suas táticas, suas artes de fazer, mediante as relações de saberes e poderes que envolvem o cotidiano escolar.

A esse respeito, Inês Barbosa de Oliveira admite, em seu texto “Criação curricular, autoformação e formação continuada no cotidiano escolar” (2005, p.11):

[...] a prática docente não é mera repetições de fazeres previstos e/ou planejados de fora das salas de aula e [...] os educadores e educadoras que estão nas escolas tecem redes de práticas pedagógicas que, através de “usos e táticas” de praticantes que são, inserem na estrutura social/curricular criatividade e pluralidade, modificadores das regras e das relações entre o poder instituído e a vida dos que a ele estão, supostamente, submetidos.

O segundo trabalho analisado, também do ano de 2016, se refere à dissertação de Vera Lúcia Resende, *Formação continuada de professores: contribuições da EAPE (Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação) no desenvolvimento profissional docente*, cujo objetivo é analisar as contribuições da EAPE para o desenvolvimento profissional docente. A pesquisa está pautada na compreensão de que “o desenvolvimento profissional é influenciado pelas concepções que as professoras participantes de ações formativas

promovidas pela EAPE constroem e, por sua vez, tais concepções estão impregnadas de uma cultura balizadora da identidade do profissional que se quer formar”.

Na pesquisa, ficam evidentes as seguintes conclusões: a formação continuada de professores promovida pela EAPE é entendida como campo fértil para elaboração e reelaboração dos saberes docentes, assim como para a constituição da identidade profissional e para reflexão das práticas pedagógicas, por conseguinte, para o aprimoramento profissional, desde que seja planejada e realizada conforme as demandas específicas de cada realidade e com o envolvimento direto dos professores.

Desse modo, compreendo, compartilhando a visão de Tardif (2014, p.48-49), que os saberes mencionados pela autora podem ser chamados de saberes experienciais, ou seja, “o conjunto de saberes atualizados, adquiridos e necessários no âmbito da prática da profissão docente e que não provêm das instituições de formação nem dos currículos”, não se encontrando, pois, sistematizados em doutrinas ou teorias.

O terceiro trabalho trata-se da dissertação de Haede Silva (2016), *Formação continuada: a escola de ensino fundamental como espaço e tempo de produção de saberes e aprendizagens compartilhadas*. A autora coloca como objetivo geral investigar a formação continuada de professores e sua aplicabilidade nas práticas pedagógicas, tendo em vista a produção de saberes e aprendizagens compartilhados na escola de Ensino Fundamental. Segundo Silva, nesse contexto formativo, destacam-se estudos voltados para a implementação de novas políticas de formação inicial e continuada, que atendam às necessidades formativas desses profissionais em espaçostempos diferentes. Além de corroborar o pensamento da autora, atento para o fato de que esses saberes:

[...] formam um conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as dimensões. Eles constituem, por assim dizer, a cultura docente em ação. (TARDIF, 2014, p.49).

A quarta pesquisa refere-se à dissertação de Marina Campos (2016), *Narrativas nos/dos cotidianos da escola pública: cidadania e emancipação social nos currículos pensados praticados*, que se apoia em pressupostos históricos que têm levado o cotidiano, por conseguinte os cotidianos escolares, a serem considerados, pelo paradigma científico hegemônico, como negligenciáveis e admitidos apenas como *locus* de produção do senso comum.

Ao considerar essa perspectiva de análise, depois de efetuada a pesquisa durante a minha passagem pelo IC/UNEB, relatada mais acima, busquei investigar essa questão, na tentativa de evidenciar o que Grigoli e colaboradores (2010, p.240) citando García (1995) ressaltam:

[...] vários fatores, de diferentes ordens, influenciam os processos de desenvolvimento profissional dos professores, alguns deles relacionados a dimensões mais amplas, como as políticas educacionais; outros, a dimensões mais particulares, como o coletivo dos professores na escola.

A quinta pesquisa corresponde à dissertação de Marcilena Toledo (2015), *Formação docente: dilemas e reflexões coletivas*, que teve como objetivo “investigar, em um espaço coletivo de circulação da palavra, criado na escola, em que medida os dilemas vividos pelos professores e partilhados com seus pares podem ser mobilizadores de reflexões sobre a prática docente e de formação profissional”.

A autora ressalta que a análise da pesquisa evidenciou “a relação constitutiva do professor com o Outro e reflexões sobre o lugar do docente na sociedade, como sujeito e profissional”. Revelou, também, temáticas comuns aos professores, como autoridade/ autonomia, inclusão e (in)disciplina. Por fim, “as conclusões indicam que o coletivo escolar, espaço da Conversação, pode receber estatuto de formativo ao promover a (re)significação de saberes compartilhados, possibilitando novas formas de atuação profissional”. E, sobretudo, segundo Ferraço (2005, p.21), de ampliar as possibilidades de conhecimento, o que significa ampliar as redes de saberesfazeres existentes.

De acordo, com Janete Magalhães Carvalho (2005) em seu escrito “Pensando o currículo escolar a partir do outro que está em mim”, importa assim pensar o currículo escolar como advindo dos processos e construções nas práticas discursivas, constituídas no cerne da diferença na prática escolar curricular.

No que se refere ao terceiro grupo de categorias de análise escolhida, *práticas pedagógicas + formação de professores*, não foram encontrados registros na área de Educação, como ocorreu com as primeiras categorias.

Para finalizar a pesquisa no banco de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), foi feita uma busca a partir das categorias de análise *processos formativos + formação de professores + representações sociais*, compreendendo a Teoria das Representações Sociais. Tais representações, conforme Moscovici (2007), constituem um sistema de valores, ideias e práticas construídos socialmente, assim também

entendido por Jodelet (2001) quando diz que as representações sociais elaboradas e compartilhadas com um objetivo prático contribuem para a construção de uma realidade comum a um conjunto social. Esse entendimento dos autores pode ajudar o estudo aqui em questão quanto às representações de professores sobre a formação docente. No entanto, na investigação efetuada sobre as categorias de análise aqui assinaladas, não foram encontrados registros na área de Educação.

Sendo assim, foi realizada uma nova pesquisa a partir de mais um grupo de categorias de análise: *processos formativos + práticas pedagógicas + representações sociais*, utilizando-se os mesmos critérios da anterior, sendo, então, encontrados 5.522 registros na área de Educação. Somente alguns trabalhos, porém, fazem referência à discussão pretendida nesta pesquisa, pelo menos, a uma das categorias de análise aqui tratadas, como é o caso dos trabalhos relacionados a seguir.

O primeiro trabalho analisado nessa nova pesquisa foi a tese de Janaina Cesar (2013), *O que se passa nos processos formativos? O labor de um ethos na produção de si*. Segundo a autora, seu intuito foi problematizar a experiência formativa, compreendendo-a através de uma perspectiva ampliada, que inclui a formação oficial, escolarizada, e a expande em possibilidades. Convida a pensar a formação como experiência de subjetivação, de construção de si e do mundo, considerando, dessa maneira, “que a construção e a modificação do que somos têm como superfície de elaboração as práticas cotidianas”. Vale destacar que essa visão ratifica Silva (2016), bem como outros pesquisadores antes mencionados. Também, para Roberto Macedo (2016, p. 52),

[...] urge que o campo pedagógico acolha o acontecimental da formação e seus saberes, ou seja, a diferença que emana daí, do contrário, repetirá as imposições epistemicidas que vêm cultivando e atualizando, até porque ninguém aprende igual, ninguém aprende tudo e, de alguma perspectiva, nem toda aprendizagem é boa. São experiências perspectivas.

Portanto, seus efeitos não estariam no acúmulo de um saber decorativo e monumental, mas, na ‘desaprendizagem’ de hábitos e funcionamentos que obstaculizam a operação de liberdade no pensamento-ação. Para Haede Silva (2016), tal política formativa, supõe a construção de dispositivos situados no cotidiano, que mobilizem e deem suporte para o trabalho sobre si.

Posteriormente, também do ano de 2013, foi analisada a tese de Tamara Lopretti – *E os saberes das crianças ensinam à professora: contribuições para o desenvolvimento pessoal e profissional docente* –, que traçou como objetivo compreender o diálogo entre

saberes docentes e discentes decorrentes do processo reflexivo da professora-pesquisadora e de seus alunos, assim como as implicações desse processo para o desenvolvimento pessoal e profissional da docente. Esse estudo está inscrito no campo de investigação sobre a formação de professores e o processo de produção, mobilização e significação dos saberes e conhecimentos docentes e discentes.

Para a autora, o estudo permitiu a construção de um olhar sensível e, ao mesmo tempo, apurado para o processo de desenvolvimento pessoal e profissional docente em meio às relações de aprendizagem tecidas pela professora com seus estudantes. Esse posicionamento, segundo ela, permitiu-lhe defender a noção de que há uma especificidade do movimento de produção dos saberes docentes que ocorre no intenso diálogo/confronto com os saberes discentes, fruto da vida que acontece na sala de aula e que precisam ser investigados, compreendidos e explicitados como uma importante dimensão do processo de trabalho e formação docente, de constituição de uma identidade profissional que se faz nos espaçotempos cotidianos da escola.

Nesse contexto, Macedo (2016, p. 53), ao ressaltar que compreende a formação como acontecimento, adverte que isso significa “reforçar atitudes educacionais pautadas na perspectiva de que a educação é um ‘tempoespaço’ de múltiplas experiências e múltiplos saberes”.

O trabalho de Leiva Sousa (2014), assim como o anterior, tratando sobre *A formação continuada de professores na escola mediada pelo coordenador pedagógico: implicações no trabalho docente*, objetivou responder à questão: que implicações a formação continuada dos professores gera para o trabalho do docente que atua no Ensino Fundamental, quando tem a escola como *locus* e o coordenador pedagógico como formador desse processo formativo?

Os resultados demonstraram que a formação centrada nas escolas-campo da pesquisa era uma realidade. No entanto, a autora afirma que, no momento da pesquisa, essa experiência sobressaiu como decorrência da soma de esforços e compromissos individuais e coletivos dos sujeitos que integravam as instituições educativas, visto que pouco dispunham de fatores extrínsecos que lhes assegurassem sustentação.

Ferraço (2005, p.12), ao se referir ao texto de Elisabeth Barros da mesma coletânea, diz que é possível sinalizar um desses fatores,

[,,] na contramão das políticas educacionais que procuram cercear as trocas entre as experiências dos/as professores/as, os/as docentes forjam

espaços coletivos de debates, apostando nas possibilidades de invenção, perseguindo a construção de espaços de autonomia, que se traduzem nas diferentes estratégias que criam para lidar com as situações vividas.

A conclusão da pesquisa (re)afirma a significância e a fertilidade da formação continuada de professores centrada na escola e articulada pelo coordenador pedagógico no que se refere ao potencial de favorecer mudanças na prática pedagógica em seu cotidiano. Assim sendo, evidencia a urgência dessa formação continuada em integrar a agenda da política educacional local no que se refere à apreensão do seu valor para a permanente (re)construção do processo pedagógico no interior da escola.

Elis Regina Calegari (2015), em sua dissertação intitulada *Formação continuada na escola: reorganização das práticas pedagógicas e perspectivas do trabalho docente*, busca discutir o processo de formação continuada de professores e alguns de seus desdobramentos nas práticas pedagógicas. A partir da utilização do estudo de caso, colocou como objetivo caracterizar uma experiência de formação continuada de professores na escola, constatando que as discussões sobre a formação continuada vêm, há algumas décadas, ocupando de forma significativa os espaços de debate que tratam da melhoria na qualidade da educação e enfatizam a sua estreita ligação com o desenvolvimento das práticas pedagógicas.

A pesquisa, contando com o indicativo da diferenciação metodológica implementada, proporcionou resultados como um campo abrangente de potencialidades e questões, a ser explorado e analisado na formação continuada, para se articular às dimensões teórico-práticas que envolvem a totalidade dessa experiência, embora não evidencie o âmbito de ensino tratado na pesquisa. Não obstante essas conclusões, recorrendo ao apoio de Ferrazo (2005), também entendo que existe a necessidade de considerar a diversidade de possibilidades que se colocam no cotidiano escolar para o conhecimento e, conseqüentemente, para a formação continuada.

Ferrazo (2005, p.17) considera a “ideia de possibilidades também como potencialidades do imprevisível, do não conhecido e controlado”, ou seja, não devendo nos valer “de projeções utópicas idealizadas ou da ideia de futuro como predestinação. As possibilidades aqui defendidas [pelo autor] são as do presente, do vivido, não dadas”, embora possíveis.

A pesquisa de Joelson Moraes (2015) versa sobre *A prática pedagógica no cotidiano de professoras iniciantes: tramas e desafios do aprender e ensinar* e teve como objetivo compreender como as professoras iniciantes mobilizam os saberes e “saber-fazer” na prática docente cotidiana. Desse modo, Moraes (2015) tem o mesmo entendimento de

Calegari (2015) ao mencionar a diversidade de possibilidades que se colocam no cotidiano escolar e, ainda, que “os saberes e ‘saberes-fazer’ mobilizados pelas professoras iniciantes são construídos em inúmeros espaçostempos do cotidiano, que são os múltiplos contextos formativos, e se materializam em sua prática no desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem”.

Em seguida, registro a pesquisa de Sandra Pelegrini (2016) – *Formação do profissional docente do Ensino Fundamental: permanente e não continuada – Pouso Alegre-MG 2016* – em que a autora analisa e discute questões sobre a formação do profissional docente do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, no intuito de conhecer o que dizem os professores sobre a formação docente, refletindo sobre o conceito de educação continuada permanente por eles defendido.

Pelegrini observa que a formação permanente de forma dialética se constitui na prática docente, elemento de reflexão do professor, a partir de conhecimentos elaborados pela cultura, materializando as contradições entre o que diz a legislação sobre o conceito de formação continuada e a realidade de formação dos professores do Ensino Fundamental.

Inês Oliveira (2005, p.43) discute os diferentes espaçostempos de formação e alguns dos modos em que as práticas cotidianas e a reflexão sobre elas, “representam instâncias diversas de autoformação e de formação continuada”.

Para finalizar o levantamento dos estudos constantes do banco da Capes, a pesquisa de Arlete Oliveira (2016) – *Formação continuada e desenvolvimento profissional docente: análise das práticas de formação continuada na perspectiva de professores da rede de ensino estadual de Rio Branco-Acre* – teve como objetivo analisar não apenas as práticas de formação continuada oferecidas aos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental de Rio Branco-Acre pela Secretaria de Educação, como também os efeitos decorrentes no seu desenvolvimento profissional.

Ao analisar os resultados, a autora observou que havia convergências entre a fala dos docentes e a literatura que trata sobre a temática da formação continuada de professores, pois as considerações feitas pela maioria dos entrevistados comungam com a descrição realizada pela literatura. Nessas falas, está registrado que os cursos de formação continuada não têm, em sua totalidade, ajudado ao professor na superação dos desafios enfrentados em sala de aula, por se tratar, em grande maioria, de temáticas distantes da realidade local.

No que se refere às práticas pedagógicas de formação continuada e seus efeitos no desenvolvimento profissional, segundo a autora, foi possível verificar que, apesar da lógica de que a formação continuada deve promover modificações no desenvolvimento

profissional do professor no sentido de prepará-lo para trabalhar de forma autônoma e crítica a partir da ação-reflexão-ação, a análise da pesquisa demonstrou que não existe esse foco. Na verdade, são práticas pontuais de formação de professores, sem o entendimento da formação como processo que nasce das situações escolares e, mais especificamente, das dificuldades que os professores têm no decorrer do processo de ensino-aprendizagem.

Sendo assim, conclui Oliveira (2016) que, de fato, “a formação continuada, quando realizada com caráter emancipatório, pode contribuir consideravelmente para o desenvolvimento profissional docente, de modo que as mudanças alcancem também a aprendizagem do aluno e a escola como todo”.

O Quadro 1 a seguir resume os elementos abordados a partir da ordem das buscas feitas no banco de dissertações e teses da CAPES.

Quadro 1 – Dissertações e Teses (2013-2016): Escola, Prática Pedagógica, Formações de Professores, Saberes e Práticas Cotidianas

CATEGORIAS DE ANÁLISE	2013	2014	2015	2016	TOTAL
Escola + Prática Pedagógica + Formação de Professores	00	00	00	00	00
Escola + Saberes + Práticas Cotidianas	00	00	01 (D)	04(D)	05
Práticas Pedagógicas + Formação de Professores	00	00	00	00	00
Processos Formativos + Formação de Professores + Representações Sociais	00	00	00	00	00
Processos Formativos + Práticas Pedagógicas + Representações Sociais	02 (T)	01 (D)	02 (D)	02 (D)	07
TOTAL	02 (T)	01 (D)	03 (D)	06 (D)	12

Fonte: Banco de dissertações e teses da Plataforma Sucupira da Capes – 2013-2016 (BRASIL, 2016).

Posteriormente à leitura dos resumos das pesquisas que foram encontradas, a partir dos critérios e categorias de análises utilizadas, foi possível perceber a necessidade de mais pesquisas que admitam o cotidiano como espaço que pode contribuir para a formação continuada dos professores no âmbito dos anos iniciais do Ensino Fundamental, tendo em vista que poucos trabalhos do ano de 2013 ao ano 2016 fizeram referência ao aperfeiçoamento das práticas pedagógicas dos professores por meio das partilhas que se estabelecem no cotidiano escolar.

Dessa forma, foi possível constatar o pouco investimento nessas discussões nos anos iniciais do Ensino Fundamental, indicando a impossibilidade de um avanço nas práticas

pedagógicas que valorizassem o cotidiano escolar como um elemento fundamental a ser trabalhado nas escolas e que, conseqüentemente, poderia ser visto como um auxílio para a formação contínua do docente nessa etapa de ensino. Assim também, o processo formativo ocorrido no âmbito de cursos e programas de formação continuada, que deveriam promover modificações no desenvolvimento profissional do professor, no sentido de auxiliá-lo a trabalhar de forma autônoma e crítica a partir da ação-reflexão-ação, tem demonstrado ser inconsistente, uma vez que pesquisas têm evidenciado não ser esse o foco, apresentando apenas práticas pontuais de formação de professores.

Nesse sentido, essa constatação aponta não só a necessidade de pesquisas que ampliem discussões sobre processos formativos que contemplem o cotidiano, mas que também possibilitem um espaço para sua discussão e problematização na/para a formação e/ou prática pedagógica de professores dos anos iniciais. Logo, considerou-se importante trazer os trabalhos aqui citados, através do tipo de pesquisa conhecida como estado da arte a partir das categorias de análises aqui pesquisadas, como uma forma de verificação, ao fornecer informações do que até agora foi tratado nas pesquisas, para, então, partir para a elaboração da dissertação.

Dessa maneira, também foi constatado que é recorrente as pesquisas concluírem que ainda temos um ensino tradicional que renega saberes oriundos do cotidiano dos alunos, embora as práticas cotidianas destes possam se configurar como um subsídio para o aperfeiçoamento da formação dos professores a partir da reflexão de suas práticas pedagógicas, auxiliando em seu processo formativo contínuo.

Nesse ínterim, a ausência de reflexividade em relação às práticas pedagógicas por parte dos professores pode ser, muitas vezes, consequência de uma deficiência derivada da sua formação inicial, que envolve o destaque do aporte teórico em detrimento da prática pedagógica. Assim sendo, faz-se necessário, por parte dos professores, efetuar uma reflexividade sobre a sua prática pedagógica.

Por último, também se parte da ideia de que a formação continuada e as táticas e estratégias cotidianas que constituem as políticas educacionais cotidianas, são processos da rotina escolar, intrinsecamente enredados, que se determinam mutuamente, não havendo como diferenciá-los, pensá-los de forma isolada, em meio às tessituras³⁷ e partilhas das redes cotidianas de saberes-fazer. Entende-se, dessa forma, que as políticas

³⁷ Essa expressão vem sendo utilizada por Alves e outros pesquisadores como Zabala, Lopes e Walter, a qual Alves (2005, p.33) diz que serve para “discutir as dificuldades teórico-práticas existentes para assumir a ideia de construção, comum nas ciências, quando precisamos falar da criação de conhecimentos nos cotidianos”.

necessariamente são práticas³⁸ dentro de um campo no qual há, sempre, lutas de posições diferentes e, mesmo, contrárias (FERRAÇO; CARVALHO, 2012).

Diante do exposto, ao relacionar o entendimento de que as demandas educacionais emergentes, as exigências no processo de ensino/aprendizagem de professores e a forma de pensar e agir sobre os fenômenos educativos podem proporcionar a (re)significação e a modificação de suas práticas, ainda observei que as lacunas deixadas pelas pesquisas apontam para um investimento nos anos iniciais do ensino fundamental no sentido de se avançar em práticas pedagógicas inovadoras e emancipatórias, bem como na ampliação de discussões sobre processos formativos que contemplem o cotidiano.

³⁸«Não existe nas pesquisas com os cotidianos, entre os inúmeros grupos que as desenvolvem, a compreensão de que existem ‘práticas e políticas’ [...]», pois entendem que as políticas são práticas (FERRAÇO; CARVALHO, 2012, p. 9).

CAPÍTULO 3
PLANO CONJUNTO... APROXIMAÇÕES COM A TEORIA DAS
REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO COTIDIANO E
FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Fotografia 3 – Atividade na biblioteca da escola



Fonte: Aporia (2017).

3 PLANO CONJUNTO... APROXIMAÇÕES COM A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO COTIDIANO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Tempo de travessia

Há um tempo em que é preciso abandonar as roupas usadas, que já têm a forma do nosso corpo, e esquecer os nossos caminhos, que nos levam sempre aos mesmos lugares. É o tempo da travessia: e, se não ousarmos fazê-la, teremos ficado, para sempre, à margem de nós mesmos. (Fernando Teixeira de Andrade)

3.1 A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO COTIDIANO E FORMAÇÃO DO PROFESSOR

Neste capítulo, a discussão teórica e conceitual se dará pela aproximação entre as bases da TRS e os conceitos desenvolvidos pelos autores sobre a formação e prática reflexiva dos professores (SCHON, 1992; ZEICHNER, 1993, PERRENOUD, 2002; PIMENTA; GHEDIN, 2012), e aqueles que tecem discussões sobre os saberes específicos e conhecimentos necessários na atuação docente que tendem a implicar o processo formativo reflexivo e crítico, as práticas pedagógicas inovadoras e emancipatórias e a formação continuada de professores (GAUTHIER, 1998; NÓVOA, 1999, a, b, c; FREIRE, 2002; SHULMAN, 2004; TARDIF, 2014). Dessa forma, a partir desse referencial teórico, buscase desenvolver discussões que contribuam para a compreensão de que a formação docente é construída antes e durante o percurso profissional do professor, ou seja, que é constituída tanto de dimensões teóricas quanto de práticas.

Nos primórdios de sua existência, o homem procurou, ao se apropriar do espaço³⁹ natural, se estabelecer de modo a garantir uma sobrevivência segura, como afirma Oliveira (2000, p.67-68):

³⁹ Certeau (2012, p.184; 185) refere-se a “espaço” quando tomamos em conta vetores de direção, quantidades de velocidade e a variável tempo. Sendo assim, para ele, “[...] é um cruzamento de móveis. É de certo modo animado pelo conjunto de movimentos que o desdobram”. Portanto, “[...] o espaço é o efeito produzido pelas operações que o orientam, o circunstanciam, o temporalizam e o levam a funcionar em unidade polivalente de programas conflituais ou de proximidades contratuais”. Desse modo, o espaço estaria para o lugar como a palavra quando falada, isto é, “[...] colocada como o ato de um presente (ou de um tempo). [...] Em suma, o espaço é um lugar praticado”.

De início, associando-se em grupos, como forma de defesa e autopreservação, garantiam sua sobrevivência como caçadores/coletores de bens e recursos que o ambiente propiciava. Tais agrupamentos caracterizavam-se, a princípio, por bandos numerosos e indistintos de pessoas “selvagens” e indisciplinadas, que constituíam verdadeiras hordas. Nômades, se deslocavam pelas pradarias e campos, aprendendo e apreendendo da natureza os meios que o habitat lhes provia. Inteiramente dependentes da disponibilidade de recursos que o meio físico natural lhes propiciava encontravam na organização do grupo a segurança de apropriação do espaço, de alimento e do abrigo.

Então, conforme ia explorando os ambientes, o homem ia aprendendo e desenvolvendo novas habilidades e novas ferramentas, que atendiam a suas novas necessidades, passando a desenvolver técnicas e aperfeiçoar instrumentos primordiais, adaptando essas aptidões aos mais variados climas, espaços, permitindo o início da dominação do homem sobre o Planeta.

Essa apropriação de técnicas e de recursos a sua volta permitiu ao homem construir uma rede de relacionamentos com normas, divisão de trabalho e, mais tarde, formulações de regras e condutas que iriam definir a organização social. Isso resultou em uma nova forma de interação entre o homem e o espaço físico-natural e, diante disso, também um novo condicionamento de entender o papel de ambos no cotidiano e, conseqüentemente, na sociedade.

Estamos, portanto, remontando à história do surgimento do próprio homem para o mundo e que envolve complexas e múltiplas relações. Embora não seja essa a intenção do presente estudo, é possível encontrar, entre essas relações, aproximações de mútua dependência, características das interações homem/espaço natural, com elementos de fundamental significância para o estabelecimento de uma lógica referencial que permita abordagens conseqüentes das ações cotidianas pela educação. Os parâmetros básicos para permitir tal intento encontram elementos-chave para sua definição no processo de apropriação do cotidiano para dimensões da formação do professor, que podem se encontrar nas esferas da reflexão, da experiência e da colaboração durante o processo de ensino e aprendizagem entre os pares no espaço escolar através da (re)significação das práticas pedagógicas por meio desse cotidiano.

Para Tardif (2014), sempre pareceu absurdo falar do “Saber” (ou do Conhecimento, da Pedagogia, da Didática, do Ensino, entre outros saberes e conhecimentos), como se este se tratasse de uma categoria autônoma e separada das outras realidades sociais, organizacionais e humanas nas quais os professores se encontram mergulhados.

Nesse sentido, segundo Tardif (2014), a prática docente se caracteriza como o contexto que possibilita a produção, a transformação e a mobilização de saberes, e o qual, portanto, pode ser considerado o momento em que se produzem saberes adquiridos pela reflexão prática, por meio das atividades cotidianas realizadas pelo professor no ofício docente.

De acordo com Nóvoa (1999, c), é preciso compreender como os saberes docentes são constituídos e mobilizados cotidianamente, para desenvolver as tarefas implícitas à ação no ambiente escolar. Desse modo, primeiramente existe a necessidade de situarmos o que seja e/ou do que se trata o saber docente.

Em vista disso, segundo Gauthier (1998, p.59),

[...] a importância histórica, epistemológica e política desse novo debate, em plena década de oitenta, reside no fato de que, dessa vez, não se tratava de enfatizar as pesquisas na área da aprendizagem e nem de se lançar, como na década de sessenta, em grandes projetos nacionais de reforma de programas escolares. Ao contrário, na ótica da busca da excelência em matéria de educação, [...] foi considerado mais oportuno concentrar-se sobre o ensino e a formação de professores, pois, como se afirmava, o ensino não podia se profissionalizar e, a partir daí, melhorar o desempenho dos alunos, sem estar fundamentado em saberes especializados, como em outras profissões.

Desse modo, as pesquisas na área da Educação ganham outras dimensões e passam a centralizar as investigações sobre os saberes docentes e a profissionalização. Monteiro (2015, p. 119), apoiando-se em Conway (2009), corrobora essa visão ao dizer: “as acentuadas expectativas em relação a professoras e professores geraram um interesse político, profissional e da investigação sem precedentes em todo o mundo, da parte da teoria e prática da formação docente”. Isso ficou evidenciado, em vários países, nos inúmeros relatórios e estudos transnacionais, anteriormente citados, sobre docência e a formação docente nos últimos anos.

A partir disso, as políticas brasileiras se estabeleceram, segundo Brzezinski (2003), através das reformas, como marco de luta dos profissionais da educação, nos embates entre o “mundo oficial e o mundo vivido”. Ora, dessa forma, tais medidas caracterizavam a busca de colocar em pauta discussões de fenômenos educativos como evasão escolar, reprovação escolar, precarização do trabalho docente, entre outros, que marcaram as décadas anteriores ao movimento reformista.

Dessa maneira, situações complexas inseridas em cenários singulares sinalizavam que o (futuro) professor precisava mobilizar saberes para agir individualmente e/ou coletivamente, a fim de fazer frente às especificidades solicitadas pelo seu trabalho docente.

Nesse sentido, destaco a importância da ênfase na questão dos saberes dos professores e na reflexividade destes para sua formação, na medida em que podem questionar, avaliar, refletir e transformar suas ações, considerando possíveis intervenções na realidade.

Partindo dessa compreensão, estudiosos se debruçaram sobre essas questões e, desde a década de 90, no Brasil, surgem as obras de Nóvoa (1999, a, c), Shulman (2014) e Tardif (2014) sobre saberes dos professores e, sob a ótica de Schon (1992), Perrenoud (2002) e Pimenta e Ghedin (2012), as discussões da dimensão epistemológica dos saberes de professores por meio da constituição do conceito de professor reflexivo, que será discutido posteriormente.

Na abundante literatura produzida, é possível constatar as aproximações em torno da constituição dos saberes dos professores, que, apesar de pautarem suas discussões em duas dimensões, sejam elas com base em conteúdos cognitivos ou na prática, demonstram que a mobilização dos saberes depende, por um lado, das condições nas quais o trabalho deles se concretiza e, por outro, da sua própria personalidade e experiência.

Desse modo, segundo Monteiro (2015), a educação requer uma visão do profissionalismo⁴⁰ docente que tenha um conteúdo cognitivo-prático, ético e pessoal. Com base nisso, o autor ampara-se na observação de Lee Shulman sobre o conteúdo pessoal: “os profissionais não têm apenas de compreender e desempenhar, têm de ser uma certa espécie de seres humanos. A sua competência é um complexo de saber, de fazer e de ser” (SHULMAN, 2005, apud MONTEIRO 2015, p.151).

A partir disso, em seus estudos, Shulman (1986, 1987) salienta a especificidade do trabalho docente ao se referir aos saberes que os circundam, demonstrando através de estudos comparativos⁴¹ que os professores não apenas mobilizam a compilação de conhecimentos que possuem, mas também a recomposição destes, no intuito de concretizar o planejamento de trabalho.

⁴⁰ Segundo Monteiro (2015, p. 32), profissionalismo é um termo que se utiliza com um significado autoevidente ou cuja significação é objeto de descrições mais ou menos redundantes. Tem duas utilizações mais correntes: profissionalismo consiste em fazer bem o que se faz (seja lá o que for); profissionalismo é fazer bem aquilo que se é suposto saber e se pode fazer.

⁴¹ Faz referência ao trabalho desenvolvido com professores novatos e veteranos de escola secundária.

Dessa forma, com base nesses estudos, Shulman (2014, p.206) delinea uma lista de conhecimentos produzidos e mobilizados pelos docentes no contexto da atuação profissional, a partir dos quais deveriam se incluir como categorias:

- i) “conhecimento do conteúdo”;
- ii) conhecimento pedagógico geral, que perpassa por princípios e estratégias mais abrangentes de gerenciamento e organização das salas;
- iii) conhecimento do currículo;
- iv) conhecimento pedagógico do conteúdo, essa combinação de conteúdo e pedagogia, caracteriza-se como meio especial de compreensão profissional;
- v) “conhecimento dos alunos e de suas características”;
- vi) conhecimento de contextos educacionais, que envolvem desde o funcionamento do grupo e/ ou da sala de aula, à gestão escolar e às características das comunidades e culturas que fazem parte do contexto escolar;
- vii) “conhecimento dos fins, propósitos e valores da educação e de sua base histórica e filosófica”.

Ao longo desses estudos, é possível perceber que o autor propõe o redimensionar dos saberes, tendo em vista não apenas a importância do conhecimento do conteúdo, entre os quais se encontram dispostos o conhecimento processual, assim como o pedagógico, mas todo um saber próprio dos atores sociais e do cenário, para o qual serão aplicados os conhecimentos. Por isso, é muito importante analisar o significado da prática educativa e compreender as suas consequências no plano da formação de professores (SACRISTÁN, 1999, p.68).

Diante disso, segundo Nóvoa (1999 c, p.29), os professores têm de reencontrar novos valores que não reneguem as reminiscências mais positivas (e utópicas) do idealismo escolar, mas permitam atribuir um sentido à ação presente. A partir dessa conclusão, ele afirma que [...] “os tempos são para refazer identidades”.

Essas sinalizações tendem a enfatizar o processo de formação que se inscreve na superação de uma formação puramente acadêmica e/ou livresca, conferindo sentido ao desenvolvimento pessoal e profissional no processo formativo, o que, dessa forma, nos acerca da compreensão da escola como um lugar de formação e de produção de saberes.

Nessa direção, tem-se o entendimento de Tardif (2014) que preconiza que o saber dos professores é o saber *deles* e, portanto, está relacionado não apenas com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, mas

também com as relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola.

Ferraço (2005, p.39), ao falar desse espaço habitado que é o cotidiano escolar, assinala que “encontramos dificuldades em responder ‘quando’, ‘como’ e ‘com quem’ acontece, por exemplo, o planejamento, a avaliação, a aprendizagem, o ensino, dentre outras questões” Isso ocorre, segundo ele, porque de fato, “se nos situarmos em meio às redes cotidianas das escolas”, observaremos que “a resposta para essas questões é uma só: acontece tudo ao mesmo tempo e com todos!”.

Desse modo, esses aspectos corroboram para que sejam evidenciadas as dimensões que compreendem o movimento de constituição dos saberes docentes, imbricados no processo de formação e constituição da identidade do professor, visando o enfrentamento de um iminente sentido unilateral que possa ser aplicado ao conceito do saber docente. Saber que Tardif (2014, p.255) descreve como aquele saber de “sentido amplo, que engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes, isto é, aquilo que muitas vezes foi chamado de saber, saber-fazer e saber-ser”.

Em relação a essa descrição, Tardif (2014, p.258) cita Giddens (1987) ao sintetizar dizendo que os saberes articulados com o saberfazer dos profissionais do ensino “dão provas, em seus atos cotidianos, de uma competência significativa diante das condições e das consequências de seu trabalho, o que lhes possibilita tirar partido dele, a maior parte do tempo, para atingir seus objetivos”.

Tardif (2014) corrobora isso ao considerar que não se pode falar do saber sem relacioná-lo com os condicionantes e com o contexto do trabalho. Ele assinala ainda que: o saber é sempre o saber de alguém que trabalha com alguma coisa no intuito de realizar um objetivo qualquer.

Nesse enfoque, com os elementos de seus estudos, Tardif (2014) elabora um quadro demonstrativo, no qual apresenta os saberes que se concretizam no cotidiano da prática docente; são eles:

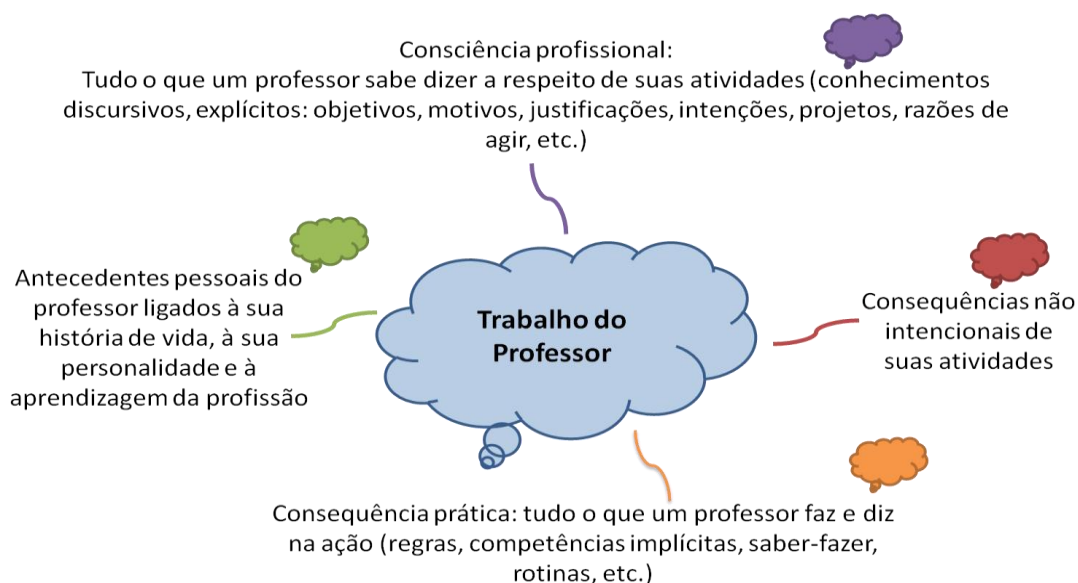
- Saberes pessoais dos professores, provenientes de ambientes familiares, do ambiente de vida, da educação no sentido lato;
- Saberes provenientes da formação escolar anterior, advindos da escola primária e secundária, os estudos pós-secundários não especializados;
- Saberes provenientes de espaços formativos oficiais de formação de professores, como os estágios e os cursos de aperfeiçoamento;

- Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola, ou seja, da prática do ofício na escola e na sala de aula e da experiência com seus pares;
- Saberes provenientes dos programas e dos livros didáticos usados no trabalho, ou seja, provenientes da utilização das *ferramentas* dos professores – programas, livros didáticos, cadernos de exercícios, entre outras utilizadas nos estabelecimentos da experiência profissão.

As repercussões, portanto, desse saberfazer na profissão docente, são estabelecidas a partir das relações sociais, pelos grupos e/ou atores sociais de trabalho e organizações que vão conferir um *status* social à prática pedagógica desenvolvida. Neste ínterim, para Tardif (2014, p. 15), o saber dos professores é profundamente social e, ao mesmo tempo, o saber dos atores individuais que o possuem e o incorporam à sua prática profissional para adaptá-lo e transformá-lo.

Depois dessa breve síntese, é possível ainda complementar o saberfazer, com o que Tardif (2014), ao citar Giddens (1987), chama de “consciência prática”, que está, de certo modo, mergulhada no âmbito de seu trabalho e corresponde a tudo o que o professor sabe fazer e dizer, como demonstra a Figura 1 a seguir.

Figura 1– Reelaboração gráfica da prática e consciência profissional



Fonte: Adaptado de Tardif (2014).

De acordo com Nóvoa (1999 c, p. 66), a prática docente é realizada por um grupo definido, cujas características são condições para a expressão prática da atividade profissional, a qual não pode ser separada dos que a executam”. E “essa apreciação reporta-se aos indivíduos e aos grupos”.

Logo, ao continuar, Nóvoa (1999 c, p.66) ressalta que “o ensino é uma prática social, não só porque se concretiza na interação entre professores e alunos, mas também porque estes atores refletem a cultura e contextos sociais a que pertencem”.

Para Tardif (2014, p.19),

[...] no tocante à profissão docente, a relação cognitiva com o trabalho é acompanhada de uma relação social: os professores não usam o “saber em si”, mas sim saberes produzidos por esse ou por aquele grupo, oriundos dessa ou daquela instituição, incorporados ao trabalho por meio desse ou daquele mecanismo social (formação, currículos, instrumentos de trabalho, etc.). [...] Eles consideram que o seu saber não pode ser separado de uma definição do seu saber ensinar.

Dessa forma, professores possuem um saber plural e temporal, construído e partilhado socialmente entre seus pares, ao longo da sua história de vida e de sua carreira profissional.

Noutras palavras, decorre a compreensão de que seja, portanto, fundamental que o professor reconheça o cotidiano em sua prática docente, para que, assim, esta possa ser configurada como uma prática social, pois “a intervenção pedagógica do professor é influenciada pelo modo como pensa e como age nas diversas facetas da sua vida” (SACRISTÁN, 1995, p. 66).

Nessa perspectiva, podem ser ressaltadas as contribuições de Certeau, que destina uma parte de sua obra⁴² a analisar “as maneiras de pensar investidas em maneiras de fazer” cotidianas, que “constituem as mil práticas pelas quais usuários⁴³ se reapropriam do espaço organizado pelas técnicas da produção sociocultural” (CERTEAU, 2012, p.41), ou seja, as “maneiras de fazer” que exprimem estratégias praticadas por atores sociais no cotidiano e não apenas tendem a modificar o funcionamento de um sistema, como também o (re)significam.

Transportando essa argumentação para o cotidiano dos professores na atualidade, anseia-se que o professor administre um conjunto de saberes que lhe permitam realizar funções diversas de um acervo cultural pedagógico disponível, na perspectiva de um

⁴² Fazemos referência, por exemplo, a *L' invention du quotidien* (1990), que teve várias publicações no Brasil (Cf. CERTEAU, 2012).

⁴³ Certeau (2012) refere-se aos consumidores de ideias, valores e produtos.

profissional flexível, para responder às demandas do *crivo* ideológico, tentando extinguir ações indesejáveis para a prática docente condizente com as propostas dominantes (SILVA, 2008).

Para Ferraço (2005, p.69),

[...] muitos compartilham da ideia da urgência de construirmos alianças entre as diversas análises dessa realidade que desafia a todos nós, movidos pela crença de que a política e a racionalidade hegemônicas no país já se esgotou.

A superação dessa situação, portanto, assim como “a recriação/criação de outras formas de política e a afirmação de outra racionalidade, enfim, da produção de outras experiências que possamos ter de nós mesmos, dos outros e do mundo”, somente serão possíveis se for acionado um movimento que se efetivará “se formos capazes de forjar conceitos e práticas que possam construir uma realidade mais múltipla e solidária” (FERRAÇO, 2005, p.69).

A partir dessa perspectiva, Certeau (2012) procura entender de que forma os mecanismos com os quais os atores sociais, em um amplo número de práticas da vida cotidiana, revelam suas capacidades criativas para procederem de forma própria e transformadora para (re)inventarem seu cotidiano.

Tal argumento revela a necessidade de se valer do cotidiano escolar como espaço/lugar de (re)invenção e criatividade, a partir de pistas que nos possibilitem pensar uma educação emancipatória e transformadora. Assim, para Certeau (2012), espaço é um *lugar praticado* pelos atores sociais. Para ele,

Um *lugar* é a ordem (seja qual for), segundo a qual se distribuem elementos nas relações de coexistência. Aí se acha, portanto excluída a possibilidade, para duas coisas, de ocuparem o mesmo lugar. Aí impera a lei do próprio: os elementos considerados se acham uns ao lado dos outros, cada um situado num lugar ‘próprio’ e distinto que define. Um lugar é portanto uma configuração instantânea de posições. Implica uma indicação de estabilidade.

Existe *espaço* sempre que se tomam em conta os vetores de direção, quantidades de velocidade e a variável tempo. O espaço é um cruzamento de móveis. É de certo modo animado pelo conjunto dos movimentos que aí se desdobram. Espaço é o efeito produzido pelas operações que o orientam, o circunstanciam, o temporalizam e o levam a funcionar em unidade polivalente de programas conflituais, ou de proximidades contratuais. (CERTEAU, 2012, p. 184-185).

Em suma, o espaço é modificado, mediante as ações dos atores sociais que agem sobre ele. No entanto, os lugares caracterizam-se por serem estáticos e pela inércia.

Nesse sentido, Certeau (2012, p.93; 96) refere-se a um modo de ação que supõe a existência de um lugar próprio⁴⁴, “um lugar suscetível de ser circunscrito como algo próprio e ser a base de onde se podem gerir as relações com uma exterioridade [...]” e “privilegiam, portanto, as relações espaciais”, a que o autor atribui o nome de estratégia.

A partir dessas considerações sobre “estratégias”, Certeau (2012) evidencia como a estratégia é vinculada ao poder hegemônico e dominante, um traço cartesiano da modernidade que esta tentou dominar utilizando a “estratégia” como meio de convencimento e argumentação dos mais fortes sobre os fracos. Por outro lado, aponta a “tática” como aquela que

[...] não tem por lugar próprio senão o outro. E por isso deve jogar com o terreno que lhe é imposto tal como o organiza a lei de uma força estranha. Não tem meios para se manter em si mesma, à distância, numa posição recuada, de previsão e de convocação própria: [...]. Ela não tem portanto a possibilidade de dar a si mesma um projeto global nem de totalizar o [...] visível e objetivável. [...]. Aproveita as ‘ocasiões’ e delas depende, sem base para estocar benefícios, aumentar a propriedade e prever saídas. (CERTEAU, 2012, p. 94-95).

Diante do exposto, ao relacionar, aqui, essas discussões à compreensão de formação docente, tomo como referência Candau (1999), que se aproxima das ideias de Certeau (2012), quando ressalta que o dia a dia na escola é um *locus* de formação e, como forma de enfrentamento, sugere pensarmos a escola como um espaço envolvido por estratégias traduzidas como elaboração de lugares (de poder; lugares teóricos; lugares físicos onde as forças se distribuem) e táticas (hábil utilização do tempo; ocasiões que se apresentam e os jogos que introduzem nas fundações de um poder no saber-fazer), analisando que o “[...] estudo das táticas cotidianas presentes não deve, no entanto, esquecer o horizonte de onde vêm e, no outro extremo, nem o horizonte para onde poderiam ir” (CERTEAU, 2012, p. 94-95).

⁴⁴ Dessa forma, para o autor, ao tomar, por exemplo, toda a racionalização estratégica na administração de empresas, a instauração de uma dissociação entre um lugar apropriado e seu outro acompanha efeitos consideráveis, entre eles: o “próprio” é uma vitória do lugar sobre o tempo. Permite capitalizar vantagens conquistadas, preparar expansões futuras e obter assim para si uma independência em relação à variabilidade das circunstâncias. E um domínio do tempo pela fundação de um lugar autônomo (CERTEAU, 2012, p.93-94).

Dessa forma, na apropriação do cotidiano, registram-se contribuições para as dimensões da formação do professor, que podem ser encontradas nas esferas da reflexão, da experiência e da colaboração no processo de ensino e aprendizagem entre os pares por meio do cotidiano (*lugar próprio*), como estratégias para o aperfeiçoamento e/ou inovação de práticas pedagógicas.

Sendo assim, para além das ações dos professores, que, através da sua maneira de ser e fazer, se inscrevem nos saberes que permeiam as várias dimensões da sua formação e são (com)partilhados pelos seus pares ao longo da sua trajetória de vida, as práticas pedagógicas constituem a “mudança e a inovação que são fenómenos complexos, que implicam uma mobilização conjunta de iniciativas práticas” (NÓVOA, 1999 c, p. 75).

Para Nóvoa (1999 c), é muito importante analisar o significado da prática educativa e compreender as suas implicações no plano da formação de professores. Depreende-se dessa formulação que o processo de (re)significação das práticas gera mobilizações na esfera da formação dos professores.

Nessa perspectiva, Tardif e Lessard (2014), em suas inspirações teóricas, buscam, com as discussões do caráter flexível e variável do trabalho docente em função das interações humanas, contribuir para uma teoria da docência. Dessa forma, analisam o trabalho docente, com o objetivo de entender em que proporção essas interações se refletem sobre os professores, seus conhecimentos, sua identidade e sua experiência profissional.

É salutar, portanto, ressaltar que, os investimentos de Tardif e Lessard (2014) desembocam em dimensões do trabalho docente (interatividade e significação⁴⁵), tratados como elementos conceituais da epistemologia da prática profissional, que sustenta que se faz necessário estudar o *conjunto* dos saberes utilizados *realmente* pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar *todas* as suas tarefas. Segundo Tardif (2014, p.255), podemos chamar essa perspectiva de “ecológica”⁴⁶.

⁴⁵ Posteriormente, será apresentada, com base na Teoria das Representações Sociais (TRS), a ideia de que a produção de saberes e conhecimentos docentes constitui-se no processo de (re)significação das práticas pedagógicas que tornam menos estável o processo da formação de professores.

⁴⁶ Tardif faz referência ao trabalho de William Doyle (1986). Contudo, em relação à de Doyle, trata-se de uma perspectiva ecológica integral, pois ele limitava a ecologia à da sala de aula. “Dessa forma, a perspectiva ecológica integral se situa mais na linha das propostas de Wideen e colaboradores (1998), no tocante à formação para o magistério, e de outros pesquisadores norte-americanos, no tocante ao estudo do ensino (ERICKSON, 1986). Ela deseja ampliar e ultrapassar as duas portas de entrada tradicionais da análise do ensino, que são a didática e a pedagogia ou a psicopedagogia”. [...]. “Noutras, palavras, o conhecimento da matéria ensinada e o conhecimento pedagógico (que se refere a um só tempo ao conhecimento dos alunos, à organização das atividades de ensino e aprendizagem e à gestão da classe) são certamente conhecimentos importantes, mas estão longe de abranger todos os saberes dos professores no trabalho. A didática e a psicopedagogia são construções de pesquisadores universitários e não de professores ou de alunos dos cursos de formação de professores” (TARDIF, 2014, p.259; 260).

Em função de seus propósitos, Tardif (2014, p.260) defende este ponto de vista:

[...] o estudo do ensino numa perspectiva ecológica deveria fazer emergir as construções dos saberes docentes que refletem as categorias conceituais e práticas dos próprios professores, constituídas no e por meio do seu trabalho no cotidiano.

Dessa forma, para o autor, a prática pedagógica cotidiana dos professores, amalgamada por um conjunto de saberes plurais, heterogêneos e temporais que envolvem a cultura pessoal do professor, proveniente de sua história de vida e da sua carreira profissional, proporciona experiências que constituem a sua prática docente e circunstâncias que mobilizam os seus saberes.

Ora, os saberes que constituem a formação de professores são construídos e reconstruídos na itinerância da sua carreira profissional. O que se entende aqui, portanto, por um “professor de profissão” não é somente aquele que aplica conhecimentos produzidos por outros, ou um agente dirigido por mecanismos sociais, mas é um ator no sentido lato da palavra, “isto é, um sujeito que assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá, um sujeito que possui conhecimentos e um saber-fazer provenientes de sua própria atividade e a partir dos quais ele a estrutura e a orienta” (TARDIF, 2014, p.230).

Assim, ao se admitir que a formação docente não provém de um único plano, mas de vários planos e de diferentes momentos da história de vida e da carreira profissional, pode-se constatar a heterogeneidade que outorga espaço para questionamentos sobre a associação e a (re)significação das práticas a partir de seus saberes no e/ou pelo ofício docente.

Portanto, acreditando na importância de se compreender o movimento do processo de formação dos professores pelos próprios professores, mediante a mobilização e produção de seus saberes que se encontram envoltos em um intenso processo de (re)significação da sua prática docente, é que a presente pesquisa buscou amparar-se na Teoria das Representações Sociais que surgiu de bases que consideram a dinâmica social e, portanto, acentuam a percepção de que tudo é mais fluido e menos estável.

Desse modo, a teoria tem contribuído com diversas pesquisas e, no que se refere principalmente ao campo da Educação, pode auxiliar nas representações elaboradas e veiculadas pelos professores a respeito da natureza de sua prática, as quais servem para estruturá-la e orientá-la, assim como o seu processo formativo.

3.2 ITINERÂNCIAS PARA ENTENDER O PROCESSO FORMATIVO CONTÍNUO: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS, REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Ao serem estabelecidas e darem início às instituições, as relações entre os atores sociais irão ser definidas no compasso de ideias formuladas no seio dessas instituições. Essas ideias, ao produzirem discursos, possibilitam condições para a potencialização de ações humanas que são formalizadas em meio a instituições familiares, escolares e organizacionais.

Essa abordagem interacionista ou de construcionismo social⁴⁷, apresentada por Berger e Luckmann (1985)⁴⁸, é considerada como um processo formado por dois momentos em que os atores sociais se socializam, isto é, absorvem parcelas significativas do conhecimento existente e em uso quando nascem (SOUZA, 2008). Para ele,

[...] em um primeiro momento, isso se dá no meio familiar, representando uma socialização primária; no segundo momento, os indivíduos absorvem outro conjunto de conhecimentos nas instituições que são criadas para dar forma, reproduzir e sustentar o funcionamento da sociedade, como escolas, profissões etc., representando uma socialização secundária. (SOUZA, 2008, p.207).

Para exemplificar tal afirmativa, pode-se recorrer, segundo Tardif (2014), às pesquisas desenvolvidas por Lessard e Tardif (1996) e Tardif e Lessard (2000)⁴⁹, que, embora pautadas na narrativa dos professores e não tivessem o objetivo de reconstituir a história de vida dos docentes, demonstraram os contornos que delinearão a escolha pela profissão docente.

Desse modo, segundo Tardif (2014), vários professores relataram a origem da sua paixão pelo ofício de professor, nutrida enquanto criança, seja porque provinham de uma família de professores, seja porque essa profissão era valorizada no meio em que viviam.

⁴⁷ Refere-se à década de 70.

⁴⁸ De acordo com Tardif (2014, p.71), Schutz (1987) fala de “tipos” cognitivos que permitem incorporar as experiências cotidianas num reservatório (*stock*) de categorias cognitivas e linguísticas. Schutz, Berger e Luckmann (1980), retomados por Dubar (1991), falam de saberes de base pré-reflexivos e pré-dados que funcionam como evidências e como uma reserva de categorias graças às quais a criança tipifica, ordena e objetiva seu mundo. Bourdieu (1972; 1980) os associa a esquemas interiorizados (*habitus*) que organizam as experiências sociais e permitem gerá-las.

⁴⁹ Podemos conferir trechos da pesquisa ao longo do livro de Tardif (2014) *Saberes docentes e formação profissional*.

Outros professores, no entanto, mencionaram a influência de seus antigos professores na escolha de sua carreira e na sua maneira de ensinar.

Embora, entre os anos de 1965 e 1980, o sistema de educação, segundo Tardif (2014, p. 76),

[...] tivesse sofrido mudanças importantes, especialmente nas práticas pedagógicas e nos currículos, alguns professores nos disseram que continuavam aplicando o que haviam aprendido na Escola Normal, que era, na época, a instância de reprodução da pedagogia tradicional.

Nesse ínterim, os autores identificaram, nos discursos dos professores pesquisados, representações elaboradas⁵⁰ e veiculadas que estruturam e orientam a sua prática. Em linhas gerais, os professores se apropriaram da compreensão sobre formação, que tem como princípio a racionalidade técnica e que considera os professores como meros executores de tarefas, produzindo distorções na imagem que cada professor possui de si mesmo, assim como implicações na construção da formação docente e na significação de sua prática pedagógica.

O pensamento dos professores sobre a sua formação, os sentidos que conferem a suas práticas pedagógicas “e as imagens que partilham, constituem uma parte essencial de sua realidade e não simplesmente um reflexo seu” (MOSCOVICI, 2015, p. 173). Para tanto, segundo Lucon (2011, p.49), esses conjuntos de conceitos, afirmações e explicações, que são as representações sociais, devem ser considerados como verdadeiras teorias do senso comum, ciências coletivas pelas quais se procede à interpretação e mesmo à construção das realidades sociais.

Diante da análise das vivências dos professores, no plano das representações sociais, pode-se observar que as representações são compostas de imagem e significação, que, segundo Moscovici (2015, p. 46), são como duas faces, interdependentes, como duas faces de uma folha de papel, ou em outras palavras, a representação iguala toda imagem a uma ideia e toda ideia a uma imagem.

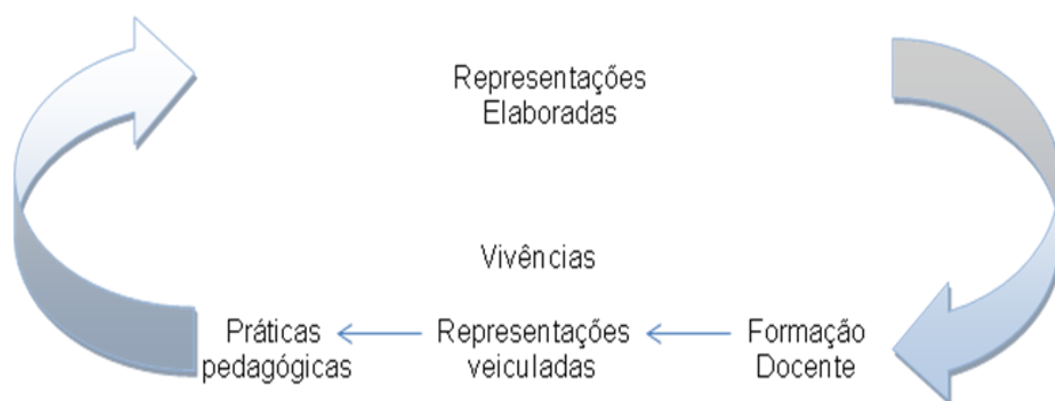
Podemos observar, a partir dessas considerações, que

⁵⁰ Como expressa Spink (1993, p.301), a partir de um esquema apresentado por Jodelet (1989), podemos verificar a existência de dois eixos principais no campo das representações sociais: “no primeiro eixo, as representações constituem formas de conhecimento prático orientadas para a compreensão do mundo e para a comunicação; no segundo eixo, elas emergem como elaborações (construções de caráter expressivo) de sujeitos sociais a respeito de objetos socialmente valorizados. As duas dimensões descortinam pressupostos de natureza epistemológica sobre a natureza do conhecimento”.

[...] as representações sociais são elaboradas nas esferas próximas da vida social, ou seja, não se constroem representações sociais sobre o que não se relaciona ou do que pouco se tem conhecimento. Por outro lado, quando se oferece uma questão que, de algum modo, faz parte do cotidiano, é possível receber dos informantes alguns dados que vão além de meras opiniões, mas que fazem parte de um conhecimento consensual. Dados que foram organizados dentro de um grupo, com base em suas relações sociais e em sua história, vêm a se configurar em uma representação social. Vê-se, desse modo, que representações sociais diferem de meras opiniões ou da opinião pública. (LUCON, 2011, p.49).

Assim, para explicitar o anteriormente dito, foi elaborada a figura a seguir:

Figura 2 – Elaboraões que estruturam e orientam a prática pedagógica



Fonte: Elaboração própria (2017).

Sintetizando a argumentação até agora desenvolvida, para que possamos compreender as representações sociais e a Figura acima, utilizo a definição elaborada por Jodelet (1985)⁵¹ citada por Spink (1993), ao dizer que considera que são modalidades de conhecimento prático orientadas para a comunicação e para a compreensão do contexto social, material e ideativo em que vivemos. Para a autora, as representações sociais são, essencialmente, fenômenos sociais que têm de ser entendidos a partir do contexto de sua produção, ou seja, em meio às funções simbólicas e ideológicas a que servem e pelas formas de comunicação por onde circulam.

Após essa exposição a respeito da noção de representações sociais, faz-se necessário discorrer sobre a sua origem, a qual teve os seus primeiros delineamentos baseados nas formulações na última década do século XIX por Durkheim, que, em oposição à sociologia “cientificista” de Augusto Comte, estabeleceu o conceito de representações coletivas, de

⁵¹ Como principal colaboradora de Moscovici, Jodelet assumiu a tarefa de sistematizar o campo teórico das representações, contribuindo para o seu aprofundamento ao procurar esclarecer melhor o conceito e os processos formadores das representações sociais (ALVES-MAZZOTTI, 2008).

acordo com a qual “os indivíduos edificam e manifestam um conhecimento comum que preside e orienta as suas existências como um corpo/contingente humano situado no tempo e no espaço” (SOUZA, 2008, p.207).

No entanto, Durkheim, ainda segundo Souza (2008), numa tentativa de tornar a sociologia uma ciência independente, defendeu a dissociação entre representações individuais e coletivas. Desse modo, passa a recomendar que as primeiras ficassem a cargo do campo da Psicologia, enquanto a segunda constituiria o objeto de estudo da Sociologia.

Em meio a essas considerações a respeito do conceito de representações coletivas por parte de Durkheim, as representações são entendidas ou tratadas como uma “classe muito genérica de fenômenos psíquicos e sociais” (ALVES-MAZZOTTI, 2008, p. 22). Entretanto, segundo Moscovici (2015), para tornar os fenômenos sociais compreensíveis devem-se incluir conceitos psicológicos, assim como sociológicos, e a partir dessa justificativa, propõe que o estudo das representações passe a se apoiar na Psicologia Social⁵².

Enfim, Moscovici (2015) assinala que as representações coletivas são resultados das interações sociais, mas que rompe com toda a dinâmica social ao possuir uma concepção estática dessas representações. A partir dessa visão, as representações coletivas se articulam a processos cognitivos individuais, mas em contrapartida sugerem a ruptura do individual ou específico com o social, do externo com o interno, compreendendo que, para manter a coesão na sociedade, tenderia à necessidade de adotar um caráter quase estável, “o que correspondia à permanência de fenômenos em cujo estudo se baseou” (ALVES-MAZZOTTI, 2008, p. 22). Por outro lado, para Moscovici (2015), as representações são construções sociais e individuais, permanentemente reexaminadas nas relações que os indivíduos estabelecem entre si.

Podemos observar que tal concepção, passa a ser mais adequada a partir das grandes mudanças que a sociedade sofreu ao longo do século XX, geradas pela efervescência científica e pelas grandes guerras da época⁵³. Dessa maneira, origina-se na Europa, em 1961, a Teoria das Representações Sociais, a partir do estudo de Serge Moscovici intitulado *La psychanalyse: son image et son public*⁵⁴.

A Teoria das Representações Sociais, ao estudar os atores sociais em processo de interação com os outros atores sociais, busca expressar uma série de saberes práticos, a

⁵² Moscovici (1976) revela que sua intenção era redefinir o campo da Psicologia Social, enfatizando sua função simbólica e seu poder de construção do real (apud ALVES-MAZZOTTI, 2008).

⁵³ Faz-se referência, por exemplo, “ao declínio do behaviorismo como única fonte de estudo da psicologia e da psicologia de aprendizagem” (MENEZES, 2011, p. 132) e à Segunda Guerra Mundial.

⁵⁴ Primeiramente publicado na França em 1961, passou a ter uma segunda edição revisada em 1976 (apud MOSCOVICI, 2015).

partir de como são assimilados, entendidos e interpretados no cotidiano e, deste modo, produzidos coletivamente no decorrer da comunicação e/ou na prática social dos atores.

Essa compreensão se inscreve no entendimento de Moscovici (1981), retomado por Sá (1996, p. 31):

[...] por representações sociais, entendemos um conjunto de conceitos, proposições e explicações originados na vida cotidiana no curso de comunicações interpessoais. Elas são o equivalente, em nossa sociedade, aos mitos e sistemas de crenças das sociedades tradicionais; podem também ser vistas como a versão contemporânea do senso comum.

Nesse movimento, Moscovici, buscando superar a noção individualista radical das representações coletivas nas representações sociais, coloca

[...] a premissa de que não existe separação entre o universo externo e o interno do sujeito: em atividade representativa, ele não reproduz passivamente um objeto dado, mas, de certa forma, o reconstrói e, ao fazê-lo, se constitui como sujeito, pois, ao apreendê-lo de uma dada maneira, ele próprio se situa no universo social e material. Além disso, afirma que as representações sociais, tal como as opiniões e as atitudes, são “uma preparação para a ação”, mas, ao contrário dessas, não o são apenas porque reconstituem os elementos do ambiente no qual o comportamento terá lugar, integrando-o a uma rede de relações às quais está vinculado o seu objeto. (ALVES-MAZZOTTI, 2008, p. 22-23).

Sendo assim, é possível vislumbrar aproximações entre a noção de representação social proposta por Moscovici “que corresponde à busca verdadeiramente psicossocial⁵⁵, na medida em que procura dialetizar as relações entre indivíduo e sociedade, afastando-se igualmente da visão sociologizante de Durkheim e da perspectiva psicologizante da Psicologia da época”⁵⁶ (ALVES-MAZZOTTI, 2008, p. 22), e os estudos de Tardif (2014). Este, ao tratar sobre os saberes docentes, propõe o distanciamento do “mentalismo” e do “sociologismo”; o primeiro caracteriza todo o tipo de subjetivismo, que tende a reduzir o conhecimento e até a própria realidade a processos ou esquemas mentais tendo como base a atividade cognitiva dos indivíduos; o segundo trata o saber como aquilo que é sempre associado a outra coisa que não a si mesmo, bem como impossibilita os atores a qualquer

⁵⁵ Ao concordar com a postura psicossocial da representação social na educação, Ornellas (2006) traz para a representação social uma abordagem que propicia estabelecer relações entre as construções simbólicas e a realidade social para onde se dirige seu olhar epistêmico a fim de entender como essa realidade constrói a leitura dos símbolos presentes em nosso cotidiano (ORNELLAS, 2011, p. 197).

⁵⁶ As representações sociais constituem uma vertente teórica da Psicologia Social que faz contraponto com a Psicologia Cognitiva (SPINK, 1993).

mobilização de saberes e de transformação de sua própria situação e ação, mas procura, ao mesmo tempo, estabelecer uma articulação entre os aspectos sociais e individuais.

Nesse sentido, Tardif (2014, p.11) busca legitimar a ideia que o saber do professor é social, apesar de sua existência depender deles “(mas não somente deles) enquanto atores sociais individuais empenhados numa prática”.

Em decorrência dos estudos de Moscovici, podemos conjecturar contribuições à busca de Tardif (2014) e, sem dúvida, à busca de outros estudiosos como Nóvoa (1999 c) e Freire (2002), a partir das representações sociais na medida em que podem fazer emergir questões, assim como a elaboração de aparatos que possibilitam delinear uma discussão em relação à implicação do professor na ação de (re)significar as suas práticas, visando à concepção da construção de saber contínuo no exercício do trabalho docente.

Como bem sinaliza Souza (2008, p. 205-206), ao explicitar as descobertas de Moscovici:

[...] os indivíduos reconstróem as representações vigentes em seu meio social, transformando-as, especialmente quando transportam para o universo do senso comum discursos reificados como aqueles produzidos pelos construtores do conhecimento científico. Isso quer dizer que não é, inquestionavelmente, o coletivo que obriga o indivíduo, mas o indivíduo que, permanentemente, institui e reinstitui o social em diálogo com o coletivo e baseado no coletivo.

Tal explicitação, de acordo com Sá (1995), nos ajuda a compreender que Moscovici em textos de 1981 e 1984, atribui, ao conjunto de pensamento, duas classes diferentes de universos de pensamentos, segundo ele denominados de *universos reificados* e *universos consensuais*. Os universos reificados demonstrados a partir das formulações de Sá (1995, p. 28), dizem respeito aos saberes “que se produzem e circulam as ciências e o pensamento erudito em geral, com a objetividade, seu rigor lógico e metodológico, sua teorização abstrata, sua compartimentalização em especialidades e sua estratificação hierárquica”. Os universos consensuais, por sua vez, referem-se às atividades intelectuais cotidianas desenvolvidas na interação social nas quais são elaboradas as representações sociais por meio do senso comum.

É o que pontua Ornellas (2001, p. 33) quando enfatiza:

O campo das representações sociais vem produzindo o conhecimento prático advindo da vida cotidiana e articula um sujeito particular a um objeto concreto em uma situação sócio-histórico-cultural determinada, assentando-se sobre as atividades de pesquisa empírica.

No entanto, isso somente é possível pelos dois processos fundamentais que compõem a elaboração de uma representação social, denominados, por Moscovici (2015), de objetivação e ancoragem. Esses processos têm o intuito de tornar o não familiar em familiar, de tal modo que a entidade nomeada possa ser integrada na “sociedade dos conceitos”, na medida em que os sentidos emergem. Nós os tornamos tangíveis, visíveis e semelhantes às ideias e aos seres com que nós estamos familiarizados. Esse processo é descrito pelo autor, conforme espelha a citação abaixo:

[...] as representações que nós fabricamos – duma teoria científica, de uma nação, de um objeto, etc. – são sempre o resultado de um esforço constante de tornar comum e real algo que é incomum (não familiar), ou que nos dá um sentimento de não familiaridade. E através delas nós superamos o problema e o integramos em nosso mundo mental e físico, que é, com isso, enriquecido e transformado. Depois de uma série de ajustamentos, o que estava longe, parece ao alcance de nossa mão; o que parecia abstrato, torna-se concreto e quase normal. (MOSCOVICI, 2015, p.58).

Nesse sentido, ao processo de objetivação cabe conduzir algo que é do plano abstrato para o plano do concreto. Em outras palavras, a objetivação torna-se uma “operação imaginante e estruturante que dá corpo aos esquemas conceituais, reabsorvendo o excesso de significações, procedimento necessário nesse processo” (JODELET, 1990, apud ALVES-MAZZOTI, 2008, p.28).

Ainda, a partir do que nos diz Alves-Mazzoti (2008, p. 28), existem três fases nesse processo:

➤ Na **construção seletiva**, apropriação das informações

[...] e dos saberes sobre um dado objeto, alguns elementos são retidos, enquanto outros são ignorados ou rapidamente esquecidos. As informações que circulam sobre o objeto vão sofrer uma triagem em função de condicionantes culturais (acesso diferenciado às informações em decorrência da inserção grupal do sujeito) e, sobretudo, de critérios normativos (só se retém o que está de acordo com o sistema de valores circundante).

➤ Na **esquematização estruturante**,

[...] uma estrutura imaginante reproduz, de forma visível, a estrutura conceitual de modo a proporcionar uma imagem coerente e facilmente exprimível dos elementos que constituem o objeto da representação, permitindo ao sujeito apreendê-los individualmente e em suas relações.

➤ Na **naturalização dos elementos que constituem o objeto da representação,**

[...] o resultado dessa organização é chamado de núcleo ou esquema figurativo. No estudo sobre a psicanálise, esse núcleo é representado pelo inconsciente e pelo consciente visualizados acima e abaixo de uma linha de tensão onde se localiza o recalque, que dá origem ao complexo. O núcleo figurativo, por sua vez, permite concretizar, coordenando-os, cada um dos elementos, os quais se tornam “seres da natureza”.

Quanto ao processo de ancoragem, este concerne à vinculação, como a integração do novo conhecimento ao que está em uso. Alves-Mazzoti (2008) complementa ao explicitar que este é retomado e concebido como tentativa de demonstrar como o social interfere em nossas vidas, ao analisar a ancoragem como processo que atribui sentido, e afirma que a hierarquização de valores presentes “na sociedade e em seus diferentes grupos contribui para criar em torno do objeto uma rede de significações na qual ele é inserido e avaliado como fato social” (ALVES-MAZZOTI, 2008, p. 28).

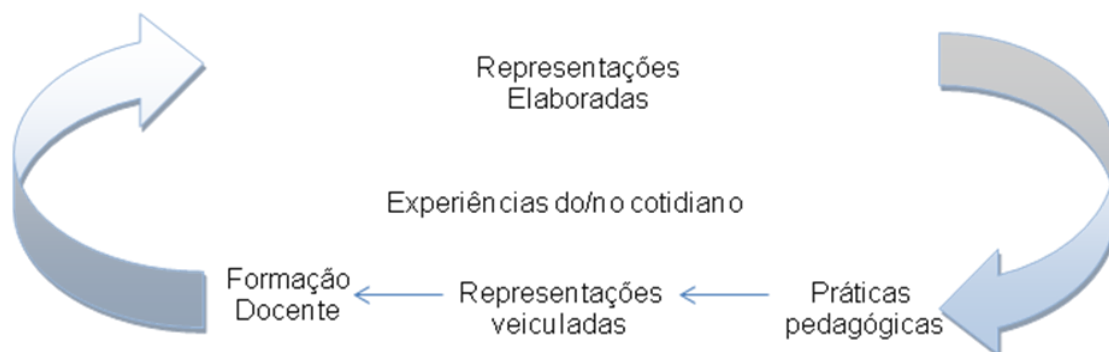
Partindo desses argumentos, para Alves-Mazzoti (2008), recorrer à Teoria das Representações Sociais na pesquisa educacional auxilia na interpretação dos acontecimentos da realidade cotidiana escolar, permitindo identificar mecanismos que interferem na eficácia do processo educativo e, principalmente, por seu papel na orientação de condutas e das práticas sociais.

No entanto, para chegar a esse ponto, a Teoria das Representações Sociais necessitou de adeptos que a difundiram e contribuíram para a sua consolidação, destacando-se: Jodelet, que colabora a partir da abordagem psicossocial, com a ideia original da teoria; em seguida, Willem Doise, com a abordagem societal e Abric, com a dimensão estrutural, que, de acordo com Sá (1998, p.65), apesar de se tratar de desdobramentos da teoria, “não são abordagens incompatíveis entre si, na medida em que provêm todas de uma mesma matriz básica e de modo algum a desautorizam”.

O que objetivei aqui foi apresentar os principais delineamentos que contornam as representações sociais, tendo em vista que essas representações orientam condutas, opiniões, no caso aqui tratado, o saberfazer, ou seja, as práticas pedagógicas cotidianas dos professores e os seus discursos. Com vistas a procurar contribuições dessa teoria para o presente estudo, buscou-se, pistas a partir do trabalho docente desenvolvido no/do cotidiano, e da compreensão de como a (re)significação de práticas pedagógicas ou a mobilização de saberes de professores das séries iniciais do Ensino Fundamental pode

contribuir com o processo de construção de representações sociais sobre a formação docente. Tal como mostra a Figura 3 a seguir.

Figura 3 – Efeito bumerangue



Fonte: Elaboração própria (2017).

Apesar de fictício, optei pelo termo bumerangue porque serve para explicar como se absorvem parcelas significativas do conhecimento existente e como estas estruturam e orientam a prática dos professores e implicam nas representações sociais da formação de professores.

A obra *Sociedade de Risco*, de Ulrich Beck, trata da teoria social do risco e constata que há injustiças socioambientais na distribuição dos riscos na pós-modernidade, abordando o efeito bumerangue, segundo o qual, na distribuição dos riscos, “cedo ou tarde, eles alcançam também aqueles que os produziram ou lucraram com eles” (BECK, 2010).

Desse modo, é defendida nesta pesquisa a utilização da prática reflexiva pelos professores, por entender que essa prática contribui na medida em que possibilita aos docentes questionarem e repensarem suas ações cotidianas no exercício da docência, criando, assim, um horizonte de possibilidades para o desenvolvimento da sua atuação como professor, ao permitir a produção de novos saberes.

3.3 CAMINHOS PARA ORIENTAÇÃO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E PARA A FORMAÇÃO DOCENTE A PARTIR DA MOBILIZAÇÃO DE SABERES

Espelho, espelho meu... Esta é uma das frases emblemáticas de uma das histórias infantis mais conhecidas no universo literário infantil, e embora estejamos bem distantes de falar, aqui, sobre histórias infantis ou sobre a vaidade e tirania que essa frase possa lembrar, tenho a intenção de me apropriar de um de seus utensílios, fazendo, assim, referência ao

espelho. Com sua utilização, busco, a partir do reflexo, estudar as tessituras e partilhas que se estabelecem nas redes de saberes-fazer de professores das séries iniciais do Ensino Fundamental no cotidiano escolar, a fim de apreender pistas que contribuam para a compreensão da formação de professores que envolvem elementos como a invenção, a criatividade, a inovação, que tendem a colaborar para o aperfeiçoamento da prática pedagógica, a partir da reflexão de professores sobre sua ação docente.

Esse entendimento permitiu a formulação de conceitos no campo educacional, como o de professor pesquisador, inserindo a pesquisa no contexto da formação de professores. Esse conceito tem a sua origem a partir de movimentos oriundos da Inglaterra na década de 60 e surgiu com o propósito de nomear um grupo de professores das chamadas escolas secundárias inglesas, que tinham, como preocupação basilar, a aprendizagem de seus alunos, assim como a intenção de contribuir teoricamente para a formação de professores como profissionais reflexivos e/ou ainda para aqueles aos quais fosse possível ter a pesquisa como prática integrante de seu trabalho docente.

Posteriormente ao conceito de professor pesquisador, surge o conceito de professor reflexivo, difundido no Brasil na década de 90 por meio das obras de autores como Nóvoa (1999 c) a partir das análises dos trabalhos de observação sobre as práticas de profissionais das áreas de arquitetura, desenho e engenharia, desenvolvidos por John Dewey, por meio dos quais, este elaborou a noção de ação reflexiva. Tal perspectiva nos leva a um entendimento de formação como um processo constante, que propõe admitir os saberes construídos na ação.

A partir disso, vamos ter discussões em relação à formação de professores com vistas no cotidiano, tendo como propósito possibilitar a (re)invenção da escola a partir dos “macetes” utilizados pelos professores para realizar o trabalho, com a finalidade de assim dar conta das dificuldades do seu cotidiano (FERRAÇO, 2005).

Em síntese, esse entendimento se encontra explicitado a partir do que Zeichner (1993, p.18) assinala, a partir de Dewey, sobre a ação reflexiva, a qual,

[...] implica uma consideração ativa, persistente e cuidadosa daquilo em que se acredita ou que se pratica, à luz dos motivos que o justificam e das consequências a que conduz. Não é, portanto, nenhum conjunto de técnicas que possa ser empacotado e ensinado aos professores.

Contudo, apesar de se observar que esses conceitos tenham sofrido reformulações por terem sido alvo de críticas ao longo do seu processo constitutivo conceitual, na medida em

que se analisam os argumentos pelos quais foram concebidos, devem ser considerados como instrumentos que podem contribuir para o enfrentamento do contexto educacional atual, a partir da reflexão sobre a formação e a prática de professores, assim como na aprendizagem dos alunos nele inseridos, como afirma Imbernón (2004), ao mencionar a existência de muitos entraves no processo de formação inicial. Entre eles, podemos destacar a dicotomia teoria/prática, a fragmentação das disciplinas e os objetivos dos cursos de formação voltados para a racionalidade técnica.

Soares, Almeida e Beraldo (2012, p.21) corroboram a assertiva de Imbernón (2004) ao ressaltar que “tudo indica que predominam na universidade práticas educativas centradas na reprodução do conhecimento, no raciocínio lógico dedutivo e na desvinculação entre a ciência, prática e a vida em sintonia com o paradigma epistemológico positivista”.

A partir disso, outras abordagens indicam novas perspectivas para a formação de professores, perspectivas que se afastam da compreensão sobre formação que tem como princípio a racionalidade técnica e se aproximam de uma perspectiva que confronta ações cotidianas desenvolvidas pelos professores com as produções teóricas e, assim, possibilitando a eles reverem suas práticas, refletindo sobre o seu saberfazer.

Por esse motivo, tem-se intensificado a proposição de formação na perspectiva crítico-reflexiva, que permitiria aos professores os meios de um pensamento autônomo que direcione a dinâmica de autoformação e a produção e mobilização de saberes, transformando o professor no artífice de sua formação, contribuindo assim para a abertura de novos caminhos e possibilidades para a prática docente. Freire (2002) contribui para esse entendimento quando afirma que o momento fundamental na formação continuada dos professores é o da reflexão crítica sobre a prática. Ao se pensar criticamente a prática de hoje ou de ontem, pode-se melhorar a próxima prática.

A educação, na pedagogia de Freire, desse modo, caracteriza-se por uma prática pedagógica reflexiva e transformadora. Nessa perspectiva, a educação busca contribuir para o processo de transformação social.

Desse modo, para Imbernón (2009, p. 54), a concepção de formação deve estar voltada para a realidade em que “a escola passa a ser o foco do processo ‘ação-reflexão-ação’ como unidade básica de mudança, desenvolvimento e melhoria” do processo formativo de professores.

Esse entendimento revela a necessidade de uma prática reflexiva, a qual deverá ser um elemento essencial da prática docente, na medida em que capacita o professor a lidar com os

fenômenos educativos emergentes no/do cotidiano escolar de maneira própria e criativa, favorecendo não apenas o seu desenvolvimento, mas também o do seu alunado.

Sendo assim, para Perrenoud (2002, p.30; 31), a prática reflexiva deve ser compreendida “como a reflexão acerca da situação, dos objetivos, dos meios, do lugar, das operações envolvidas, dos resultados provisórios, da evolução previsível do sistema de ação”, que nos possibilita questionar acerca do que podemos fazer, como podemos fazer, o que vai acontecer, como vai acontecer, “o que está acontecendo, qual a melhor tática, que desvios e precauções temos de tomar que riscos corremos, etc.”.

Nesse movimento das discussões sobre a formação docente, as ideias de Perrenoud (2002) se assemelham às ideias de Certeau (2012) em relação ao estabelecimento de mecanismos que podem ser utilizados pelos professores como atores sociais, a partir do vasto número de práticas da vida cotidiana, para proceder de forma própria e transformadora.

Assim também pensa Ferrazo (2005, p.13), quando diz que “todas as táticas são importantes e as táticas desenvolvidas no cotidiano podem tomar o que é importado, imposto, já-lá, como potencial a ser desenvolvido [...]. Portanto é preciso inventar e socializar táticas que remetam à formalização de propostas de trabalho”.

Logo, dada a complexidade na qual se encontram as questões concernentes à ação educativa, torna-se evidente a necessidade de táticas no processo de aprender e ensinar, como processo de invenção e reinvenção do cotidiano escolar e, conseqüentemente, da formação do professor a partir de sua prática docente.

Nóvoa (1999 a, p.18) entende isso como o “reforço de práticas pedagógicas inovadoras, construídas pelos professores a partir de uma reflexão sobre a experiência”. Perrenoud (2002) entende essas práticas como reflexão na ação e sobre a ação, que está ligada à nossa experiência do mundo.

Na ação reflexiva,

[...] é possível olhar retrospectivamente e refletir sobre a reflexão-na-ação. Após a aula, o professor pode pensar no que aconteceu, no que observou, no significado que lhe deu e na eventual adoção de outros sentidos. Refletir sobre a reflexão na ação é uma ação, uma observação e uma descrição que exigem o uso de palavras. (SCHON, 1992, p. 83).

Partindo dessa compreensão, tem-se o processo formativo do professor, como aquele que abarca um aglomerado conjunto de conhecimento, emoções e sentimentos, que chegam

a ultrapassar os limites da aula e tratam de questões maiores das que são atribuídas a um caráter educativo.

A esse respeito, Gil e Hernández-Hernández (2016, p.111) definiram esse processo, por meio da visão de Day (2007), como sendo um processo formativo “multifacetado e produzido em contextos que supõem um desafio emocional e intelectual”.

Para Pimenta e Ghedin (2012, p.28), fica, portanto, evidenciada a importância da realização de uma articulação, no âmbito das investigações sobre prática docente reflexiva, entre práticas cotidianas e contextos mais amplos, considerando o ensino como prática social concreta.

Dessa forma, esses autores, ao citarem Carr (1995), ainda apontam “[...] o caráter transitório e contingente da prática dos professores e da necessidade da transformação da mesma numa perspectiva crítica” (PIMENTA; GHEDIN, 2012, p.30). Por sua vez, Nóvoa (1999 c, p. 68), explica que as práticas são determinadas pelos vários âmbitos, que incidem na realidade escolar imediata.

Em vista disso, a prática docente desenvolvida pelo professor, para dar conta das demandas do cotidiano escolar, apresenta-se como uma atividade complexa, que se desenvolve em meio a inúmeros e distintos contextos históricos, sociais, culturais, que circundam o cotidiano escolar e em convergências e enfrentamentos de questões teóricas e práticas, que implicam determinar quem, o que, para que e como ensinar.

Nesse sentido, Cunha (2000, p.46) ressalta:

Felizmente, o processo vital da humanidade nos coloca sempre diante de novas demandas. Muitos autores já têm sistematizado reflexões sobre o tempo em que vivemos, dando conta do esgotamento do modelo da racionalidade técnica que presidiu a ciência moderna e anunciando os chamados tempos pós-modernos.

Portanto, é possível sintetizar dizendo que a racionalidade técnica não consegue mensurar a complexidade, os invariáveis contextos e as inúmeras dimensões da prática pedagógica. Dessa maneira, apresenta-se a necessidade de na atuação profissional, a partir dos contextos mais próximos, exercitar a prática de refletir sobre os acontecimentos do dia a dia e, a partir disso, um (re)pensar as formas de ensinar, uma vez que, segundo Arroyo (2004, p. 344), é preciso entender que muitos problemas de aprendizagem são problemas de ensino.

Esses pressupostos originam rupturas no modo de pensar a formação docente em relação à compreensão das suas práticas desenvolvidas sobre e/no espaço da experiência,

dando subsídios para a composição de novas práticas que venham atribuir significado e sentido ao trabalho e à formação docente.

Sendo assim, nas palavras de Tardif (2014), existe uma constatação que se destaca a partir de análises prévias, acerca dos fundamentos do saber-ensinar, que,

[...] não se reduzem a um “sistema cognitivo” [...]. Na realidade, os fundamentos do ensino são, a um só tempo, existenciais, sociais e pragmáticos. São **existenciais**, no sentido de que um professor “não pensa somente com a cabeça”, mas “com a vida”, com o que foi, com o que viveu, com aquilo que acumulou em termos de experiência de vida, em termos de lastros de certezas. Em suma, ele pensa a partir de sua história de vida não somente intelectual, no sentido rigoroso do termo, mas também emocional, afetiva pessoal e interpessoal [...], a partir das quais ele compreende e interpreta as novas situações que o afetam e constrói, por meio de suas próprias ações. [...] São **sociais** porque, como vimos, os saberes profissionais são plurais, provêm de fontes sociais diversas (família, escola, universidade, etc.) e *são adquiridos em tempos sociais diferentes*: tempo da infância, da escola, da formação profissional, do ingresso na profissão, da carreira... São sociais também porque, em certos casos, são explicitamente produzidos e legitimados por grupos sociais. [...] São **pragmáticos**, pois os saberes que servem de base ao ensino estão intimamente ligados tanto ao trabalho quanto à pessoa do trabalhador. Trata-se de saberes ligados ao labor, de saberes sobre o trabalho, ligados às funções que eles são mobilizados, modelados, adquiridos. (Grifos meus)

Nesse ínterim, é possível verificar que a ação reflexiva necessita ser inserida na dinâmica de esferas institucionais e nas ações cotidianas do professor. Dessa forma, o docente não pode se deixar reduzir à função de executar tarefas previamente estabelecidas por terceiros ou por um sistema externo (alheio) à realidade escolar.

Sobre isso, Nóvoa (1999, p. 68) discorre que a educação refere-se a “ações muito diversas, que influenciam a prática didática. Nesta perspectiva, é necessário alargar o conceito de *prática*, não a limitando ao domínio metodológico e ao espaço escolar”.

O processo de reflexão pode assumir, assim, um papel fundamental, quando permite ao professor problematizar, contextualizar e se apropriar de elementos do cotidiano para definir um modo de agir futuro. Em outras palavras,

[...] a reflexividade é a capacidade de voltar sobre si mesmo, sobre as construções sociais, sobre as intenções, representações e estratégias de intervenção. Supõe a possibilidade, ou melhor, a inevitabilidade de utilizar o conhecimento à medida que vai sendo produzido, para enriquecer e modificar não somente a realidade e suas representações, mas também as próprias intenções e o próprio processo de conhecer (PIMENTA; GHEDIN, 2012, p.66).

Essa compreensão nos direciona para discussões sobre a construção de práticas educativas mais eficazes a serem desenvolvidas no ambiente escolar, as quais, entendidas como práticas pedagógicas inovadoras, “são centelhas condutoras de sentidos e significados aos fazeres humanos, os quais se realizam no tempo e nos espaços, mediados por/entre sujeitos” (HETKOWSKI, 2014, p.1). A autora conclui:

[...] é neste íterim que surgem vocábulos “modernos” como criatividade e inovação. Termos indissociáveis, porém conceitualmente diferentes. Por um lado encontra-se a criatividade como centelha e; por outro a inovação como mescla de elementos que concebem significados às práticas humanas. [...] (HETKOWSKI, 2014, p.2).

Desse modo, associa a criatividade a processos individuais e a inovação, a processos coletivos, sendo mobilizados pelos atores sociais nos modo de pensar, refletir, construir e agir. Nesse sentido, pode-se dizer que inovar é se dispor a olhar, pensar, refletir sobre si e sobre as suas práticas, para um fazer e (re)fazer no exercício da atuação docente, aperfeiçoar práticas.

Com base no exposto, é possível entender que tanto a criatividade quanto a inovação somente podem ser condutoras de sentidos e significados nas práticas pedagógicas mediante o ato reflexivo dos professores e que, apoiadas num processo autônomo de saberfazer, pode possibilitar aos docentes um cotidiano *saberpensar*. Apoiando-me no conceito de saber pensar de Morin (1986), entendo que não é algo que se obtenha por procedimentos técnicos, ou se tenha como algo pronto, nem somente por aplicabilidade da lógica, mas que se devem verificar os dados da experiência, pois é necessário compreender que existem fundamentos que regem o pensamento e nos fazem organizar o real, ou seja, eleger e/ou priorizar certos dados que fazem parte do contexto real que tende a auxiliar na compreensão do processo formativo docente. Portanto, em uma palavra, *saberpensar*, “significa, indissociavelmente, saber pensar o seu próprio pensamento” (MORIN, 1986, p.111).

É nessa perspectiva que busco estudar as tessituras e partilhas que se estabelecem nas redes de saberesfazeres de professores das séries iniciais do Ensino Fundamental no cotidiano escolar, a fim de apreender pistas que contribuam para a compreensão de formação de professores. E o capítulo a seguir apresenta os caminhos que foram percorridos para que fosse possível alcançar o referido objetivo.

CAPÍTULO 4
PLANO MÉDIO... A PESQUISA GANHA MOVIMENTOS
COM O COTIDIANO ESCOLAR

Fotografia 4 – A pesquisa no/do cotidiano escolar



Fonte: Zaretis (2017).

4 PLANO MÉDIO... A PESQUISA GANHA MOVIMENTOS COM O COTIDIANO ESCOLAR

Pedagogia do Oprimido

Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros.[...].

(Paulo Freire, 1994).

No início de uma pesquisa, temos sempre um problema que suscita uma investigação – a busca por respostas que nem sempre são respondidas⁵⁷ –, no entanto, apesar de não terem em comum o ponto de chegada, todas apresentam a necessidade de traçar os caminhos que serão percorridos no processo da pesquisa, ainda que sejam diferentes.

Dessa forma, esta seção tem o objetivo de apresentar os caminhos traçados e trilhados no processo da pesquisa. Sendo assim, é apresentado o cenário por onde e com quem se caminha; assim como o que é preciso para trilhar esse caminho. Isso significa reportar-se aos processos metodológicos, ou seja, as técnicas e os métodos adotados no processo da pesquisa.

A pesquisa, segundo Liliana Ferreira (2009, p. 44), deve ser compreendida “como a ação intencional e metodologicamente estruturada na busca de uma resposta para uma pergunta previamente elaborada”, referindo-se a autora a “uma atividade coletiva, cuja função primordial é atribuir sentidos ao cotidiano”. Autores como Ferraço (2005), Oliveira (2007), Alves (2010), Ferraço e Carvalho (2012), Ferraço e Alves (2015) consideram essa função como ponto de partida e de chegada de suas lutas por transformar a realidade.

A partir dessa ação intencional, tive como propósito adotar uma pesquisa qualitativa no/do/com o cotidiano como abordagem teórico-político-epistemológico-metodológica de pesquisa⁵⁸ (GARCIA, 2003), por ter a necessidade de me afastar de compreensões e conclusões que fazem do saber científico o saber absoluto e soberano ao dar valor às situações cotidianas como outra forma de saber, tendo como método ou recurso a dúvida.

⁵⁷ Fato que André (2001, p.61), apoiada em Hammersley, aponta ao mencionar que, “quando se investiga um problema, nada garante que se chegue a uma solução”.

⁵⁸ Segundo Candau (2016), Inês Barbosa de Oliveira tem sido uma das escritoras da área de educação que, ao trabalhar com o pensamento de Boaventura Sousa Santos, em particular em seu livro *Boaventura & a Educação*, destaca aspectos que considera de especial relevância, tendo em vista as possibilidades entre reflexão epistemológica e política, proposta por Boaventura, buscando pensar sua possível utilidade para a reflexão sobre a educação.

Ao adentrar, portanto, a questão metodológica da pesquisa acadêmica nos/dos e com os cotidianos, assumo a tarefa de tentar reinventar o próprio ato de pesquisar, reunindo a noção de tessituras do conhecimento em redes de múltiplos saberes, valores e emoções, mobilizados em meio às interações estabelecidas entre os sujeitos ao longo do espaço-tempo dessas redes, assim como as suas experiências e outras dimensões não exploradas, mas que venham a existir e sejam mobilizadas nesse cotidiano. Dessa forma, não tenho o intuito de adotar uma metodologia que desconsidere a possibilidade de fazer com e/ou do fazer junto com o outro.

Sendo assim, esta pesquisa tem a intenção de estudar as tessituras e partilhas que se estabelecem nas redes de saberes-fazer de professores das séries iniciais do Ensino Fundamental no cotidiano escolar, a fim de apreender pistas que contribuam para a compreensão de formação de professores. No entanto, “isto só é possível quando as possibilidades analíticas do pesquisador, e/ou as possibilidades perceptivo-reflexivas constituídas com o grupo, permitem exibir diferenças significativas, relevantes para o conhecimento dos fatos” (GATTI, 2008, p. 12).

Para tanto, Ludke e André (1986, p.11; 13) afirmam que, entre as cinco características da pesquisa qualitativa, “o ambiente natural como sua fonte direta de dados” e “o ‘significado’, que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador”.

Assim, segundo Goldenberg (2005), quando se adota a abordagem qualitativa, contempla-se a imprevisibilidade e a riqueza dos diferentes fatores psicológicos, sociais, culturais e políticos, entre outros, que confluem aos diferentes contextos sociais.

Vale salientar, portanto, que as redes de saberes-fazer, não se restringem ao espaço-tempo das escolas, e nem aos sujeitos que adentram esse espaço para a realização de pesquisas. O que nos leva a rememorar as discussões assumidas por autores como Certeau (2012), com o *lugar praticado*, e Lefebvre (1991), com *o vivido*.

Conforme Amado (2014), pode-se dizer que este é o aspecto central e nuclear da investigação qualitativa, que aqui encontra a sua unidade assentada,

[...] numa visão holística da realidade (ou problema) a investigar, sem a isolar do contexto “natural” (histórico, socioeconômico e cultural) em que se desenvolve e procurando atingir a sua “compreensão” através de processos inferenciais e indutivos (construindo hipóteses durante e depois da análise dos dados). (AMADO, 2014, p.41).

Essa busca de direcionamentos na pesquisa, Gatti (2005, p.44) entende como:

[...] procura de caminhos, em meio ao volume das informações levantadas. Rotas de análise são seguidas, e estas se abrem em novas rotas ou atalhos, exigindo dos pesquisadores um esforço para não perder de vista seus propósitos.

Para Ferrazo (2015, p. 309), “em nossas pesquisas com o cotidiano escolar, estamos de alguma forma, em busca de nós mesmos, de nossas histórias de vida, de nossos ‘lugares’ na educação”⁵⁹. A partir desse entendimento, esta pesquisa inscreve-se em movimentos conferidos pela minha trajetória de vida-profissional e inseridos no cotidiano. Ora, segundo Galeffi (2009, p. 20), para que se possa tratar da natureza efetiva do conhecimento humano, não é possível escapar de si mesmo.

Nessa perspectiva, o pesquisador se acerca dos objetos que visa investigar, pode-se dizer, em particular, os processos educativos e formativos, quando se pesquisa “através de um envolvimento – em alguns casos, um comprometimento – pessoal entre o pesquisador e aquilo, ou aquele que ele investiga” no cotidiano (BRANDÃO, 1985, p. 8).

Com isso, cabe dizer que somente a oportunidade de aproximações com esse cotidiano proporcionará identificar as redes e fios que tecem a prática pedagógica de professores e o seu processo formativo.

Ferrazo e Alves (2015, p. 306) corroboram o mencionado, ao entenderem que

[...] os cotidianos exigem dos pesquisadores em educação outras possibilidades teórico-metodológicas, diferentes daquelas herdadas da modernidade, para superar o aprisionamento desses cotidianos em categorias prévias e assegurar a impossibilidade de usarmos apenas os processos de singularização para tratar da diversidade que se manifesta na vida.

Para tanto, considero a inter-relação entre o processo de (com)partilhar e o desenvolvimento da investigação, que Gatti (2008, p.10) atribui à qualidade do processo investigativo, “não [...] um método apriorístico, mas, nas buscas, trocas e reflexões que vão se consubstanciando ao longo do caminhar na direção de um propósito compartilhado”. Algo admitido por Ferrazo e Alves (2015, p.306), quando evidenciam que “precisamos considerar, então, que os sujeitos cotidianos, mais do que objetos de nossas análises são, de fato, também protagonistas e autores coletivos de nossas pesquisas”.

⁵⁹ Faz referência a outro texto de sua autoria: “Eu, caçador de mim” (2003)..

Dessa maneira, Amado (2014, p.43), chama a atenção do pesquisador para tentar compreender as implicações da abordagem epistemológica:

[...] a investigação de realidades sociais centra-se no modo como elas são interpretadas, entendidas, experienciadas e produzidas pelos próprios atores com o objetivo de passar do registro descritivo de condutas, gestos, expressões, afirmações, etc., à sua *compreensão e interpretação* no contexto em que tudo isso se *verifica*. Esta abordagem interessa-se, sobretudo, pelos “significados” que os “atores” atribuem às ações em que se empenham.

Nesse sentido, Ferreira (2009, p. 44) afirma que “[...] o diálogo assume função preponderante” ao “garantir não só o relato, mas a reflexão sobre as ideias relatadas”.

Assim, segundo Esquinsani (2012, p.221), ainda que o pesquisador seja alguém que não viveu a história (episódio, fatos etc.),

[...] deseja atribuir a esta, por meio de mecanismos da pesquisa científica, um valor tangível do ponto de vista acadêmico. Para tanto, lança mão de sujeitos narradores que viveram os fatos e que se tornam, no contexto da pesquisa, sujeitos de investigação [...].

Tal perspectiva se faz necessária para,

[...] superarmos as falas e escritas retóricas e enfadonhas que têm caracterizado algumas produções da área educacional que, herdeiras de uma pseudocientificidade moderna e protagonistas de análises que se propõem neutras e racionais, desconsideram ou desqualificam os sujeitos que vivem e praticam as escolas e, portanto, realizam a educação deste país. (FERRAÇO, 2005, p. 8).

Portanto, é possível inferir que não há outra maneira de se pesquisar, senão aquela que nos propõe estudar a complexidade da realidade educacional a partir das relações horizontais de compromisso e autoria com os fazeres cotidianos do contexto escolar. É o que também defende Oliveira (2007, p.47) ao considerar essa maneira

[...] mais adequada do que outras formas clássicas de pesquisar para apreensão das lógicas próprias aos fazeres cotidianos nas/das escolas e o entendimento das criações presentes nesses espaços, vinculadas a possibilidades, interesses, valores, fazeres e saberes dos sujeitos que delas participam.

Diante do exposto, optei por auxiliar o caminho a ser trilhado nesta pesquisa com o uso e a produção de narrativasimagens⁶⁰, opção que se justifica por estas terem demonstrado ser uma forma menos estruturada e formal de problematizar o cotidiano escolar e, por conseguinte, um caminho mais promissor para compreender os processos complexos que tecem as redes dos praticantes dos cotidianos e poder, assim, proporcionar a (re)invenção do cotidiano e resistências que garantam práticas pedagógicas emancipatórias nas escolas.

Por conta disso, Alves (2010, p.1203) afirma que, para as *pesquisas nos/dos/com os cotidianos*, as narrativas e as imagens de professores e de outros *praticantes dos espaçotemposcotidianos* não podem ser somente entendidas, exclusivamente, como ‘fontes’ ou como ‘recursos metodológicos’.

As narrativasimagens levam em consideração as dimensões estabelecidas no espaçotempo dos atoresnarradores da pesquisa⁶¹, e faz uso da reflexão sobre elas para entender a complexidade dos fatos engendrados no cotidiano.

Sendo assim, busquei, a partir da adoção das narrativas que fazem uso da reflexão, aproximações da complexidade do/no/com o cotidiano, retratados por meio da interlocução com os professores e/ou professoras⁶² e suas práticas pedagógicas cotidianas. Para tanto, conta-se também com a opção de trabalhar com as narrativas docentes, tendo como amparo o que autores como Prado (2013, p. 8) compreendem ao citarem as narrativas como gênero do discurso privilegiado para que os educadores produzam e se compreendam produzindo saberes e conhecimentos [...] para que, com isso, narrem seu processo de formação pessoal e profissional.

Portanto, a esse movimento proporcionado pelas narrativas, segundo Alves (2010), será talvez possível chamar de narrar a vida e literaturizar a ciência, ao permitir nos desfazer de possíveis aprisionamentos estabelecidos pela ciência moderna.

A esse respeito, autores como Ferrazo e Carvalho (2012, p. 5) ressaltam que “buscam privilegiar as conversações e narrativas como inseridas em fluxos de movimento e ações Carvalho (2008, 2009)” e também alertam sobre a possibilidade de transformação da

⁶⁰ O termo narrativasimagens, composto a partir de Alves (2001), Manguel (2001) e Guimarães (1997, 2006), é aqui adotado por se tratar de “processos que produzem multiplicidade de sentidos nos cotidianos, não se reduzindo apenas à possibilidade de representação de alguma situação vivida, mas estando envolvidas intrinsecamente na invenção/produção dessas situações” (FERRAZO; ALVES, 2015, p. 314), assim como por “proporcionar a possibilidade de fazer valer as dimensões de autoria, beleza e multiplicidade de estética dos sujeitos cotidianos”.

⁶¹ Atribuo, a partir desse momento, à expressão atoresnarradores aos sujeitos da pesquisa, por considerar que os mesmos conferem sentidos e significados que se inscrevem nos acontecimentos vividos, nos diferentes temposespaços praticados e, ainda, em diferentes fazeressaberes.

⁶² Posteriormente, serão apresentados como os atoresnarradores da presente pesquisa.

“cultura da escola e a si mesmas, em uma “perspectiva de atualização de virtualidades do cotidiano, reúnam dimensões pessoais e sociais, fortalecendo laços relacionais e a criatividade coletiva e individual”.

Nesse sentido, os mesmos autores dizem que vale especialmente destacar a necessidade de atentarmos que, a despeito de circunstâncias, alternativas ou escolhas culturais, os atores escolares são sempre atores políticos.

Assim, as assertivas até aqui apresentadas pelos autores Alves (2010) e Ferrazo e Carvalho (2012) indicam a possibilidade de se estabelecer uma relação de reciprocidade e linearidade entre as imagens e as narrativas, ou seja, a fala de professores que trazem experiências pessoais e profissionais que estão carregadas de sentidos e significados.

Dessa forma, as narrativas são consideradas representações ou interpretações do mundo e podem ser evocadas por meio de uma imagem, a partir do entendimento de imagem como enunciado ou um conjunto de enunciados em que os signos linguísticos estão arranjados e constituem o objeto do discurso.

Guimarães (1997), sobre esse ponto, diz que o conjunto de enunciados que formam uma imagem é, antes de tudo, um bloco de sensações, perceptos, afectos, paisagens e rostos, visões e devires (GUIMARÃES, 1997, apud FERRAÇO; ALVES, 2015, p. 313).

No sentido de alcançar esse conjunto de enunciados, recorro a instrumentos, como as fotografias, entrevistas narrativas e as cartas, a seguir apresentados, deixando claro, no entanto, que também podem ser expressos por meio de outros instrumentos como o cinema, a música, entre outros. Antes, porém é necessário apresentar o cenário e os atoresnarradores⁶³ da pesquisa.

4.1 CENÁRIO E ATORESNARRADORES DA PESQUISA

Um primeiro movimento a ser realizado para o estabelecimento do cenário e dos atoresnarradores da pesquisa, para seguir pistas, foi o ato de, respeitosamente, pedir licença, segundo Alves (2003), como fazem em suas marchas, os zapatistas – grupo de camponeses e indígenas mexicanos que defendem uma gestão mais democrática do território – a fim de ocupar lugares para os quais nem sempre são convidados, mas a que são chamados por suas responsabilidades sociais.

⁶³ A escrita tende a demonstrar a indissociável condição de ser ator e ser narrador, e, portanto aqui, nessa investigação ao considerar os sujeitos da pesquisa como atores de sua própria história de vida e formação, busca da voz e vez a esses atores ao identificá-los como atoresnarradores da pesquisa, seguindo os passos de Nilda Alves ao se utilizar da união de palavras na tentativa de encontrar outros sentidos em outras palavras.

Dessa forma, recorri as minhas vivências e experiências apresentadas durante o segundo capítulo, “O aporte crítico/reflexivo da análise: do processo formativo à atuação de pedagogos”, no entorno do bairro do Cabula VI, que apresentaram argumentos, que sustentam a escolha da Escola Municipal Alto da Cachoeirinha Nelson Maleiro (E. M. A. da C. N. M.).

Nessa perspectiva, a escola de que preciso compreender os acontecimentos do cotidiano escolar, que envolvem as táticas e estratégias utilizadas pelos professores, trata-se da E. M. A. da C. N. M., que está localizada no bairro do Cabula VI – bairro inserido na região do Cabula. Pode-se dizer que está situado no Miolo de Salvador, pois, como outros bairros da cidade, não possui delimitação oficial, mas conta com delimitação oriunda da Empresa Brasileira de Correios e Telégrafos (CORREIOS). Apresenta uma área de 0,998 km² e uma ocupação em torno de 90 hab/ha, conforme dados do censo 2000 (IBGE) através da compatibilização aproximada da poligonal de delimitação com os setores censitários, pertencendo à Região Administrativa XII (RA-XII), limitando-se a Oeste com a localidade do Doron, a Leste, com o CAB, ao Norte, com a localidade do Arenoso e ao Sul, com o Imbuí (COPQUE et al., 2011).

Outro aspecto considerado para a escolha da escola foi o fato de esta já vir participando de investigações feitas pelo grupo de pesquisa GIPRES, e que identificaram a reflexividade por parte de professores que atuam na escola. No entanto, ao utilizar as narrativas/imagens, não terei “algo que já está dado a priori”; mas terei a possibilidade de nomear os sentidos que se inscrevem “nos acontecimentos vividos, envolvendo, nessa produção, diferentes tempos/espacos praticados e, ainda diferentes fazeressaberes dos narradores praticantes” (FERRAÇO; ALVES, 2015, p. 312), tendo em vista evitar o que Oliveira (2007) denomina de cegueira epistemológica, suspeitando do já sabido, assim como ampliar os espaços com a metodologia estabelecida nas pesquisas nos/com os cotidianos.

Dessa forma, tentei alcançar os fios que tecem a prática pedagógica e o processo formativo dos professores no estabelecimento das redes e (com)partilhamento de saberes dos professores dos anos iniciais da E. M. A. da C. N. M., com vistas a contribuir para potencializar ações desenvolvidas por outras escolas, em especial, escolas pertencentes ao mesmo bairro e/ou escolas circunvizinhas.

No referido ano (2017), a Instituição, que funciona nos três turnos, atende aos seguintes segmentos: Pré-escolar, Educação Infantil, Ensino Fundamental I e EJA (Educação para Jovens e Adultos). Possui 741 alunos matriculados e 30 turmas (conforme distribuição

disposta no Quadro 2 abaixo); moradores do Cabula VI e bairros circunvizinhos, como: Arenoso, Narandiba e Tancredo Neves.

Quadro 2 – Distribuição do atendimento segmento/turno da instituição em 2017

SEGMENTO	TURNO	NÚMERO DE ALUNOS	TURMAS
EDUCAÇÃO INFANTIL	MATUTINO	112	5
	VESPERTINO	116	5
ENSINO FUNDAMENTAL I	MATUTINO	228	7
	VESPERTINO	223	7
EJA	NOTURNO	62	2

Fonte: Secretaria da Escola Municipal Alto da Cachoeirinha Nelson Maleiro (2017).

Ao observar o aspecto físico da escola, é possível constatar que é uma instituição de grande porte, composta por 12 salas de aula, distribuídas da seguinte forma: 06 localizadas no 1º andar, que atende do 1º ao 4º ano do Ensino Fundamental I, 05 salas no térreo onde fica a Educação Infantil e 1 no subsolo que atende ao 5º ano, mais uma sala de leitura e o auditório.

Para fins administrativos, a escola possui uma diretoria e uma secretaria, assim como uma sala destinada à coordenação. A sala dos professores fica localizada ao lado da secretaria.

A instituição possui uma área de lazer que possibilita aos alunos brincarem e realizarem atividades físicas sob a orientação do professor de Educação Física, um auditório, uma copa, um depósito de material de limpeza, uma cozinha e onze banheiros.

Em relação ao aspecto organizacional da escola, no referente ao quadro diretivo, há 1 diretora, 2 vice-diretoras, distribuídas entre o turno matutino e vespertino, e 1 secretária escolar. A escola ainda dispõe, como recursos humanos, de 3 coordenadores pedagógicos, sendo que 2 para o turno diurno e 1 para o turno noturno, e 25 colaboradores de apoio, sendo eles: 8 auxiliares de classe, 3 auxiliares de secretaria, 6 auxiliares de serviços gerais, 1 cozinheira, 1 merendeira e 6 porteiros.

O corpo docente da escola é composto por 33 professores, todos com formação superior. Destes, 5 lecionam na Educação Infantil e 13 lecionam no Ensino Fundamental I, entre os quais, 5 possuem especialização. Além disso, a escola conta com 6 professores

especialistas; 1 professor de educação física, 2 professores de inglês, 3 professores de teatro, todos com graduação em Pedagogia e 3 professores substitutos.

No entanto, após pesquisas anteriores com professores do Ensino Fundamental I no entorno do bairro do Cabula VI, que contribuíram com alguns indícios para a composição desta pesquisa, descritos no item 2.1 – “O aporte crítico/reflexivo da análise: do processo formativo à atuação de pedagogos”, e com o objetivo de cooperar com esse âmbito de ensino, considere, depois de ter levantado o estado da arte, os seguintes critérios: (1) para a definição dos atoresnarradores da presente pesquisa, que estes fossem professores do Ensino Fundamental I; (2) a aceitação dos professores pertencentes a esse grupo em contribuir com a pesquisa, ao concordarem em dedicar um espaçotempo para a aplicação dos instrumentos a seguir detalhados.

4.2 DISPOSITIVOS E PROCEDIMENTOS UTILIZADOS NA PESQUISA

Para recolher informações, que são pistas, indícios e sinais muitas vezes inesperados, que ajudarão a perceber muitas das relações que atravessam o presente objeto de estudo, faço uso, inicialmente, das fotografias e da entrevista narrativa (Tempo II: Leitura temática/ Apêndice A), como processos dialógicos que ocorrem a partir da interação verbal entre os atoresnarradores pesquisados e que produzem sentido sobre os diferentes contextos da vida e da escola.

Para isso, utilizo alguns conhecimentos adquiridos na Oficina de Fotografia e Formação de Professores da qual tive a oportunidade de participar durante o V Seminário Educação, Universidade e Região com o tema “Gestão Educacional, Desenvolvimento Regional e Redes Sociais”. Esse evento foi realizado, em 2016, pelo Grupo de Pesquisa Educação, Universidade e Região (EdUReg) como atividade do Programa de Pós-Graduação em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação (Gestec/Uneb), com o intuito de auxiliar os professores de algum modo na utilização desse instrumento de pesquisa.

A utilização de fotografia e de entrevistas narrativas pode constituir-se como alternativa entre os variados instrumentos de produção de informações nas pesquisas qualitativas. A partir dessa utilização, têm sido apontadas contribuições acerca da desinvisibilização de saberesfazeres docentes cotidianos, além de permitir aos professores (re)pensarem e (re)visitarem a própria prática no ofício docente. Entretanto, segundo, Borges e Linhares (2008, p.128), “as tentativas de definir a sociedade contemporânea,

desconhecem, na maioria das vezes, a expansão da imagem como forma de comunicação através da fotografia, cinema e TV, que nos cercam o tempo todo”.

Isso se deve, muitas vezes, a que o caráter ilustrativo da imagem fica tão evidente que impede de perceber os aspectos da fotografia que podem auxiliar o entendimento do cotidiano de forma mais sensível e menos hierarquizada.

Outro aspecto a ser considerado é o receio em se utilizar esse recurso nas pesquisas, por geralmente associá-lo a falta de rigor epistemológico-metodológico. No entanto, Manguel (2001) alerta “que, ao lermos uma imagem atribuímos a ela o caráter temporal da narrativa”. Amplia-se, assim, “o que é limitado por uma moldura para um antes e um depois e, por meio da arte de narrar histórias, [...] conferimos à imagem imutável uma vida infinita e inesgotável” (MANGUEL, 2001, p. 27).

Borges e Linhares (2008, p. 134) também ressaltam que, além disso, o uso da fotografia pode “reverter a experiência do olhar”, embora, culturalmente, ela tenha sido banalizada.

Desse modo, com o intuito de potencializar a utilização desse dispositivo nas pesquisas em educação, é que recorri às fotografias na presente pesquisa, como disparador das narrativas nas entrevistas narrativas, pois poderiam ser determinantes para proporcionar processos de formação docente significativos e fazer vir à baila o que sugere Boaventura Sousa Santos (2006), citado por Candat (2016), ao observar que não bastam novos conhecimentos, mas existe a necessidade de outros modos de produzi-los, horizontal e dialogicamente, ao “reconhecer as ‘emergências’ de conhecimentos, práticas sociais e perspectivas orientadas à construção de sociedades equitativas e justas” (CANDAUI, 2016, p. 28). Além do mais, o recurso da fotografia pode ajudar a entender os processos de saberes-fazer dos professores do Ensino Fundamental I, que tecem sua prática pedagógica e seu processo formativo no cotidiano, como comprovaram as narrativas que se originaram dessas fotografias. Dessa forma, acredito que se pode dar visibilidade a esses saberes-fazer, ouvindo o que os professores têm a nos dizer.

Para fundamentação sobre esse procedimento, recorri a Silva e Koller (2002), que destacam quatro funções principais para o uso da fotografia em pesquisas:

1. **Função de registro:** a fotografia é utilizada para documentar determinada ocorrência.
2. **Função de modelo:** a fotografia é apresentada para os participantes para evocar determinada reação ou opiniões sobre as fotos.

3. Função autofotográfica: é pedido aos participantes que produzam determinada quantidade de fotografias na expectativa de responder a questões específicas. Normalmente, há entrevistas para que os participantes relatem suas percepções sobre os fatos ou pede-se para que escolham as que consideram mais relevantes.

4. Função de feedback: o participante é fotografado e, logo após, a fotografia lhe é apresentada como a finalidade de retomar aspectos estudados da pesquisa (BORGES; LINHARES, 2008, p. 134). (Grifos meus).

Assim, com base no que apontam os autores, é possível compreender que, ao tirar fotografias, estamos nos referindo a uma atividade do conhecer-agir social que não se limita a um registro material, mas vai além disso: possibilita reconstituir uma construção desse evento e de outros eventos passados, ao indicar uma construção dialética do presente – passado – futuro por meio da ativação da memória, ao evocar imagens mentais e permitir a construção de representações distintas e transformadoras ante determinados fatos cotidianos no estabelecimento da dialogicidade.

Desse modo, cabe destacar que, apesar de a leitura de imagens se constituir como uma das novas formas de se alfabetizar no e sobre o mundo, além de implicar o ver, identificar, categorizar e inferir algo sobre elas, para compreendê-las, na maioria das vezes, essa ‘inferência’ não é algo tão simples. Isso se explica por entendermos as imagens como mediadoras de um mundo simbolicamente construído e que, portanto, requerem uma aprendizagem sobre elas (BORGES; LINHARES, 2008).

Nesse sentido, reafirmo a responsabilidade do pesquisador no que tange à necessidade do olhar e da escuta sensível, quando proponho as narrativas-imagens e o emprego das fotografias e narrativas para a investigação, tendo em vista a integridade da pesquisa, em especial, na etapa de recolher informações.

Para tal, contei com a função autofotográfica, conforme proposto por Borges e Linhares (2008), ao pedir aos atores-narradores da pesquisa (os professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental), que produzissem determinada quantidade de fotografias do seu saber-fazer docente no cotidiano escolar, que pudessem estar relacionadas ou não ao espaço-tempo formativo por eles vivenciado nas salas de aulas. A expectativa era investigar, em diferentes espaços e tempos durante as entrevistas, a formação docente e a prática docente, tendo o cuidado, porém, de que não atrapalhassem o andamento do seu ofício docente.

Para Certeau (2012, p.49), as retóricas da conversa ordinária são práticas transformadoras “de situações de palavra”, de produções verbais em que o entrelaçamento

das posições locutoras instaura um tecido oral sem proprietários individuais, constituindo as criações de uma comunicação que não pertencem a ninguém.

Desse modo, foram estabelecidas, conforme a disponibilidade dos professores, questões ativadoras da memória, se assim for permitida essa metáfora⁶⁴, as perguntas exmanentes (JOVCHELOVICH; BAUER, 2002)⁶⁵, que se referem a questões de interesse do entrevistador, apresentadas a partir da entrevista narrativa como questões de partida (Tempo II: Leitura temática/ Apêndice A) para a narrativa dos atores da pesquisa que poderão contar com os seguintes enunciados: como você...; para você...; relacione...; relate...; descreva...; você faria....; o que você... Ao serem, então, relacionados aspectos das fotografias com o processo formativo e a prática pedagógica, essas questões exmanentes poderiam ser transformadas em questões imanentes, constituindo-se em temas e tópicos trazidos pelo informante e que podem ou não coincidir com as questões exmanentes, uma vez considerado o momento crucial da entrevista, invertendo a ordem delas, tornando secundárias as questões primárias e vice-versa.

Para isso, foram estabelecidas etapas nas entrevistas narrativas: a fase de iniciação, na qual se apresenta, ao informante, o contexto da investigação, ou seja, a questão principal que motivou o desenvolvimento da investigação, que, na presente pesquisa, se assenta não apenas sobre os saberes-fazer dos professores no cotidiano escolar e as contribuições destes para o processo formativo docente, mas também sobre os procedimentos da entrevista narrativa.

Posteriormente, vem a fase central, que tem a função de disparador da narração. Nesta fase, algumas indicações necessitam ser seguidas pelo pesquisador, como a de não interromper o narrador, até este ser comunicado com sinais de finalização, sendo somente permitidos encorajamentos não verbais para dar prosseguimento à narração.

Em seguida, passa-se à fase de perguntas, momento em que o pesquisador pode fazer perguntas do tipo “que aconteceu então”? e não as do tipo “por quê”?, conforme alertam Jovchelovich e Bauer (2002), ao realizar a tradução de questões exmanentes em questões imanentes. Nesta fase, não é permitido dar opiniões ou fazer perguntas relativas a atitudes dos narradores, assim como não se deve discutir sobre contradições.

⁶⁴ Segundo Ferraço (2005, p. 31), imersos nessas complexas redes de valores, preferências, crenças e ressignificações dos tempos-espaços vividos, estudantes e educadores inventam metáforas para as questões dentro e fora das salas de aula.

⁶⁵ Essas perguntas surgem a partir da aproximação do pesquisador com o tema do estudo, ao elaborar a revisão da literatura e aprofundamento do tema a ser pesquisado (JOVCHELOVICH; BAUER, 2002).

Chega-se, finalmente, à fala conclusiva, a qual certifica que as fases da entrevista narrativas estão sendo concluídas, finalizando-se, então, as gravações, embora sejam permitidas, neste momento, perguntas do tipo “por quê?”, e propicie ao pesquisador fazer anotações rapidamente, evitando que se percam informações importantes e complementares ao se encerrar a entrevista narrativa.

Ao mantermos um diálogo com Certeau (2012, p.150), é possível realçar essa proposta, quando o autor diz que a memória “se mobiliza relativamente ao que acontece [...]. Ela só se instala num encontro fortuito, no outro”.

Esta pesquisa trata do registro e análise de encontros cujo objetivo era estudar as tessituras e partilhas que se estabelecem nas redes de saberes-fazer de professores das séries iniciais do Ensino Fundamental. Sua finalidade é contribuir para a formação desses professores a partir de suas próprias narrativas, mediante as orientações já mencionadas, a fim de que pudessem cooperar para a apreensão de pistas relacionadas às redes e aos fios que tecem a prática pedagógica e o processo formativo de professores no cotidiano e que envolvem aspectos pessoais e profissionais dos saberes-fazer docentes. Para isso, a partir das narrativas, analisam-se as táticas utilizadas pelos professores e as redes de ações, valores, sentimentos que interferem no seu processo formativo.

As narrativas foram registradas por meio de um gravador e depois transcritas. É relevante observar que, de acordo com a abordagem metodológica da pesquisa utilizada, nada está dado *a priori*, ao contrário, a pesquisa vai sendo tecida na medida da descoberta dos fios que tecem os saberes-fazer dos *praticantes dos espaçotemposcotidianos*. Alves (2005, p. 19) corrobora com esse pensamento quando diz que é preciso se questionar sobre os “caminhos já sabidos e indicar, todo o tempo, a possibilidade de traçar novos caminhos [...] dando conta da necessária trajetória metodológica das ideias a serem expostas com a utilização das fontes selecionadas”.

Segundo Ferrazo, (2005, p. 115), “é interessante pensar em formas de olhar para e produzir tais imagens como recursos de construção de nossas experiências cotidianas e do nosso imaginário”. Com isso, é possível dizer que, por muitas vezes, são proporcionadas certas aprendizagens na medida em que são adquiridos novos sentidos e significados dos diferenciados eventos que cercam o(s) cotidiano(s). Portanto, ao concordar com o que declara o autor, foi estabelecido, como terceiro instrumento, a utilização de cartas, com o propósito de aprofundar e ampliar as contribuições das fotografias e entrevistas narrativas na investigação.

As cartas são conhecidas como um dos mais antigos meios de comunicação e que ultrapassam séculos e mundos, ressaltando, aqui, a Carta de Pero Vaz de Caminha, dentre muitas outras⁶⁶ que fazem parte do cenário histórico da sociedade.

Ao analisar as obras de Paulo Freire, pode-se observar o destaque que o autor atribui às cartas, na medida em que utilizava essa forma de comunicação. Tal assertiva pode ser comprovada a partir da leitura de seus “ensaios em forma de cartas”, fazendo assim referência a: *Cartas à Guiné-Bissau* (1978); *Cartas a Cristina* (1994) e *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar* (2002), nas quais, de maneira coloquial, institui um profundo diálogo com o leitor e com sua própria prática, como ressalta Camini (2012).

Carmini (2012, p.8), ao falar das Cartas Pedagógicas de Freire, sinaliza que estas “[...] revelam a expressão da profunda humanidade do autor”, pelo fato de suas cartas recolocarem a educação no espaço do coloquial e do afetivo. Por sua vez, Andreola (2000, p. 13) complementa ao mencionar que as cartas enfatizam o “papel das emoções dos sentimentos, dos desejos, da vontade, da decisão, da resistência, da escolha, da curiosidade, da criatividade, da intuição, da esteticidade, da boniteza da vida, do mundo, do conhecimento”.

As narrativas provindas dessas cartas, a partir das quais ele se permite dialogar “com pais, educadores, discutindo os problemas contemporâneos, sugere reflexões sobre o mundo, sobre a vida, sobre as pessoas, sobre a escola [...]”, falam “de cidadania, de posicionamento político, de indignação, de transformação, de esperança” (SOUZA; CABRAL, 2015, p.156).

As “cartas que proporcionam aprendizagens, reflexão, emergem do passado, liberam tensões a questionar o presente, numa visão prospectiva” (SOUZA; CABRAL, 2015, p. 8). As cartas como uma forma de comunicação, constituem-se, assim, como uma ligação direta entre o leitor ou narrador e o escritor, e podem ser destinadas a uma ou mais pessoas.

Segundo Ferraço (2005, p.112), ao se aproximar de Estanisláo Antelo (1999), a partir da leitura de seu livro *Instrucciones para ser profesor*, “escrever cartas é apostar em uma resposta [...] escrever é marcar um traço”, e, ainda, “do encontro entre a carta e o destinatário se faz uma cicatriz”. Encontro, para o autor, é aquilo que marca, o ensino.

Entretanto, para Camini (2012, p.70), a carta só será de “cunho pedagógico se seu conteúdo conseguir interagir com o ser humano, comunicar o humano de si para o humano

⁶⁶ Refiro-me, ademais, ao Manifesto Comunista (1848) e à Carta da Terra, uma das pautas da Conferência das Nações Unidas sobre o Ambiente e o Desenvolvimento de 1992 (Rio-92), que teve a sua versão final aprovada em 2000.

do outro, provocando este diálogo pedagógico”. Em particular, no presente estudo, a carta se inscreve como narrativa, que assim poderá possibilitar um maior aprofundamento das trajetórias de formação dos diferentes atoresnarradores da pesquisa, a partir de aspectos relacionados à história de vida pessoal e profissional.

Tomo, então, como exemplo as cartas de estudantes de Ferraço do ano de 2003, do curso de Licenciatura da Faculdade de Educação da Unicamp, que as enviaram e aguardavam *res(a)postas de suas lembranças estudantesprofessores = espaçostempos de formação* (FERRAÇO, 2005), ao escreverem cartas a antigos professores.

Na presente investigação, foi solicitado aos atoresnarradores da pesquisa que escrevessem cartas destinadas a antigos professores, a partir do seguinte enunciado: “Prezado professor...”, ou “Prezada professora...”. No entanto, ficava a critério dos atoresnarradores pesquisados o que escrever, haja vista que a escolha desse tipo de texto se caracteriza pela liberdade de expressão atribuída a quem o escreve, embora sejam necessários alguns encaminhamentos. É que as cartas são um espaço, a partir do qual, professores (atoresnarradores da pesquisa) falam de si, de suas aprendizagens, receios e/ou dúvidas e críticas, entre outros aspectos que circundam o processo formativo docente e são considerados relevantes para eles, por meio da construção coletiva da carta, tendo em vista a possibilidade de ressignificação dos saberes, sentidos e significados envolvidos no processo formativo docente.

Com isso, segundo Ferraço e Alves (2015), é necessário compreender que a narratividade, a história narrada, não significa um retorno à ‘descrição’ que marcou a historicidade na época clássica, mas criar um espaço de ficção.

Ao redigir suas cartas, os professores ainda iriam praticar “a arte de contar histórias, tão importante para quem vive o cotidiano do aprenderensinar” (ALVES, 2008, p. 13). Como atoresnarradores, poderiam, também, ao narrar suas vivências e suas histórias nas cartas escritas durante os encontros, me auxiliar a tentar alcançar o que foi proposto como segundo objetivo específico desta pesquisa: identificar, a partir dessas redes, fios que tecem sua prática pedagógica e seu processo formativo, permitindo, através delas, recolher pistas, indícios e sinais dessas trajetórias.

Encontramos semelhança no pensamento de Gadotti (2008, p.9), ao citar a importância, por exemplo, das Cartas Pedagógicas “para a sistematização escrita da prática, expondo as realizações feitas, os desafios, os limites, os avanços, os aprendizados”.

No entanto, para se ter o alcance das narrativas dos atoresnarradores desta pesquisa ou a interpretação de seus respectivos discursos, fez-se necessário aqui recorrer à análise de

conteúdo, pois, de acordo com Henry e Moscovici, “tudo o que é dito ou escrito é suscetível de ser submetido a uma análise de conteúdo” (apud BARDIN, 2009, p. 34).

Segundo Moraes (1999), para Olabuenaga e Ispizúa (1989), a análise de conteúdo é uma técnica para ler e interpretar o conteúdo de registro, que, analisado de forma adequada, permite penetrar em conhecimentos sobre perspectivas e fenômenos da vida que, de outra forma, seriam inacessíveis. Portanto, a partir da apreensão dessas perspectivas e fenômenos de vida, é possível que enunciações, expressões, representações e ideais sejam revelados.

Dessa forma, para Bardin (2009, p. 20), a análise de conteúdo pode ser definida como uma “técnica de investigação que tem por finalidade a descrição objectiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto da comunicação”, ao permitir que novos conteúdos semânticos venham emergir.

Para isso, a técnica é composta por fases: a primeira se refere a uma pré-análise, ou fase de organização do material, que pode dispor de vários métodos, como: a leitura flutuante – estabelecer contato com os registros; utilizar-se de hipóteses, objetivos e da elaboração dos indicadores alicerçados pela interpretação. A segunda corresponde à exploração do material, fase de codificação, que corresponde a uma transformação dos dados brutos do texto em unidades de registro, que são unidades de significação a codificar e permitem acessar, seja por recorte, associação, ou classificação, uma representação do conteúdo. A terceira e última fase diz respeito à categorização, que incide no exercício de organização e classificação dos conteúdos a partir das suas similaridades e diferenças e, posteriormente, no reagrupamento por aspectos e pontos de vista comuns.

Logo após o processo de categorização, tem-se a inferência, que, segundo Bardin (2009, p. 166), é “a indução, a partir dos factos” e que permite “inferir-se do conteúdo as predisposições causais do locutor – atitudes, valores [...] e etc.”. Para finalizar, tem-se a interpretação do material.

Sendo assim, na presente pesquisa, parti do contexto de investigação-formação, tendo como *corpus* da pesquisa as narrativas construídas e recolhidas através das fotografias e entrevistas, assim como das cartas, tomando como referência a análise segundo proposto por Souza (2004), com a finalidade de, a partir dessa análise, encontrar pistas que ajudassem a perceber muitas das relações que atravessam o objeto deste estudo. Além disso, ao me apoiar no modelo de análise desenvolvido por Souza (2004), teria a possibilidade de analisar o perfil (auto)biográfico dos atoresnarradores da pesquisa, pelo fato de esse modelo de análise dividir-se em tempos analíticos articulados entre si.

Souza (2004, p.122) ressalta que, para a análise interpretativa das fontes em sua pesquisa doutoral, utilizou “a idéia metafórica de uma *leitura em três tempos* – leitura cruzada, leitura temática e leitura interpretativa-compreensiva do corpus” –, considerando os atoresnarradores da pesquisa como aqueles que irão refletir e, assim, lembrar, narrar e escrever sobre si mesmos, “mantendo em si uma relação de reciprocidade e dialogicidade constante”. Ainda justifica que, por esses tipos de leitura serem tomados a partir de “uma perspectiva metodológica” não existe “a possibilidade de fragmentação entre os três tempos de análise” (SOUZA, 2004, p. 122).

Portanto, o perfil (auto)biográfico mencionado acima, que se articula posteriormente com os outros tempos de análises e possibilita, ao pesquisador, obter uma dimensão geral quanto a aspectos do perfil biográfico do grupo pesquisado em meio a sua singularidade, Souza (2004) denomina de *Tempo I: Pré-análise/leitura cruzada* (Apêndice A), a partir da sua organização para a análise das informações recolhidas durante as narrativas. Dessa forma, este primeiro tempo parte de informações, por exemplo, acerca do nome, idade, sexo, formação acadêmica, experiência profissional, jornada de trabalho e tempo de atuação no magistério, assim como na instituição pesquisada.

Desse modo, é importante destacar que a entrevista narrativa é marcada pela relação dialógica que se estabelece com o outro, e que, à medida que ocorre, são desveladas concepções, representações e realidades individualizadas, além das que nascem a partir dessa relação.

Para tanto, faz-se necessário (re)conhecer o outro no processo da pesquisa de forma verdadeira, a partir da sua subjetividade e particularidade, o que se faz à medida que se desenvolve a relação dialógica com o outro.

Dessa forma, no *Tempo II: Leitura temática* (Apêndice A), Souza (2004) refere-se a unidades de análises temáticas ou descritivas, ou seja, quando os dados são organizados em articulação com as leituras cruzadas. Dessa maneira, segundo ainda Souza (2004, p.00), é permitido apresentar “regularidades, irregularidades, particularidades e subjetividades com base na interpretação e no agrupamento temático e compreensivo dos textos narrativos”, através das unidades temáticas de análise compostas de linhas tênues, tendo em vista sua imbricação. No caso deste estudo, inicialmente, a pesquisa ia sendo construída à medida que se descobriam os fios que tecem os saberesfazeres dos *praticantes dos espaçostemposcotidianos*, que se referem, portanto, às unidades temáticas de análise: 1. Formação inicial de professores; 2. Práticas pedagógicas e 3. Formação continuada de professores.

Logo, a leitura analítica e interpretação temática têm “o objetivo de reconstituir coerentemente o conjunto de narrativas, [...] percebendo as sutilezas, o indizível” que comportam as leituras e releituras das narrativas construídas e recolhidas no processo da pesquisa (SOUZA, 2004, p. 124).

No *Tempo III: Leitura Interpretativa-compreensiva do Corpus*, o intuito foi, ao proceder à escuta e à leitura das narrativas, apreender pistas, indícios e sinais de experiências significativas do processo formativo e de suas implicações nas práticas pedagógicas e vice-versa, por meio da mobilização de saberes. Essa apreensão também se faz a partir da triangulação de todas as informações recolhidas através das narrativas elaboradas com base nas fotografias, nas entrevistas e nas cartas, ao conferir sentidos e significados por meio das singularidades e não singularidades dessas narrativas, tendo em vista o alcance dos objetivos da pesquisa.

Destarte, é possível compreender que, ao recorrer à análise desenvolvida por Souza (2004), tem-se o auxílio na organização e análise dos dados que se encontram em conformidade com os objetivos constituídos e os caminhos metodológicos traçados para a pesquisa, ao se ter o alcance do perfil dos atores narradores da pesquisa, assim como das regularidades, particularidades e subjetividades com base na interpretação e no agrupamento temático e compreensivo dos textos narrativos. A finalidade era, pois, estudar as tessituras e partilhas que se estabelecem nas redes de saberes-fazer de professores das séries iniciais do Ensino Fundamental no cotidiano escolar, e acercar-se da (re)significação de práticas pedagógicas, possibilitada pela mobilização de saberes a partir da reflexão de professores para a compreensão da formação docente.

Desse modo, foram vistos, até aqui, caminhos e estratégias que levaram à composição do capítulo a seguir que contempla a narrativa dos atores da pesquisa sobre o objeto de estudo.

CAPÍTULO 5
PLANO FECHADO.... FOTOGRAFIAS QUE FORMAM AS NARRATIVAS NO/DO
COTIDIANO ESCOLAR

Figura 4 – O narrar: o espelho da nossa formação e práticas



Fonte: Elaboração própria (2017).

5 PLANO FECHADO.... FOTOGRAFIAS QUE FORMAM AS NARRATIVAS NO/DO COTIDIANO ESCOLAR

Dar a palavra é dar sua possibilidade de dizer outra coisa diferente daquilo que já dizem. Dar a palavra é dar a alteridade constitutiva da palavra. A força atuante do dar a palavra só é aqui generosidade: na apropriação das palavras para nossos próprios fins, mas desapropriação de nós mesmos no dar. (LARROSA BONDÍA, 2001, p.291).

O cotidiano escolar, como o próprio nome tende a sugerir, é um espaçotempo contínuo, habitual, do dia a dia daqueles que fazem parte dele, marcado pela complexidade, volatilidade e, ainda, pelas similitudes e não similitudes dadas pelas relações dos atores escolares. Lugar onde o que é esperado cede espaço para o imprevisto, dá forma e sentido ao saberfazer de professores e professoras ao longo do exercício docente. Portanto, abre possibilidades no momento em que estabelece a busca de outros caminhos e outras resoluções a serem tomadas.

Assim, o cotidiano escolar, lugar da experiência e mediado por uma atuação reflexiva dos professores, pode passar a criar ou potencializar condições de formação docente, ao permitir a articulação ou mobilização dos saberes provenientes de sua história de vida, da cultura escolar anterior e da própria experiência na profissão. Tais saberes, ao se juntarem, formam um conjunto de saberesfazeres que irão compor a prática cotidiana dos professores.

A partir desse entendimento, toda e qualquer tentativa de engessamento nesse espaçotempo poderá ser invalidada pelas redes cotidianas de saberesfazeres dos professores junto a seus pares.

Como assinala Ferrazo (2005), para Carlos Rodrigues de Amorim, as relações entre formação de professores e cotidiano escolar podem ser pensadas na tensão entre modificação, metamorfose e integrações.

Tal visão me faz remontar à associação por mim feita no Capítulo 1 – *Entre os caminhos que trilho: tudo isso me forma...*, pois, como as borboletas que têm as suas vidas escritas nas asas, neste capítulo, tenho a intenção de não somente interpretar, analisar ou discutir os dados produzidos a partir das Fotografias, Entrevistas Narrativas e das Cartas, que resultaram no conjunto de narrativas dos professores e possuem o intuito de possibilitar contribuições acerca do entendimento de formação de professores ao promover futuras

reflexões, mas também de registrar as antigas-recentes marcas do saberfazer dos atoresnarradores que contribuíram para a realização desta pesquisa.

Portanto, ainda fazendo a associação com as borboletas, tomo a lepidóptera, ordem da qual elas se derivam, provenientes de uma palavra grega cuja tradução significa “asas escamosas”. As escamas, de acordo com o Museu Nacional de História Natural (2016), é que tornam as borboletas e as mariposas tão distintas, e, embora individualmente sejam pequenas, a combinação de várias delas geram padrões vividos.

Desse modo, a partir da análise do conjunto das narrativas de todos os atoresnarradores envolvidos nesta pesquisa, o estudo almeja ser um auxílio para análise e reflexões sobre o saberfazer dos professores no cotidiano escolar. Visa não apenas o entendimento da formação docente, ao dar visibilidade a ações desenvolvidas pelos atores escolares nesse cotidiano, assim como a soma de todas as escamas das variadas espécies de borboletas que geram padrões vividos.

Nesse sentido, para Ferrazo (2005), tendo em vista que as formas criativas para as quais o processo de ensino e aprendizagem tem sido direcionado pelos professores e professoras na busca pelo aprendizado de seus alunos, somente podem ser entendidas no conjunto de circunstâncias que o tornam possível. Isso representa a história de vida dos atores em interação, sua formação e a realidade local, com as experiências e saberes, sendo eles os elementos que compõem a vida cotidiana. Significa, então, dizer que a formação de professores está intrinsecamente associada a seu fazer docente. Barros (2005, p. 81), citando Maturana e Varela (1995), corrobora esse entendimento ao afirmar que “o fazer é ontológico [...], ou seja, o operar do trabalhador confunde-se com o próprio processo de criação de si”.

Portanto, dessa forma, cada sala de aula, cada grupo de ator escolar (professores e alunos) irão re/fazer histórias e compor no/o cotidiano escolar a partir das suas subjetividades, que se revelam verdadeiros patrimônios culturais.

A partir disso, Oliveira e Alves (2008, p. 109-110) acreditam que, além de “entender a produção dessas subjetividades” no cotidiano escolar, outro aspecto se mostrou muito importante, referindo-se à “valorização dos fatos singulares e das ações cotidianas”.

É segundo esse entendimento que falar de formação, para Barros (2005, p. 74), não significa, assim, se limitar a discutir sobre as diferentes modalidades de transmissão do saber ou sobre as metodologias que constituem tais processos, mas, principalmente, interrogar esses modos a partir dos fundamentos e produtos.

Por isso, é imprescindível compreender a importância das narrativas por meio dos questionamentos e reflexões gerados pelas Fotografias, Entrevistas Narrativas e Cartas, a partir das relações nas redes de saberes-fazer tecidas no cotidiano escolar para a formação dos professores. Isso somente foi possível a partir da leitura e releitura das narrativas, que seguem posteriormente e proporcionaram condições de serem feitas inferências acerca delas, ou seja, de ir além do que está explícito no conteúdo manifesto da comunicação.

Nessa perspectiva, ao iniciar a análise das informações, adoto, como já mencionado, “a idéia metafórica de uma *leitura em três tempos*”, de Souza (2004, p.122), que se associa, no Quadro 3, a espaçotempos de análise, como forma de orientar a análise das narrativas dos atoresnarradores, tendo como foco os objetivos da pesquisa. Esta considera aspectos da prática pedagógica, do processo formativo (inicial e contínuo) docente e, também, da mobilização e/ou reelaboração dos saberes docentes segundo o seu saberfazer no cotidiano escolar para entendimento da formação docente, ao me aproximar da teoria que apoia a presente pesquisa. Para tanto, tem-se como roteiro o Quadro 3 a seguir:

Quadro 3 – Compreendendo o roteiro narrativo a partir do espaçotempo de análise

Roteiro Narrativo	<i>Espaçotempos de Análise</i>
<i>Tempo I: Pré-análise/leitura cruzada</i>	<i>Espaçotempo de Análise 1</i> <i>O retrato dos atoresnarradores</i>
<i>Tempo II: Leitura temática</i>	<i>Espaçotempo de Análise 2</i> <i>Luz, câmera e narrativas de formação</i> <i>Espaçotempo de Análise 2.1</i> <i>Luz, câmera e saberes-fazer: práticas pedagógicas e fenômenos educativos emergentes</i> <i>Espaçotempo de Análise 2.2</i> <i>Entre luz, câmera, flashes, formação ou formações</i>
<i>Tempo III: Leitura Interpretativa-compreensiva do corpus</i>	<i>Espaçotempo de Análise 3</i> <i>Luz, câmera e triangulação</i>

Fonte: Elaboração própria (2018).

No Espaço-tempo de Análise 1: o retrato dos atores-narradores, analisam-se aspectos relacionados ao perfil pessoal e profissional dos atores-narradores que compõem a investigação, com o intuito de obter uma dimensão geral quanto a aspectos do perfil biográfico em meio a subjetividades e particularidades deles. Esses aspectos envolvem informações acerca da formação acadêmica, experiência profissional, jornada de trabalho e tempo de atuação no magistério, tanto na instituição pesquisada como em outras.

O Espaço-tempo de Análise 2: luz, câmera e narrativas de formação concentra-se na análise das narrativas dos atores-narradores a partir de temáticas, sendo os dados organizados em articulação com as leituras cruzadas, que permitem apresentar especificidades e subjetividades a partir de linhas tênues, tendo em vista sua imbricação.

Esse Espaço-tempo foi dividido em duas partes ou em outros dois espaço-tempos: o primeiro, *Espaço-tempo de Análise 2.1: luz, câmera e saberes-fazer: práticas pedagógicas e fenômenos educativos emergentes*, acerca-se da (re)significação de práticas pedagógicas, possibilitada pela mobilização de saberes por meio da reflexão de professores sobre a compreensão da formação docente. O segundo – *Espaço-tempo de Análise 2.2: entre luz, câmera, flashes, formação ou formações* – evidencia os fios que tecem as práticas pedagógicas e a formação docente nos *espaço-tempos cotidianos* considerando como os atores-narradores referem-se a sua formação.

O Espaço-tempo de Análise 3: luz, câmera e triangulação centra-se na apreensão de pistas, indícios e sinais das práticas pedagógicas, suas implicações no processo formativo docente e vice-versa, por meio da mobilização de saberes, a partir da triangulação de todas as informações recolhidas através das narrativas dos atores-narradores. Essas informações são atribuídas aos dispositivos utilizados na pesquisa (fotografias, entrevistas e cartas), ao conferir sentidos e significados por meio da reunião de singularidades e não singularidades ou encontro e desencontros gerados pelas narrativas, tendo em vista o alcance dos objetivos de pesquisa.

5.1 ESPAÇOSTEMPOS DE ANÁLISE

Assim como têm sido possíveis avanços nas áreas da evolução e da biologia através da variação nos padrões das asas das borboletas, a partir da análise de suas imagens, é possível também, por meio da análise do saber-fazer e antigas-recentes marcas e traços das experiências vividas, a partir das fotografias produzidas pelos atores-narradores a seguir, alcançar contribuições com um avanço no campo da formação de professores. Isso somente

foi possível mediante a cooperação e colaboração dos atoresnarradores, que, logo de início, ao ser apresentada a proposta da pesquisa, se dispuseram a participar. Sendo assim, a cada atornarrador, foi atribuído um nome de uma borboleta: Inachis, Greta, Vanessa, Danaus, Aporia, Apatura, Zaretis, Sylphina, Caligo.

5.1.1 Espaçotempo de Análise 1: o retrato dos atoresnarradores

Inicialmente, neste subitem, analisam-se o perfil (auto)biográfico dos atoresnarradores da pesquisa e a trajetória inicial de sua formação docente, que envolvem suas vivências, impressões e sentimentos, o que auxiliará na apresentação de aspectos gerais dos atoresnarradores. Para isso, observe-se o Quadro 4 a seguir.

Quadro 4 – Espaçotempo de Análise 1: o retrato dos atoresnarradores

Atoresnarradores	<i>Espaçotempo de Análise 1</i> O retrato dos atoresnarradores
Inachis	<p>Nasci em Salvador, tenho 59 anos, fiz o curso técnico de Administração, mas, como fui convidada para participar do Plano de Assistência no Pré-Escolar, comecei a lecionar na Educação Infantil. A participação no mesmo levou quatro anos, por isso decidi fazer magistério. Logo depois, como extensão, fiz o curso de Pedagogia, que concluí em 1992. Cursei a especialização em Educação Infantil; concluí em 2017. Tenho 22 anos de experiência docente e 1 na Instituição, com jornada de 40 horas. Leciono atualmente no 3º ano do Ensino Fundamental I.</p> <p>Durante o exercício docente, volto no tempo, quando nas aulas de Redação me lembro da professora Ray que incentivava a turma, elogiando e sugerindo temas, assim como, ao utilizar, uma vez por semana, a leitura de rótulos, placas, histórias em quadrinhos e encartes de supermercados, etc. Todas essas coisas que aprendi com você.</p>
Greta	<p>A menina que veio do interior de Santo Amaro para a Capital, nasceu em 1977.</p> <p>Durante o 2º, 3º e 4º ano, que estudei na Escola Nova Esperança, lembro com saudosismo daquele jeito forte e exigente da professora Irene quanto a tudo que se relacionava com os estudos. Tenho clareza que toda aquela disciplina foi necessária e hoje, no meu fazer pedagógico, consigo compreender a importância dela para minha formação, dosando de maneira que não seja autoritária. Adorava terminar as atividades, levar aquele visto e depois ser</p>

	<p>convidada a fazer algo desafiador e ficava feliz porque percebia que minha professora acreditava no meu potencial e, quando me ensinava algo novo, era um desafio a vencer. Será que foi daí que surgiu minha paixão pela Matemática?</p> <p>Devido à tamanha importância que teve na minha vida, ela contribuiu para a formação desta profissional que me tornei hoje. Assim, finalizei magistério em 1995 e, depois, cursei Pedagogia, concluindo em 1999. Tenho mais de quinze anos de docência e, destes, doze na escola, onde desempenho também a função de vice-diretora, com jornada de 40 horas de trabalho. Lecionei durante 10 anos na Educação Infantil e, atualmente, tenho 2 anos no 2º ano de Fundamental I.</p> <p>E, na sala de aula, eu busco é trazer um pouco da criatividade, da ludicidade... Até porque eu acho que a gente aprende mesmo brincando. Eu lembro que isso eu ouvia na formação de Pedagogia, e literalmente eu tento trazer para o ambiente escolar. Na sala de aula, é assim: a proposta da experiência é fazer algo lúdico que eles possam compreender, trazer para eles conhecimentos e, ao mesmo tempo, de forma interessante, prazerosa.</p>
Vanessa	<p>Nasci em Salvador, tenho 47 anos, cursei magistério, finalizando em 1990 e, depois de 9 anos, me formei em Pedagogia. Em 2004, concluí a especialização em Psicopedagogia institucional. Com 16 anos de exercício docente, 6 deles foram dedicados a essa Instituição, com jornadas de 40 horas. Atualmente, sou a primeira regente do 1º ano do Ensino Fundamental I.</p>
Danaus	<p>Meu nome é Danaus, tenho 63 anos e sou natural da cidade de Camaçari–Bahia. Sempre estudei em escola pública e, quando terminei o curso ginásial, tive que sair do Distrito onde morava (Catu de Abrantes–Camaçari) para cursar o antigo magistério em Salvador. Desde criança, sempre pensei em ser professora de crianças pequenas (antigo primário), quando, no 2º ano primário, conheci minha professora Agnalda. Ela era calma, educada, simples e bem-humorada. Em 1974, terminei o curso de magistério e, logo no início de 1975, eu já estava trabalhando como professora na Prefeitura Municipal de Camaçari.</p> <p>Meu sonho de cursar faculdade só aconteceu depois de dez anos que eu já estava trabalhando, quando passei na Uneb. Quando concluí o curso de Pedagogia, fiz o concurso da Prefeitura Municipal de Salvador e fui aprovada. Hoje tenho 30 anos de docência, 7 anos deles na Instituição, sendo 5 nos anos iniciais do Ensino Fundamental e 2 anos na EJA (Educação de Jovens e Adultos). Em 2017, concluí a especialização em Alfabetização e Letramento. Atualmente, leciono no 2º ano do Ensino Fundamental I, com carga horária de 20 horas.</p>

Aporia

Nasci em Salvador e tenho 35 anos. Em 2000, terminei o 2º grau e optei em fazer Letras, com o intuito de ser professora de Redação, mas, de acordo com as minhas possibilidades, acabei cursando Pedagogia. O objetivo era passar em uma universidade pública, mas, não conseguindo entrar, acabei cursando uma faculdade privada, a FIB – hoje Centro Universitário Estácio da Bahia –, em 2005, com ajuda da minha família e concluí em 2009. Lá, fui bolsista pesquisadora do CNPq.

Trabalhei no Projovem Trabalhador no período de 1 ano, lecionando Português e Matemática, no nível fundamental, para o público de jovens e adultos, em 2009. Depois, mais adiante, em 2012, resolvi fazer uma especialização na área de Currículo, por causa do mercado de trabalho que é muito seletivo na área e também para aumentar meus conhecimentos. Comecei a cursar em 2012 e concluí em 2013. Posteriormente, consegui entrar no IFBA, como tutora em EAD. Trabalhei no período de 2 anos no Apoio Pedagógico do curso de Multimeios Didáticos, que era ofertado para o público de funcionários da prefeitura, como da área de Administração.

O Profuncionário foi bastante enriquecedor e válido para meu percurso profissional, fazendo com que pudesse entrar novamente em outra especialização, que foi a de Educação a Distância – EAD, concluindo em 2016. Assim, hoje sou Especialista em EAD e em Currículo de Formação Científica, Tecnológica e Cultural.

Em seguida, fui selecionada para trabalhar como REDA – Regime Especial de Direito Administrativo, na Prefeitura de Salvador, na Educação Infantil e Fundamental I, e hoje estou atuando como professora no Grupo 04, no 1º ano, 2º ano e no 4º ano do Ensino Fundamental I como segunda regente e no 3º ano do Ensino Fundamental como 1º regente, com carga horária de 40 aulas semanais.

[...] Eu levo muito em consideração o trabalho em equipe, não só porque na faculdade fui formada em cima de trabalhos em equipe, do início do primeiro semestre até o final, pelas especializações que cursei também, que foram construídas dessa forma, porque a gente leva um pouco da gente pra sala de aula. Eu não sei se isso é... Está no currículo oculto. As pessoas às vezes falam, porque a gente não escreve, vai agindo.

Em equipe, geralmente a gente desenvolve mais mesmo, porque a gente aprende mais. A gente acaba aprendendo com o outro. O outro sempre tem algo pra completar em nós, que a gente não tem. Sempre tem um pouquinho que a gente não sabe e encontra no outro.

Aptura

Nasci no ano de 1977 em Salvador. O meu primeiro contato com a instituição escolar foi com 4 (quatro) anos de idade quando ingressei na Educação Infantil no ICEIA – Instituto Central de Educação

	<p>Isaias Alves. Desde esse momento, lembro-me das brincadeiras realizadas dentro e fora da sala de aula e, principalmente, da proximidade que tínhamos com a professora. No Ensino Fundamental I, anos iniciais, continuei no anexo do ICEIA, chamado de Getúlio Vargas. Tive várias professoras, porém sempre gostava e admirava mais aquelas que faziam brincadeiras, jogos e competições, sempre gostei muito de Matemática.</p> <p>Existia, na época, a formalidade de formar filas, seguindo a ordem de arrumação do menor para o maior. O que não deixava de ser uma pedagogia que fazia uso da tendência tradicional, sendo consecutivas nas atividades pedagógicas, estrutural e organizacional da escola. Seguindo minha trajetória escolar no Ensino Fundamental II anos finais, ingressei no núcleo do ICEIA. Chegando ao Ensino Médio cheia de dúvida, fiquei sem saber que rumo iria tomar nos estudos, já que o magistério era a única opção do ICEIA. Porém não era minha intenção ser professora, sempre quis ser enfermeira, nutricionista, enfim, algo ligado à saúde. Nesta época, buscando novos horizontes, fiz o curso de formação geral do Ensino Médio no Colégio Central.</p> <p>Meu ingresso na universidade foi visto por mim como uma oportunidade de cursar o tão sonhado Ensino Superior, e a Unifacs (Universidade Salvador) junto com minha mãe concretizaram esse sonho tão almejado. Consequentemente, fui impulsionada ao curso de Pedagogia, pois não foi algo planejado em minha vida, mas foi bom saber que tinha passado e estava determinada a concluir esse curso, finalizando-o em 2014. Tenho 7 anos no exercício docente e, destes, 4 meses na Instituição, com 40 horas de trabalho. Leciono atualmente no 2º ano do Fundamental I.</p>
Zaretis	<p>Nasci em Salvador, tenho 41 anos. Estudei numa escola de freiras desde os 4 anos de idade e minha influência em educação vem daí. No maternal, como se dizia antigamente, conheci Marenilda minha primeira professora. Carinhosa, dedicada, afetiva, participativa, compreensiva, zelosa e competente no que fazia. Essa professora fez parte de toda minha vida escolar até a oitava série, atual nono ano. Nunca nos perdemos, sempre pensei no seu amor pelos alunos e acredito ter sido tocada por tanto compromisso e interesse dessa pessoa maravilhosa que até hoje faz parte, mesmo que indiretamente, da minha vida. Assim, cursei Magistério, depois Pedagogia em 1999 e especialização em Psicopedagogia.</p> <p>Leciono há 15 anos. Tenho 10 anos na Instituição, com 1 ano no 2º ano do Ensino Fundamental, com carga horária de 40 horas, atuo também como vice-diretora da escola. E acredito que essa pessoa me marcou positivamente e por isso sou a profissional que sou hoje.</p>
Sylphina	<p>Sou natural de Salvador, com 34 anos, concluí a formação em</p>

	Pedagogia em 2006, a especialização em Coordenação Pedagógica em 2010 e Psicopedagogia em 2014. Completei 10 anos na área da educação, mas tenho somente 1 na atuação docente e nessa Instituição, lecionando no 4º ano do Ensino Fundamental, com 40 horas.
Caligo	<p>Nasci em Salvador e tenho 44 anos. Cursei o Ensino Médio na EEEMBA – Escola de Engenharia Eletro-Mecânica da Bahia, onde fiz o curso técnico em Análise de Sistemas. Formei em Pedagogia em 2002 e especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional em 2007. Atuo como professora durante 15 anos e, deles, 7 nessa Instituição. Tenho 20 horas na Instituição e estou atuando como 1º regente do 5º ano.</p> <p>[...] Na faculdade, senti muita dificuldade porque era totalmente tradicional, e aí a gente não podia falar, a gente não podia dar a nossa opinião, pois o professor era o detentor do conhecimento. O aluno totalmente passivo. E hoje eu digo a eles: vocês têm essa oportunidade... Vocês têm tudo. Vocês podem falar o que sentem, a gente não podia falar. A gente tinha que repetir o que o professor falava. Então, isso bloqueou muito.</p> <p>Então, eu disse assim, vou ser professora, eu escolhi essa profissão, e disse assim: meus alunos não vão vivenciar o que eu passei.</p>

Fonte: Elaboração própria (2018).

As narrativas apresentadas acima sobre o perfil (auto)biográfico dos atoresnarradores caracterizam-se pela liberdade de expressão e trazem aspectos concernentes a idade, local de nascimento, lembranças do processo formativo inicial das professoras, formação acadêmica, experiência no contexto escolar durante o exercício da profissão, jornada de trabalho e tempo de docência, dentro e fora da Instituição pesquisada, informações essas colhidas com o auxílio das cartas, que inicialmente surgiram com o propósito de somente aprofundar e ampliar informações recolhidas pelas entrevistas.

Assim, com as cartas, as professoras tiveram a possibilidade de escrever uma carta para seus antigos professores acerca da sua formação durante a época da escola ou da faculdade, permitindo a manifestação de sentimentos, representações, sentidos, significados, valores e a identificação da mobilização de saberes por parte deles, por decidir apoiar, acolher e seguir práticas pedagógicas de antigos professores ou criar resistências e tomar outros encaminhamentos para as suas práticas cotidianas docentes. Isso lhes permitiu relatarem desde aspectos formais aos não tão formais da sua formação, que possibilitaram apontar suas similitudes e diferenças.

Desse modo, pelas narrativas, foi possível saber a faixa etária das professoras, que está entre 34 e 63 anos. Também se obteve a informação quanto à naturalidade das professoras, que, em sua maioria, tem Salvador como cidade de origem, diferentemente de Greta, que evidencia sua naturalidade ao falar de si, referindo-se como ‘a menina que veio do interior de Santo Amaro para a Capital’, e Danaus, natural da cidade de Camaçari – Bahia, que revela que, ao terminar o curso ginásial, teve de sair do Distrito onde morava (Catu de Abrantes – Camaçari) para cursar o antigo Magistério em Salvador.

As narrativas ainda possibilitaram que antigos-recentes aspectos do processo formativo dos professores, que tendem a influenciar a sua prática pedagógica, fossem expostos, por exemplo, quando Inachis menciona que, durante o exercício docente, volta no tempo, às aulas de Redação e se lembra da professora Ray que incentivava a turma, elogiando e sugerindo temas, e também ao utilizar, uma vez por semana, a leitura de rótulos, placas, histórias em quadrinhos e encartes de supermercados, etc. Greta, ao lembrar com saudosismo, como ela mesma diz, da professora Irene, que a convidava a fazer algo desafiador e ficava feliz porque percebia que a professora acreditava no seu potencial e relata:

Quando me ensinava algo novo era um desafio a vencer. [...] na sala de aula eu busco é trazer um pouco da criatividade, da ludicidade... Até porque eu acho que a gente aprende mesmo brincando. Eu lembro que isso eu ouvia, na formação de pedagogia e literalmente eu tento trazer para o ambiente escolar.

Apartura corrobora essa visão, quando menciona:

Lembro-me das brincadeiras realizadas dentro e fora da sala de aula e, principalmente da proximidade que tínhamos com a professora. [...] tive várias professoras, porém sempre gostava e admirava mais aquelas que faziam brincadeiras, jogos e competições, sempre gostei muito de Matemática.

Sabe-se que os educandos são seres aprendentes, ou seja, que estão em constante processo de aprendizagem, principalmente no que diz respeito a aprender significados. Assim, para Arroyo (2013, p.164; 165), “toda criança, adolescente ou jovem é sujeito cultural [...]. Desde que nascemos somos sujeitos de cultura independente da origem, classe, gênero ou raça”. Desse modo, “toda criança chega à escola marcada pela cultura, trazendo o aprendizado de seus significados” e “no tempo da escola trocamos e ampliamos estes

significados”. No entanto, sabe-se “também que a rigidez das estruturas escolares não facilita, antes dificulta e muito essas tentativas”.

Essas afirmativas podem ser evidenciadas a partir do que Apatura continua a contar:

Existia na época a formalidade de formar filas, seguindo a ordem de arrumação do menor para o maior. O que não deixava de ser uma pedagogia que fazia uso da tendência tradicional, sendo consecutivas nas atividades pedagógicas, estrutural e organizacional da escola.

De acordo com Arroyo (2013, p.165), esses aspectos tornam “a interação empobrecida pelo formalismo, pelo silêncio dos alunos. Até pela ordem das carteiras e pelo tom magistral, onisciente da docência”.

No entanto, por sua vez, Aporia argumenta que leva

[...] muito em consideração o trabalho em equipe, não só porque na faculdade fui formada em cima de trabalhos em equipe, do início do primeiro semestre até o final, pelas especializações que cursei também, que foram construídas dessa forma, porque a gente leva um pouco da gente pra sala de aula. Eu não sei se isso é... Está no currículo oculto. As pessoas às vezes falam, porque a gente não escreve, vai agindo.

Nessa perspectiva, Aporia descreve um currículo que difere da compreensão tradicional de currículo que, segundo Sacristán (2013, p.262; 263), “é entendido como o texto que reúne e estrutura o conhecimento que deverá ser compartilhado e reproduzido ou produzido nos estudantes sob a ordem de um determinado formato” e acerca-se de um currículo que pode ser denominado como currículo oculto, “composto de temas polêmicos com implicações importantes sobre a vida ou a sociedade, sobre o qual podemos ter opiniões distintas e propostas que estimulem a indagação”.

Silva (2010, p.78) ratifica essa descrição, ao afirmar que “o currículo oculto é constituído por todos aqueles aspectos do ambiente escolar” e por que não ampliar essa visão e dizer ser este também formado por aspectos do ambiente não escolar que, “sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem, de forma implícita, para aprendizagens sociais relevantes”.

Aporia, ao dar continuidade a sua narrativa, fala de um dos momentos que podem proporcionar a construção de conhecimentos e a mobilização de experiências não previstas no currículo oficial, no instante em que menciona:

[...] em equipe, geralmente a gente desenvolve mais mesmo, porque a gente aprende mais. A gente acaba aprendendo com o outro. O outro sempre tem algo pra completar em nós, que a gente não tem. Sempre tem um pouquinho que a gente não sabe e encontra no outro.

A partir das palavras de Aporia, relembro os escritos de Arroyo (2013, p.163), assim como de outros autores, em que se descortina a visão de que nós, seres humanos, não somos seres prontos e acabados, mas um intenso *continuum* quando diz: “[...] vimos que na base da teoria e prática pedagógica está um traço fundante de nossa condição humana: não nascemos prontos, mas apenas como um possível”.

Por outro lado, Caligo, ao visitar suas memórias, relata:

[...] na faculdade senti muita dificuldade porque era totalmente tradicional, e aí a gente não podia falar, a gente não podia dar a nossa opinião, pois o professor era o detentor do conhecimento. [...]. A gente tinha que repetir o que o professor falava. Então, isso bloqueou muito.[...].

Portanto, a partir desse relato, vê-se que, apesar de se exigir que os professores desempenhem de modo satisfatório seus saberes-fazer, é possível que não tenham ocorrido mudanças significativas na formação desses professores. Isso é também assinalado por Nóvoa (1999 c, p.100) quando afirma que “os professores do ensino primário continuam a ser formados de acordo com velhos modelos normativos”.

No entanto, Arroyo (2013) admite que existe um movimento contrário de professores a esses moldes tradicionais de formação, ao não pouparem esforços para transpassar a inflexibilidade deles originada em meio aos programas e tempos disciplinados, a partir de propostas que tentam relações mais coletivas e interações mais plenas com os seus pares.

Caligo corrobora o exposto, propondo o movimento contrário de (re)existência formativa quando revela:

Eu digo a eles: vocês têm essa oportunidade... Vocês têm tudo. Vocês podem falar o que sentem, a gente não podia falar. [...]. Então, eu disse assim, vou ser professora, eu escolhi essa profissão, e disse assim: meus alunos não vão vivenciar o que eu passei.

Essa questão da escolha profissional, que emerge da narrativa de Caligo, também é observada na narrativa de Danaus, ao relatar que, quando criança, sempre pensou em ser professora de crianças pequenas (antigo primário). Isso se firmou ao conhecer, no 2º ano

primário, a professora Agnalda, mencionando como suas características ser calma, educada, simples e bem-humorada.

Da mesma forma, Zaretis ressalta que sua influência em educação vem da escola de freiras onde estudou desde os 4 anos de idade e acredita ter sido tocada pelo compromisso, interesse e amor pelos alunos, demonstrados pela professora Marenilda, que fez parte de toda a sua vida escolar até a oitava série.

Zaretis, assim como Danaus, também menciona características da sua professora, como sendo uma pessoa carinhosa, dedicada, afetiva, participativa, compreensiva, zelosa e competente no que fazia. Tais relatos demonstram a importância e a influência do contexto formativo e dos professores no cotidiano escolar para a escolha da profissão docente. Fato não ocorrido com Apatura, que relata não ter sido a sua intenção inicial, ser professora. Porém, ao poder cursar o tão sonhado Ensino Superior, isso veio a acontecer ao concluir a faculdade.

Desse modo, recordo-me aqui de Josso (2006 a), ao tratar da invenção de si, que, segundo ela, pressupõe como possível um projeto de si, que resulta em uma conquista progressiva e, portanto, jamais finalizada quanto a uma autonomia de ação, de pensamento, de escolhas e do próprio modo de vida. Afinal, a invenção de si é um caráter existencial que se estabelece no cotidiano, a partir da escolha das coisas e dos lugares a pertencer.

Esse lugar pode ser representado, aqui, pelo lugar da profissão que muitos dos atoresnarradores escolheram devido à influência de antigos professores, como mencionado nas *singularesplurais* narrativas de Danaus e Zaretis, ratificado em pesquisas como a de Lessard e Tardif (1996) e Tardif e Lessard (2000), os quais demonstram os delineamentos que esboçaram a escolha pela profissão docente, ao relatar que a origem da paixão pelo ofício docente de um grupo de professores, nutrida durante a infância, provinha do seu pertencimento a famílias de professores, enquanto, em outro grupo, advinha da influência de seus antigos professores na escolha de sua carreira profissional e na sua forma de ensinar.

Nesse ínterim, no que se refere ao processo formativo inicial, todos os atoresnarradores possuem formação em Pedagogia, e 05 deles, além dessa, possuem a de Magistério. Caligo, entretanto, destacou a sua formação técnica em Análise de Sistemas.

É importante ressaltar o percurso de Inachis até chegar à carreira docente, uma vez que revelou ter feito, inicialmente, o curso técnico de Administração, mas, tendo sido convidada a participar do Plano de Assistência no Pré-Escolar, começou a lecionar na Educação Infantil. Desse modo, com a sua participação nessa atividade, que durou cerca de 4 anos, decidiu fazer Magistério e, posteriormente, o curso de Pedagogia. Todavia, Inachis,

ao se referir ao curso de Pedagogia, expressa uma “ideia” deste como complemento da sua formação, pois diz: “logo depois, como extensão, fiz o curso de Pedagogia”.

Contudo, apesar dessa ‘ideia’, o curso de Pedagogia está para além de uma extensão do Magistério ao formar os pedagogos, e acredito que a melhor descrição ao olhar para a trajetória do curso se encontra em Silva (2006, p.81), quando diz: “[...] é próprio do curso de Pedagogia formar professores de educação infantil”, professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, ou seja, “de 1ª a 4ª séries [...] e/ou educadores sociais, pedagogos” para atuação em “empresas, órgãos de comunicação, áreas tecnológicas”, entre outras atuações, “[...] além de propor que o curso supere a dissensão entre as funções organizativas e gestonárias da escola e as funções docentes”.

Além disso, apesar de a *LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (BRASIL, 1996) recomendar a formação de professores em nível superior, o curso de Magistério ainda é admitido para a Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Porém tem-se como uma das metas do *Plano Nacional de Educação – PNE* (BRASIL, 2014), que todos os professores da educação básica possuam formação específica de nível superior, até 2024, como mencionado anteriormente.

O curso de Pedagogia, como destacaram Aporia e Caligo, exerce profunda influência no trabalho desenvolvido pelos pedagogos, ao deixar marcas tanto positivas quanto negativas, que mostram caminhos de como atuar e também de como não atuar no exercício docente. Deve-se considerar que os pedagogos podem, por um lado, reconstituir aspectos que lhes foram ensinados, e, por outro, discordar deles.

Como Inachis, Aporia também descreve sua trajetória profissional, relatando que trabalhou no Projovem Trabalhador, no período de 1 ano, lecionando Português e Matemática, no nível fundamental, para o público de jovens e adultos e que, posteriormente, conseguiu ser admitida no IFBA como tutora em EAD (Educação a Distância), trabalhando no período de 2 anos no Apoio Pedagógico do curso de Multimeios Didáticos, que era ofertado para o público de funcionários da prefeitura, como os da área de Administração. A partir dessas experiências, então, é que passou a atuar como docente no Ensino Fundamental I.

Em relação à formação continuada na modalidade *lato sensu*, 07 dos atoresnarradores a possuem na área de educação, sendo que Inachis se especializou em Educação Infantil; Danaus, em Alfabetização e Letramento; Aporia, em Currículo de Formação Científica e Cultural e em EAD; e Vanessa, Zaretis, Sylphina, Caligo, em Psicopedagogia, sendo que

Vanessa, em Psicopedagogia Institucional e Caligo, em Psicopedagogia Clínica e Institucional. Sylphina ainda possui especialização em Coordenação Pedagógica.

Greta, assim como Apatura, não registraram experiências formativas nessa modalidade de ensino. Vale salientar que Aporia relata que resolveu “fazer uma especialização na área de Currículo, por causa do mercado de trabalho que é muito seletivo na área e também para aumentar meus conhecimentos”.

No entanto, segundo Buck (2001, apud OLIVEIRA et al., 2012, p.181), as “transformações que estamos vivendo são profundas, no sentido de que a sociedade está passando a valorizar mais o conhecimento técnico – aquele que serve de apoio à capacidade de atuação –, do que o conhecimento científico tradicional”. Ou seja, “não basta ter” conhecimentos, é necessário saber aplicá-los, atualizá-los e gerenciá-los.

No que diz respeito ao tempo do exercício docente, segundo as narrativas, o grupo dos atoresnarradores está numa faixa entre 2 a 30 anos de experiência. Analisado isso, vê-se, com exceção de Aporia, Apatura, Zaretis e Sylphina, que os demais atoresnarradores possuem mais de 10 anos de experiência. Em referência à atuação docente na Instituição pesquisada, a faixa é de 4 meses a 12 anos de trabalho. Esse aspecto evidenciou que, entre os professores da Instituição no Ensino Fundamental I, os que menos possuem tempo na escola são: Inachis, Aporia e Sylphina, todas com 1 ano, e Apatura que tem apenas 4 meses.

Quanto às modalidades ou turmas em que lecionam as professoras, o registro é o seguinte: Inachis atualmente leciona como primeira regente no 3º ano do Ensino Fundamental I; Greta ministra aulas no 2º ano, assim como Apatura; Danaus atua no 2º ano, mas possui 2 anos na EJA; e Zaretis citou ter 1 ano atuando no 2º ano. Embora Greta mencione que atualmente também lecione no 2º ano há 2 anos, apontou ter 10 anos na Educação Infantil; Vanessa assume turmas do 1º ano; Sylphina ministra aulas no 4º ano e revela que completou 10 anos na área da educação, mas tem somente 1 ano na atuação docente e na Instituição da pesquisa. Caligo leciona no 5º ano. Quanto a Aporia, leciona no Grupo 04, no 1º ano, no 2º ano e no 4º ano como segunda regente, e no 3º ano do Ensino Fundamental como 1ª regente. Greta e Zaretis ainda possuem cargos na gestão escolar, pois ambas são vice-diretoras da escola.

No tocante à carga horária de trabalho, exceto Danaus e Caligo, que possuem 20 horas, os demais atoresnarradores possuem 40 horas.

A pluralidade das narrativas desvelou, a partir do Espaço-tempo de Análise 1: o retrato dos atoresnarradores, o itinerário vivido e construído pelos atoresnarradores no seu processo formativo e profissional. Esses dois processos se entrelaçam, permitindo a compreensão de

cada um deles no *singularplural* espaçotempo dos atoresnarradores, ou seja, permitiu-se o desvendar de singularidades e não singularidades deles a partir da leitura cruzada.

Ao dar continuidade *ao singularplural* das narrativas, tem-se uma tarefa nada fácil, por vivermos, como ressalta Josso (2006 b, p. 12) “o apogeu do processo de mutação” e na medida em que se desdobram as narrativas dos atoresnarradores, confrontar-se os saberes construídos e o meu próprio processo formativo. Entretanto, parafraseando Josso (2006 b), a invenção de si, individual e coletiva desses atoresnarradores, impõe-se como um dos benefícios de um trabalho criativo, em outras palavras, de uma prática narrativa (trans)formadora e de (re)significação no processo de reflexão.

No entanto, é sabido que não se pode dar conta da complexidade e completude da (auto)biografia desses atoresnarradores, como também não é este o objetivo do estudo, mas busquei, a partir dessas narrativas, me aproximar do processo profissional e formativo dos atoresnarradores, como já foi dito.

Assim sendo, essa experiência surge como uma espécie de mediação rica de antigas-recentes vivências cotidianas do conhecimento dos atoresnarradores como eternos aprendizes no processo individual e coletivo. Nessa perspectiva, é apresentado, a seguir, o Espaço-tempo de Análise 2: luz, câmera e narrativas de formação.

Este segundo Espaço-tempo de análise dedica-se a analisar as narrativas dos atoresnarradores a partir de temáticas, sendo os dados dispostos em articulação com as leituras cruzadas, que permitem apresentar as particularidades e subjetividades.

5.1.2 Espaço-tempo de Análise 2: luz, câmera e narrativas de formação

Nesse Tempo II, a leitura temática se realiza em um processo mais ampliado, como exercício de reflexão, ao revisitar as memórias dos atoresnarradores, que envolvem o processo formativo destes no exercício da profissão docente. Essas memórias se configuram, por um lado, por processos de experiências formativas individuais e coletivas, e, por outro, de análise a mim conferida. Com o intuito de se alcançar os objetivos da pesquisa, que, de modo geral, se centram no entendimento de formação docente desses atoresnarradores, através dos dois espaçotempos que o compõem, o *Espaçotempo de Análise 2.1: luz, câmera e saberes-fazer: práticas pedagógicas e fenômenos educativos emergentes*, e o *Espaçotempo de Análise 2.2: entre luz, câmera, flashes, formação ou formações*.

5.1.2.1 Espaço-tempo de Análise 2.1: luz, câmera e saberes-fazer: práticas pedagógicas e fenômenos educativos emergentes

As narrativas apresentadas a seguir almejam demonstrar a mobilização dos saberes docentes, seja a partir das exemplificações que conduzem ao detalhamento do saber-fazer dos atores-narradores na atuação docente, seja no campo das ideias, por meio do exercício reflexivo ao utilizar fotografias produzidas pelos próprios atores-narradores da pesquisa. Essas fotografias serviram de elemento disparador, durante as entrevistas narrativas, para entender como os professores refletem sobre a formação docente no cotidiano escolar através dos fenômenos educativos emergentes que circundam a escola e em meio à compreensão da mobilização de saberes docentes, traduzidas em táticas do saber-pensar e saber-fazer cotidiano de professores, corporificados e partilhados socialmente entre seus pares.

Sendo assim, a apresentação dessas narrativas foi iniciada com as respectivas fotografias de Inachis, Greta, Vanessa, Danaus, Aporia, Apatura, Zaretis, Sylphina, Caligo, que serviram para impulsionar a construção das narrativas, quando os atores-narradores escolhiam uma fotografia para responder a questionamentos como: O que te levou a escolher essa fotografia? O que você vê nessa fotografia? A partir desses aspectos revelados na fotografia, como você define a sua prática pedagógica? Os encontros ocorreram durante os momentos de atividade complementar (AC) docente na sala dos professores, com a maior parte deles.

Diferentemente da maioria, as entrevistas de Aporia e Apatura foram realizadas em uma praça do bairro da escola.

Na sequência, vem a sessão fotográfica-narrativa de Inachis.

INACHIS

Fotografia 5 – A menina bonita do laço de fita



Fonte: Inachis (2017).

Escolhi essa fotografia, porque vi muita criatividade. Pra eles, essa é a menina bonita do laço de fita, porque a partir da história eles criaram a personagem. De acordo com o que eles ouviram, cada um fez à sua maneira. Cada um fez uma coisa diferente... Não teve uma coisa igual... Porque pra mim é importante que eles pensem e, em cima do que estão pensando, comecem a fazer as suas produções.

Mas acredito que falta um olhar mais carinhoso, mais humano das autoridades, porque a gente vê há um tempo a falta de um lanche legal para os meninos e tudo isso contribui... Vai me dizer que ah, pensando em comida; mas saco vazio não fica em pé, o menino bem alimentado é óbvio que ele vai render bem mais. Então, a gente tem problema com falta de material. A falta de recurso é uma coisa negativa, que deixa a gente sempre desmotivado.

Isso contribui para que nosso trabalho não seja como a gente planeja... Quer dizer, você planeja de um jeito e vêm outras coisas alheias e aí você tem que desfazer tudo e você tem que fazer uma adaptação daquilo que você planejou, não foi... Não pode ser assim, então eu vou dar um jeitinho para sair assim... Sempre aquela história do jeitinho.

GRETA

Fotografia 6 – Entre atividades



Fonte: Greta (2017).

Eu quero ser marcante na vida desses alunos como uma figura positiva, que esteja trazendo conhecimento para eles, mas de forma contagiante... E esse contagiante eu preciso passar essa motivação. Na sala de aula, a gente precisa também estar assim.

[...] Eu acho que cada atividade aqui foi uma coisa diferente e agora que eu estou percebendo. A do bate-papo das meninas, a partir da nossa orientação e das experiências delas, nós conseguimos passar uma mensagem muito forte e educativa. A fotografia do campeonato porque partiu deles a iniciativa de fazer um campeonato com outra escola. [...]. Assim eles perceberam que são protagonistas da aprendizagem.

[...]. Como aquele momento ali foi significativo para o resto da vida deles, pois os alunos, muitas vezes já com um estigma nato da escola como sujeito passivo, agora se posicionavam de maneira diferente.

A do minichefe também foi interessante, deles fazerem o sanduíche e biscoito com chocolate, montando e escolhendo, dizendo: puxa, legal a gente pode fazer em casa. Trabalhando acerca do que é saudável e o que não é. Então, as informações iam sendo compartilhadas.

VANESSA

Fotografia 7 – A superação

Essa primeira fotografia foi do dia do desfile da consciência negra e eu escolhi essa aluna, que é uma aluna que tem microcefalia pra representar a sala, porque ela tem a consciência, de quem ela é, e o valor que ela tem. No entanto, há momentos em que ela demonstra alguma fraqueza, por exemplo: tendo ansiedade, e a mãe dela já detectou, o médico já detectou isso e eu também falando com a mãe dela eu percebi, porque nos momentos das atividades, se ela vê que ela não vai conseguir, ela diz: pró eu não vou conseguir, mas naquele mesmo momento eu digo a ela: você vai conseguir e ela vai, faz e ela consegue.

O meu empenho na minha prática pedagógica é sempre levar o aluno a acreditar nas suas potencialidades, nas suas habilidades, mencionando que eles são capazes, que podem resolver as coisas, que eles têm autonomia. E nesse acreditar que é capaz, o aluno vai conseguir entender, ele vai conseguir e resolver todas as suas questões.



Fonte: Vanessa (2017).

Fotografia 8 – A leitura do mundo



Fonte: Vanessa (2017).

Para mim, tirar essa segunda fotografia do aluno J.V, que é um menino que tem dificuldade... é um menino que tem desnutrição, foi muito marcante, ele lendo, tentando ler, mesmo que seja a imagem, porque ele está no nível pré-silábico, ele escreve em rabiscos, pseudolettras, rabiscos.

Então o meu objetivo, quando eu dei esse livro de história para ele com muitas gravuras, informações, onde ele pode tocar, onde ele pode perceber, onde ele pode ver as cores, onde ele pode ver as descobertas, foi de incentivar pra ele querer ler, desejar ler, além de um momento de buscar até entender quais são as suas fragilidades e poder ajudá-lo da melhor maneira.

Eu vejo que o caminho para a superação da dificuldade é o desejo. É o desejo de descoberta, é o desejo de querer aprender e, para ele ter esse desejo de aprender, eu como professora tenho que dar caminhos para ele, dar suporte pra ele querer. E como? Através de aulas lúdicas, aulas dinâmicas, aulas que estimulem a curiosidade dele, o desejo dele de aprender principalmente a ler, pra poder ler o mundo, ler não só livros, mas ler o mundo. Porque com certeza, ele tendo desejo, ele vai buscar. A gente só busca o que faz sentido pra gente. Então, pra mim, a leitura tem que fazer sentido pra ele.

DANAUS

Fotografia 9 – Rumo ao estudo da natureza



Fonte: Danaus (2017).

Eu escolhi essa foto, porque foi um projeto de artes onde nós falamos da flor mais linda e que permitiu o companheirismo e a troca de material; porque aqui é tudo escasso... A gente tem que comprar, a direção tem que comprar tinta e essas coisas todas. Então, foi muito envolvimento das crianças e da gente também; os professores, pois tive ajuda dos colegas. Os meninos pediam ajuda aos colegas, porque se fosse para fazer sozinhos na hora de pintar era muito trabalho.

[...] Fiz uma pesquisa antecipadamente na sala de aula com eles sobre o que sabiam sobre o assunto, e falei da orquídea, “que era a flor mais bela”; solicitei que eles fizessem uma pesquisa sobre as orquídeas e no final cada um fez a sua orquídea e ficou um trabalho interessante. Depois disso, colocamos o nome das meninas em cada uma das orquídeas. Por exemplo, sucesso de venda, desde a sua criação, as flores dessa espécie são grandes e nascem duas vezes... Aí eles diziam essa daí parece com Bianca.

APORIA

Fotografia 10 – A questão da forma



Fonte: Aporia (2017).

Eu gosto desse tipo de trabalho pelo fato de um aluno interagir muito bem com o outro. Um colega ajuda o outro a desenvolver o trabalho do outro.

No trabalho em equipe, em um momento eles estão fazendo a atividade e em outro momento bate-papo, foge um pouco daquele cotidiano da sala e volta pra atividade. E eles conseguem concluir o trabalho e aprender mais uns com os outros. Eles acabam se conhecendo mais e a turma cresce. Os alunos que não sabiam acabam aprendendo mais com o outro e o desenvolvimento deles vai fluindo.

Como eu retorno ao nível fundamental, toda vez que eu estou dando aula pra eles, eu retorno a idade que eu tinha quando eu era criança, na idade que eles estão, na mesma série, pois minha prática também vai muito dos meus professores da época. Eu me lembro muito deles, do que eles faziam... Ah, fulano, professora tal fazia assim. Eu vou fazer também, porque deu certo, eu aprendi, então eles vão aprender também, entende-se.

APATURA

Fotografia 11 – O sol como testemunha



Fonte: Apatura (2017).

Eu me surpreendi com a minha prática pedagógica, porque eu nem sabia que tinha tanta capacidade de realizar um trabalho tão intenso assim, como foi o projeto de artes, com uma forma lúdica, o tema “desmatamento”, porque eles não conheciam esse tema, não sabiam o que era. E aí a escola fez com que eu demonstrasse realmente a minha prática pedagógica. Então, eu me surpreendi com minha prática.

Eu fui me descobrindo mesmo junto com os meninos. Foi um processo de descobrimento que eu fui me realizando, e me realizei nessa prática.

Um dos momentos que demonstrou esse processo foi quando um aluno fez assim: pró, eu tava tentando desenhar o sol e o sol saía errado. Nesse momento, uma aluna virou pra mim e disse: pró, vamos botar o copo. Então eu disse: vamos colocar o copo. Por isso, todos colocaram o copo. Tanto que todos os sóis são iguaizinhos. Ficou o sol lá perfeito.

ZARETIS

Fotografia 12 – A filosofia da aprendizagem



Fonte: Zaretis (2017).

Eu sempre falo uma coisa pra eles que na nossa sala tudo é uma troca, eu aprendo com eles e eles comigo. Outro dia, eu estava tentando escrever uma palavra e eu não sabia, aí eu coloquei no quadro e perguntei a eles, como eles achavam que se escrevia essa palavra, aí foram várias opções e a gente ficou sem saber qual era a opção certa. Então, a gente resolveu pesquisar no dicionário, aí fomos e olhamos e vimos que eu não acertei [risos] e que um deles tinha acertado, aí eu disse pra eles que a pró não sabe tudo, que a pró está aqui como uma mediadora, eu estou aqui para aprender com eles e pra eles aprenderem comigo, mas eu estou aqui para orientá-los também.

SYLPHINA

Fotografia 13 – O encontro com a palavra



Fonte: Sylphina (2017).

Escolhi essa foto pelo jeito em que ela fez a atividade, porque na realidade seria uma atividade para estar fazendo em grupo, e ela que foi uma menina que teve muita dificuldade desde o início do ano, resolveu fazer sozinha a atividade. Portanto, pela autonomia dela.

Eu acho que se houvesse maior participação dos pais, a gente conseguiria fazer muito melhor. Então, acho que ainda falta maior participação dos pais e, de minha parte, um pouquinho mais de experiência, porque cada dia é uma novidade.

CALIGO

Fotografia 14 – A fotografia e as repercussões sociais



Fonte: Caligo (2017).

Quando a gente vê o sistema, com tanta coisa do que a gente não concorda, mas o sistema nos obriga, mas infelizmente existe uma hierarquia e a gente tem que cumprir.

A gente sente toda a dificuldade, com a falta de recursos. A gente não tem um laboratório de informática. Desse modo, a gente tem que usar da criatividade com o pouco de recurso que nós temos.

Então, enquanto isso, eu vou dando o meu melhor, porque a gente pega uma sala heterogênea, com alunos que sabem escrever, outros não sabem, livros diferenciados e chamar a conscientização dos pais, porque eu acho que a família também tem que fazer essa parceria.

Eu sempre converso na reunião, levo uma mensagem pra pais, chamo, peço que façam também a parte deles. Então, é uma situação complicada... Tem horas em que a gente tem que ser psicóloga, fazer o papel de mãe. É complicado porque os pais acham que a escola, e o professor têm que dar essa educação.

Essa breve sessão fotográfico-narrativa expõe as similitudes e também as não similitudes, as singularidades e as não singularidades dos atoresnarradores, por meio de seus discursos, que estão carregados de ideias, emoções, anseios e críticas em relação a sua prática pedagógica e às condições em que ela se desenvolve.

Assim, por intermédio do conteúdo narrativo, tem-se acesso ao saberfazer dos atoresnarradores, que descrevem suas ações cotidianas no exercício docente, dentro e fora da sala de aula. Então, faz-se manifesta a associação entre as redes e tessituras que envolvem as suas práticas cotidianas no espaço escolar e a formação docente possibilitada pela mobilização de saberes investidos em táticas, a partir da necessidade de atendimento à demanda que se faz presente no cotidiano escolar.

A partir disso, veem-se, no discurso narrativo dos atoresnarradores, ensejos que levam a ratificar o que fora dito, quando Inachis destaca a criatividade durante a atividade da *menina bonita do laço de fita*, ao trabalhar, na sua aula, com temas que abordam aspectos de relevância social, como diferença, diversidade, identidade e cultura (Fotografia 5), e diz:

Escolhi essa fotografia, porque vi muita criatividade. [...] Cada um fez uma coisa diferente... Não teve uma coisa igual... Porque pra mim é importante que eles pensem e, em cima do que estão pensando, comecem a fazer as suas produções. Portanto, eu diria que a minha prática vai mais de instigar o aluno, mais desafiar para que eles possam, mesmo que errado, me responder, me dar algum retorno.

Essa perspectiva também é seguida por Greta, ao trazer um pouco da sua prática cotidiana por meio das várias atividades fotografadas por ela e pelos alunos.

A partir disso, evidenciam-se a presença da criatividade em sua prática pedagógica e a necessidade de ela se fazer presente na prática pedagógica de outros professores, ao Greta sinalizar que quer “ser marcante na vida desses alunos como uma figura positiva, que esteja trazendo conhecimento para eles, mas de forma contagiante... E esse contagiante eu preciso passar essa motivação. Na sala de aula, a gente precisa também estar assim”.

Ela diz “que cada atividade aqui (Fotografia 6) foi uma coisa diferente e agora que eu estou percebendo”. Assim, reafirmo, a partir de uma inferência, a importância do exercício de reflexão possibilitado pelo discurso narrativo, quando Greta diz que “agora” está percebendo a presença da criatividade, o que corrobora a necessidade de que esse exercício se faça presente, possibilitando processos de (re/des)construção docente, fazendo emergir representações, práticas e elementos antes não percebidos.

Apatura também relata fazer uso da criatividade ao abordar temas socioambientais em suas aulas, quando menciona que o projeto de artes desenvolveu, a partir de “uma forma lúdica, o tema ‘desmatamento’, porque eles não conheciam esse tema, não sabiam o que era”.

Nesse mesmo caminho, Vanessa ressalta, ao fazer o relato sobre o aluno J.V (Fotografia 8):

[...] eu, como professora, tenho que dar caminhos para ele, dar suporte pra ele querer. E como? Através de aulas lúdicas, aulas dinâmicas, aulas que estimulem a curiosidade dele, o desejo dele de aprender principalmente ler, pra poder ler o mundo, ler não só livros, mas ler o mundo. Porque, com certeza, ele tendo desejo, ele vai buscar. A gente só busca o que faz sentido pra gente.

O que Vanessa diz está coerente com a visão de Amorim (2012, p.32), que recorre a Sampaio (2008), ao ressaltar que o aluno aprende através da “[...] leitura do mundo, e não através de leituras fragmentadas, sem representação social, com um rol de conteúdos, ou mesmo, programas cumulativos de conhecimentos e que não expressam o sentido da vida pedagógica e social”.

No entanto, vale ressaltar que Inachis e Caligo chamam atenção para a falta de recursos, como se exemplifica com a fala de Inachis:

Mas acredito que falta um olhar mais carinhoso, mais humano das autoridades, porque a gente vê, há um tempo, a falta de um lanche legal para os meninos e tudo isso contribui... Vai me dizer que ah, pensando em comida, mas saco vazio não fica em pé, o menino bem alimentado é obvio que ele vai render bem mais. Então a gente tem problema com falta de material. A falta de recurso é uma coisa negativa, que deixa a gente sempre desmotivado.

Para Nóvoa (1999 c, p. 106), “[...] a massificação do ensino e o aumento das responsabilidades dos professores não se fizeram acompanhar de uma melhoria efetiva dos recursos materiais” e das condições do ofício docente. A falta de recursos generalizada, segundo o autor, aparece, em diferentes pesquisas, como um dos motivos que geram o mal-estar docente.

Nesse momento, quando Inachis registra a escassez de recursos materiais, sinaliza tanto a falta de materiais didáticos quanto de alimentação, o que também foi apontado por outros professores. Essa última sinalização torna-se de suma importância, quando Vanessa

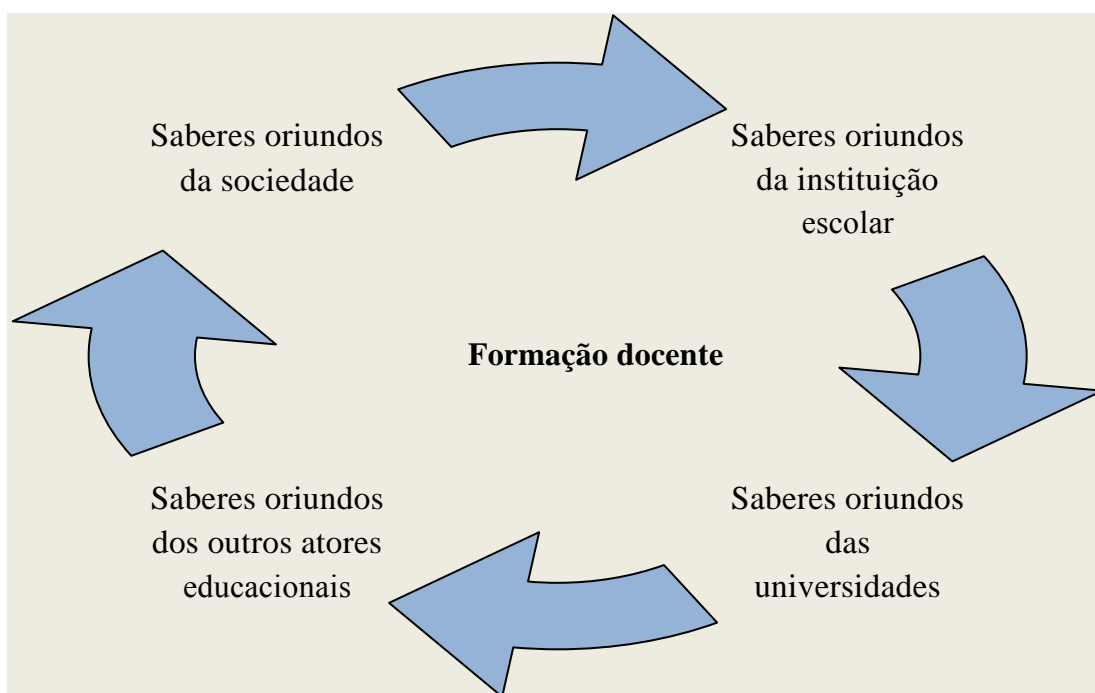
traz em seu processo narrativo o aluno J.V (Fotografia 8), o qual é relatado por ela como “um menino que tem dificuldade... É um menino que tem desnutrição”.

Ou seja, a existência de alunos que necessitam, assim como J.V, de um cuidado especial com a sua alimentação escolar, faz com que esse assunto se torne ainda mais relevante no contexto escolar. Essa questão da desnutrição vai requerer do professor múltiplos conhecimentos que se relacionem com esta e outras problemáticas, a fim de conseguir geri-las no cotidiano escolar.

Dessa forma, entendendo a importância e o impacto dessas problemáticas e a necessidade de seu enfrentamento pelos professores para que se desenvolva o processo de ensino e aprendizagem, pois, segundo Tardif (2014, p. 19), a diversidade do saber profissional dos professores permite também assinalar a natureza social destes, que está, de certa maneira, “na confluência de vários saberes oriundos da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educacionais, das universidades e etc.”.

A seguir, a Figura 5 ilustra a visão de Tardif (2004), representando, em formato circular, a diversidade do saber profissional dos professores.

Figura 5 – A diversidade do saber profissional dos professores



Fonte: Elaboração própria (2018).

Ainda no que se relaciona a questões referentes à alimentação e ao processo formativo, Santos (1989, p. 189) assevera que, “somente com um trabalho de conjunto, entre a escola e a comunidade, poderão ser superados parcialmente os problemas causados pela alimentação insuficiente ou inadequada”. A escola, dessa forma, para Philippi e colaboradores (2000, apud CAVALCANTI, 2009, p.23), “deve buscar qualidade máxima, não só no ensino, mas também nas atividades que ali são desenvolvidas, como alimentação”.

Sobre essa questão da alimentação, Greta aborda o tema, a partir da atividade do minichefe (Fotografia 6), sobre a qual narra que os alunos

[...] fizeram o sanduiche e biscoito com chocolate, montando e escolhendo, dizendo: puxa, legal, a gente pode fazer em casa. Trabalhando acerca do que é saudável e o que não é. Então, as informações iam sendo compartilhadas.

Já Caligo, em relação à situação da falta de recursos, alega que “[...] a gente sente toda a dificuldade, com a falta de recursos. A gente não tem um laboratório de informática. Desse modo, a gente tem que usar da criatividade com o pouco de recurso que nós temos”. Portanto, diferentemente de Inachis, Caligo cita a criatividade como uma espécie de elemento tático no processo de ensino e aprendizagem para superar a falta de recursos. Todavia, Inachis, ao apontar a desmotivação como consequência da falta de recursos, reconhece que “isso contribui para que nosso trabalho não seja como a gente planeja ... Quer dizer, você planeja de um jeito e vêm outras coisas alheias e aí você tem que desfazer tudo e você tem que fazer uma adaptação daquilo que você planejou, não foi...”.

Desse modo, sua narrativa tende a expressar as precárias condições de trabalho em que se encontram os professores, quando aponta à utilização de táticas para superar, de algum modo, a situação, revelando que, se “não pode ser assim, então eu vou dar um jeitinho para sair assim... Sempre aquela história do jeitinho”.

No entanto, esse contexto ao revelar também a necessidade de utilizar táticas e a criatividade para se adaptar às intempéries contextuais do cotidiano escolar, no momento em que adota os “jeitinhos”, de acordo com Barros (2005), demonstram o trabalho real, o qual, segundo a autora, é o que resiste à técnica, escapa às padronizações e está ligado ao fracasso das prescrições. Além disso, não se refere ao conhecimento formalizado, mas ao que o ultrapassa e se faz efetivo na experiência vivida, abrindo campos de possibilidades,

marcados pela variabilidade das condições do exercício docente e pelo processo de criação e subjetivação.

As narrativas de Inachis, assim como as de Caligo, me fazem recorrer a Certeau (2012), quando este legitima a atuação criativa dos seres humanos por meio das variáveis táticas em face dos diversos contextos vivenciados. Segundo o autor, “como na literatura se podem diferenciar ‘estilos’ ou maneiras de escrever, também se podem distinguir ‘maneiras de fazer’ – de caminhar, ler, produzir falar, etc.” (CERTEAU, 2012, p. 92).

Ao dar continuidade à narrativa de Caligo, pode-se verificar um sentimento de frustração quando ela evidencia: “quando a gente vê o sistema, com tanta coisa do que a gente não concorda, mas o sistema nos obriga, mas infelizmente existe uma hierarquia e a gente tem que cumprir”. Caligo complementa, dizendo:

[...] então, enquanto isso, eu vou dando o meu melhor, porque a gente pega uma sala heterogênea, com alunos que sabem escrever, outros não sabem, livros diferenciados e chamar a conscientização dos pais, porque eu acho que a família também tem que fazer essa parceria.

Nas narrativas de Caligo e Inachis, destaca-se um elemento importante para a prática cotidiana de professores, que é a utilização de táticas, e Caligo, ao finalizar a sua narrativa, traz outro elemento, que diz respeito à relação escola-família.

Sobre essa relação, é possível observar que somente Vanessa chamou atenção para a parceria desenvolvida com a mãe de uma aluna, no momento em que se referiu à ansiedade dessa aluna, portadora de microcefalia: “A mãe dela já detectou, o médico já detectou isso e eu também falando com a mãe dela eu percebi”.

Por sua vez, Caligo admite:

[...] sempre converso na reunião, levo uma mensagem pra os pais, chamo, peço que façam também a parte deles. Então, é uma situação complicada... Tem horas em que a gente tem que ser psicóloga, fazer o papel de mãe. É complicado, porque os pais acham que a escola e o professor têm que dar essa educação.

No que concerne a Sylphina, esta menciona a participação dos pais, quando relata: “eu acho que se houvesse maior participação dos pais, a gente conseguiria fazer muito melhor. Então, acho que ainda falta maior participação dos pais”.

Assim sendo, foi possível perceber dois aspectos importantes para o exercício docente driblar a falta de recursos, se assim posso dizer, a partir das narrativas de Caligo e Inachis:

primeiro, a utilização de táticas e segundo, a parceria dos pais, conforme expressam as narrativas de Caligo e Sylphina.

No entanto, Sylphina ainda aponta outro elemento para o exercício docente, referindo-se a sua experiência, ao mencionar: “de minha parte um pouquinho mais de experiência, porque cada dia é uma novidade”. Para Nóvoa (1999, p.100), “o professor novato sente-se desarmado e desajustado ao constatar que a prática real do ensino não corresponde aos esquemas ideais em que obteve a sua formação”.

Ainda segundo Nóvoa (1999, p.100), que se dedica a estudar a profissão de professor, “há um autêntico processo histórico das exigências que se fazem ao professor, pedindo-lhe que assuma um número cada vez maior de responsabilidades”. Ele também afirma que “registrou-se nos últimos vinte anos um processo de inibição das responsabilidades educativas de outros agentes de socialização”. Assim, evidencia a família como o caso mais significativo, devido à inclusão da mulher no mercado de trabalho e, conseqüentemente, à diminuição das horas de convívio com a família.

Essa evidência tem gerado implicações na realidade educacional, que tende, no momento atual, a conferir ao professor não apenas tarefas de domínio cognitivo, mas, para além disso, produzir novos direcionamentos a sua atuação. É solicitado, então, ao professor que, além de lecionar, cuide de questões psicológicas e afetivas dos alunos, da integração social destes, assim como lhe exige dar atenção aos alunos especiais integrados à turma.

Essa última questão apontada, acerca da atenção aos alunos com necessidades especiais, foi alvo das narrativas dos atoresnarradores, que expuseram suas angústias pela atual falta de preparo, especialmente no que se refere a uma demanda que futuramente será maior. Devido a uma recente e significativa quantidade de casos de recém-nascidos com microcefalia no País, serão exigidos, cada vez mais, dos professores conhecimentos específicos para atuarem com indivíduos com necessidades especiais.

Vanessa faz referência a essa questão das novas exigências feitas ao professor, sinalizada por Nóvoa, quando ela escolhe a foto da aluna (Fotografia 7) que tem microcefalia e narra:

[...] há momentos em que a aluna demonstra alguma fraqueza, por exemplo: tendo ansiedade, e a mãe dela já detectou, o médico já detectou isso e eu também, falando com a mãe dela, eu percebi, porque nos momentos das atividades, se ela vê que ela não vai conseguir, ela diz: pró eu não vou conseguir, mas naquele mesmo momento eu digo a ela: você vai conseguir e ela vai, faz e ela consegue.

No entanto, Vanessa menciona que, “porque ela tem a consciência, de quem é ela e o valor que ela tem”, ela foi escolhida para representar a sala no dia do desfile da consciência negra na escola. E deixa claro que o seu empenho na

[...] prática pedagógica é sempre levar o aluno a acreditar nas suas potencialidades, nas suas habilidades, que eles são capazes, que podem resolver as coisas, que eles têm autonomia. E nesse acreditar que é capaz, o aluno vai conseguir entender, ele vai conseguir e resolver todas as suas questões.

Dessa forma, a concepção de Vanessa se encontra em consonância com o que expressa Solange Nogueira (2012, p. 75), segundo a qual, “[...] o grande desafio é ajudar o aluno a utilizar de forma consciente, produtiva e racional o seu potencial de pensamento – ensinar a pensar –, bem como a tornar-se consciente das estratégias de aprendizagem”.

Nogueira (2012, p.73) ainda considera que a autonomia “[...] tem relação com o desenvolvimento do ‘eu’ e nada é mais social do que o desenvolvimento das identidades”. E tendo isso como princípio, pressupõe-se o centramento e, ao mesmo tempo, o descentramento de si mesmo, que tem relação com ganhos em emancipação.

Assim como Vanessa, Sylphina faz referência à autonomia, quando menciona que escolheu a Fotografia 13 “pelo jeito em que a aluna fez a atividade, porque na realidade seria uma atividade para estar fazendo em grupo, e ela que foi uma menina que teve muita dificuldade desde o início do ano, resolveu fazer sozinha a atividade. Portanto, pela autonomia dela”. Ou, mais especificamente, como faz Greta, ao citar essa autonomia como sendo uma forma do protagonismo juvenil, quando se reporta à fotografia do campeonato, (Fotografia 6) “porque partiu deles a iniciativa de fazer um campeonato com outra escola. [...]. Assim eles perceberam que são protagonistas da aprendizagem”.

Desse modo, Costa (2001, p. 179), ao retratar o protagonismo juvenil, apresenta-o como “modalidade de ação e criação de espaços e condições capazes de possibilitar aos jovens envolverem-se em atividades direcionadas à solução de problemas reais, atuando como fonte de iniciativa, liberdade e compromisso”.

Portanto, para o autor, o protagonismo juvenil advém, em seu sentido mais amplo, da participação ativa e construtiva dos alunos no seu cotidiano na escola, na comunidade ou na sociedade de modo geral.

Ao se prosseguir com a análise da narrativa de Greta, vê-se que ela marca aquele momento como “significativo para o resto da vida deles, pois os alunos muitas vezes já com

um estigma nato da escola como sujeito passivo, agora se posicionavam de maneira diferente”.

Nóvoa (1999) faz menção a esse estigma, no momento em que se refere às mudanças que sofreram as relações entre os professores e os alunos nas duas últimas décadas. Segundo ele, “há vinte anos, verifica-se uma situação injusta, em que o professor tinha todos os direitos e o aluno só tinha deveres e podia ser submetido aos mais variados vexames” (NÓVOA, 1999 c, p. 107), embora o Art. 15 do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Título II – Do Direito Fundamental, Capítulo II – Do direito à liberdade, ao respeito e à dignidade (BRASIL, 1990), especifique que a criança e o adolescente têm direito à liberdade, ao respeito e à dignidade como pessoas humanas em processo de desenvolvimento e como sujeitos de direitos civis, humanos e sociais garantidos na Constituição e nas leis. O art. 16 complementa dizendo que o direito à liberdade compreende aspectos como opinar e se expressar.

Apatura, em sua narrativa, faz uma síntese do projeto de artes (Fotografia 11), em que exemplifica esse protagonismo na aprendizagem, a partir da resolução de problemas:

[...] um dos momentos que demonstrou esse processo foi quando um aluno fez assim: pró, eu tava tentando desenhar o sol e o sol saía errado. Nesse momento, uma aluna virou pra mim e disse: pró, vamos botar o copo. Então eu disse: vamos colocar o copo. Por isso todos colocaram o copo. Tanto que todos os sóis são iguaizinhos. Ficou o sol lá perfeito.

Essa narrativa também se acerca do entendimento de aprendizagem compartilhada, que Arroyo (2013, p.166) descreve como sendo aquele momento em que, “os aprendizes se ajudam uns aos outros [...] trocando saberes, vivências, significados [...]. Trocando questionamentos seus, de seu tempo cultural”, trocando talvez mais perguntas do que respostas.

É ainda mais relevante, mediante a existência e o desenvolvimento desse tipo de aprendizagem, o fato de ela proporcionar trocas variadas de cultura, experiências e resolução de problemas comuns do cotidiano escolar, o que permite o desenvolvimento de competências e habilidades essenciais e requeridas no convívio social, no que concerne ao respeito com o diferente, ao saber trabalhar coletivamente, entre outros aspectos.

Zaretis descreve bem isso, quando conta em sua narrativa:

Eu sempre falo uma coisa pra eles que na nossa sala tudo é uma troca, eu aprendo com eles e eles comigo. Outro dia eu estava tentando escrever

uma palavra e eu não sabia, aí eu coloquei no quadro e perguntei a eles, como eles achavam que se escrevia essa palavra, aí foram várias opções e a gente ficou sem saber qual era a opção certa. Então, a gente resolveu pesquisar no dicionário, aí fomos e olhamos e vimos que eu não acertei [risos] e que um deles tinha acertado.

Como é possível ver aqui, “não se trata de minorar a importância da professora ou do professor, mas de recuperar a centralidade de interação de todas as pessoas envolvidas nas relações escolares” (ARROYO, 2013, p.166).

Zaretis, ao dar prosseguimento a sua narrativa, diz: “Aí eu disse pra eles que a pró não sabe tudo, que a pró está aqui como uma mediadora, eu estou aqui para aprender com eles e pra eles aprenderem comigo, mas eu estou aqui para orienta-los também”.

Assim como Zaretis, Greta, Danaus, Aporia e Apatura também fazem menção da aprendizagem compartilhada em suas narrativas. Greta, ao relatar a atividade do minichefe (Fotografia 6), observa: “trabalhando acerca do que é saudável e o que não é. Então, as informações iam sendo compartilhadas”. Enquanto Danaus ressalta:

Eu escolhi essa foto, [Fotografia 9] porque foi um projeto [...] que permitiu o companheirismo [...]. Então, foi muito envolvimento das crianças e da gente também; os professores, pois tive ajuda dos colegas. Eles pediam ajuda aos colegas, porque se fosse para fazer sozinhos na hora de pintar era muito trabalho.

Por sua vez, Aporia menciona:

Eu gosto desse tipo de trabalho [Fotografia 10] pelo fato de um interagir muito bem com o outro. Um colega ajuda o outro a desenvolver o trabalho do outro. No trabalho em equipe em um momento os alunos estão fazendo a atividade e em outro momento bate-papo, foge um pouco daquele cotidiano da sala e volta pra atividade. E eles conseguem concluir o trabalho e aprender mais, uns com os outros. Eles acabam se conhecendo mais e a turma cresce. Os alunos que não sabiam acabam aprendendo mais com o outro e o desenvolvimento deles vai fluindo.

Ao finalizar a sua narrativa acrescenta:

[...] como eu retorno ao nível fundamental, toda vez que eu estou dando aula pra eles, eu retorno a idade que eu tinha quando eu era criança, na idade que eles estão, na mesma série, pois minha prática também vai muito dos meus professores da época. Eu me lembro muito deles, do que eles faziam... Ah, fulano, professora tal fazia assim. Eu vou fazer também, porque deu certo, eu aprendi, então eles vão aprender também, entende-se.

Quanto a isso, Arroyo (2013, p. 163) assevera que, voltando o “nosso olhar para os educandos e as matrizes de nossa formação, encontramos como centro a interação com os outros”. Portanto, “o conhecimento, os valores e as competências se aprendem no intercâmbio humano”, não se podendo, assim, desvencilhar este, que é “um aprendizado que podemos encontrar em nosso próprio percurso de formação e de aprendizagem”.

Essa afirmativa do autor, portanto, sustenta a incidência entre a formação de professores e a vinculação desta aos aspectos sociáveis, que estão engendrados pelos saberes, competências, habilidades, os quais são determinantes para seu desenvolvimento, sendo adquiridos na interação entre os pares no processo formativo, e tendem a criar e recriar a dinâmica pedagógica no cotidiano das instituições.

No que concerne a Apatura, deve-se ressaltar sua observação:

Eu me surpreendi com a minha prática pedagógica, porque eu nem sabia que tinha tanta capacidade de realizar um trabalho tão intenso assim, como foi o projeto de artes [Fotografia 11], com uma forma lúdica, o tema ‘desmatamento’, porque eles não conheciam esse tema, não sabiam o que era.

Isso ratifica resultados encontrados durante minha experiência em Iniciação Científica acerca dessas questões como sendo questões cotidianas e que demonstram a invisibilidade da formação docente no cotidiano escolar. Ainda segundo Apatura:

E aí a escola fez com que eu demonstrasse realmente a minha prática pedagógica. Então, eu me surpreendi com minha prática. Eu fui me descobrindo mesmo junto com os meninos. Foi um processo de descobrimento que eu fui me realizando, e me realizei nessa prática.

Dessa forma, em *Ofício de mestre: imagens e autoimagens*, diz Arroyo (2013, p. 167): “a escola é uma comunidade especializada na aprendizagem entre todos os seus membros. É uma comunidade de aprendizes que se apoiam uns aos outros [...] com o professor como mediador”.

Esse processo de mediação aparece na narrativa de Danaus quando relata:

[...] fiz uma pesquisa antecipadamente na sala de aula com eles sobre o que sabiam sobre o assunto, e falei da orquídea, “que era a flor mais bela”, solicitei que eles fizessem uma pesquisa sobre as orquídeas, e no final cada um fez a sua orquídea.

Segundo Nogueira (2012, p. 146), para que o professor consiga “desenvolver um trabalho reflexivo na sala de aula, antes de tudo, é necessário que ele também se transforme em um pesquisador, junto com seus pares”.

Cabe portanto, neste momento, mencionar a concepção de pesquisa enquanto processo educativo que pode possibilitar o rompimento da ideia de que o professor é aquele que se limita a “dá aulas”, ao buscar desempenhar funções como as de pesquisador, no intuito de proporcionar mudanças no processo formativo professor/aluno e aluno/professor.

Nesse sentido, tem-se o reconhecimento do processo de (re)construção do saber docente a partir da prática, situando a pesquisa como instrumento de formação de professores, que passa ser de fundamental importância para a ação do professor, uma vez que informa e forma cotidianamente e (re)significa a prática docente. Desse modo, apropriando-se desses aspectos, é que o *Espaçotempo de análise 2.2: entre luz, câmera, flashes, formação ou formações* a seguir se fundamenta.

5.1.2.2 *Espaçotempo de Análise 2.2: entre luz, câmera, flashes, formação ou formações*

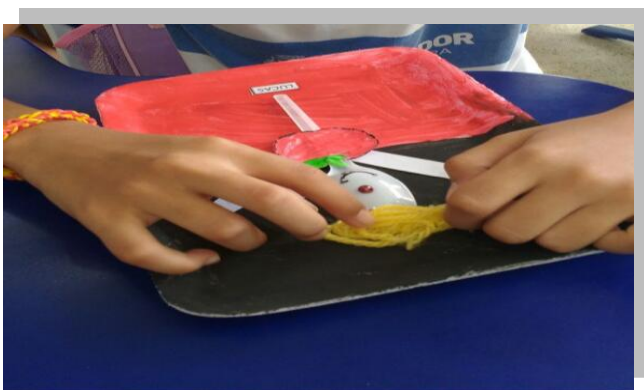
As construções provindas das narrativas, neste *Espaçotempo de análise 2.2*, impulsionam, aqui, a discussão do entendimento de formação docente a partir da compreensão dos atoresnarradores da pesquisa, que, por meio das produções fotográficas e narrativas do seu saberfazer cotidiano tendem a fornecer pistas para o campo da formação de professores pesquisado.

Para isso, fez-se necessário analisar as informações colhidas a partir do recordar e refletir dos atoresnarradores sobre as suas práticas cotidianas no exercício docente. E o que se anseia, neste trabalho, é contribuir para a ampliação do entendimento de formação docente, ao considerar o cotidiano como um espaço rico de possibilidades de compartilhamentos e construções práticas e conceituais da realidade escolar, que aqui podem ser demonstradas a partir das narrativas de Inachis, Greta, Vanessa, Danaus, Aporia, Apatura, Zaretis, Sylphina, Caligo, por conduzirem a mobilização de saberes, representações, sentidos, significados, valores e sentimentos, mediante a apresentação de questões como: Dentre as fotografias tiradas por você, existe alguma que você associaria a experiência(s) (situações) de aprendizagens compartilhadas que contribuíram para a sua prática pedagógica e para a compreensão do processo formativo no exercício da profissão? Caso seja afirmativa a questão, conte-me um pouco sobre o que te leva a essa associação. Relate o que você acredita que falta para melhorar, reforçar sua prática pedagógica.

Assim, na sessão fotográfico-narrativa, espelha-se a formação docente desses atoresnarradores a seguir analisados.

INACHIS

Fotografia 15 – A menina bonita do laço de fita



Acontece sempre... A partir do momento que eu levo em consideração em primeiro lugar ver o que o aluno traz... A experiência dele...o que ele sabe daquele assunto.

Fonte: Inachis (2017).

GRETA

Fotografia 16 – Um olhar sobre a arte abstrata



Fonte: Greta (2017).

Para mim, é necessário mais incentivo, de forma não só material, reconhecimento, mas promoção de formação. Estamos com muitas dificuldades na rede municipal. Hoje eu falo da rede municipal que participo, estamos precários nesse sentido [...] de formações disponíveis para esse profissional que hoje atua na rede municipal.

VANESSA

Fotografia 17 – A leitura do mundo



Fonte: Vanessa (2017).

A formação, o aperfeiçoamento, a troca, o compartilhar com outros professores,... A gente compartilha muito aqui. Eu com S., que é a professora do primeiro ano, com a coordenadora nos momentos de AC, com outros professores, então a gente tem sempre, a gente tá sempre trocando o que dá certo... Olha a ideia que eu tive, olha eu vou trabalhar esse assunto de tal maneira, olha eu pensei nessa atividade por isso.... Então, a gente compartilha bastante, a gente troca muito, e isso ajuda a outra a crescer. Não é só eu lá dentro da minha sala, com meus alunos, não. A gente tem que ter realmente essa troca.

Mas eu penso que todo o sistema educacional precisa melhorar a disponibilização de recursos. Se exige muito do professor, mas a gente também não tem recursos, porque hoje a criança é envolvida com a tecnologia, com tablet, com o computador, com o celular, então eu acho que se a escola tivesse um laboratório de informática e outros tipos de mídia, que fossem do interesse dos alunos, eu acho que ia favorecer, porque iriam levá-los à realidade que eles vivem.

Fazendo uma pesquisa na sala, a maioria dos meninos tem internet. Então, eu acho que a nossa Rede está muito defasada. Eu lembro que, em 2012, eu fiz um curso para dar aula de informática, e não aula pra aprender computador, mas pra ensinar os meninos a mexer no computador.

Então se exige muito do professor, mas a gente também não tem... Não vê esses recursos.

DANAUS

Fotografia 18 – Uma vida em letras



Fonte: Danaus (2017).

O que falta mesmo é valorização, a valorização pelos Órgãos competentes, pois precisamos de mais valorização, de mais formação, de mais atenção mesmo. A gente está trabalhando porque a gente sabe.

APORIA

Fotografia 19 – Forma viva



Tem professores que agem com autoridade e acaba tendo aquele silêncio que queria ter. E às vezes eu acho necessário e muitas vezes não. Às vezes eu acho que até aquele barulho, aquela coisa, está sendo uma produção pra eles. Às vezes eu pergunto: vocês estão me ouvindo, mesmo fazendo barulho? Eles falam que estão. E quando eu vou ver, realmente estão me ouvindo. Eu acho que com o tempo eu vou aprender mais. Eu vou ter mais maturidade em relação a isso. Essa questão do domínio.

Fonte: Aporia (2017).

APATURA

Fotografia 20 – O elemento temporal da natureza



Fonte: Apatura (2017).

A parte de Artes, eu não sabia, porque na faculdade a gente não dá Artes, especificamente Artes e eu me descobri uma professora de Artes. Trabalhei com cores, a gente fez aquela arte ali com vassourinha de piaçava, e os meninos fizeram a terra. Então, eu fui descobrindo o que era realmente um professor de Artes. Essa parte aí eu me descobri em relação a Artes.

Mas, eu gostaria de ter cursos, mais cursos para melhorar a minha prática pedagógica. A Prefeitura no caso, até disponibiliza cursos, mas são cursos que você vai assistir como se fosse uma palestra e dizem que é curso... Não. Realmente deveria ter cursos mais dinâmicos, porque não adianta, você está lá e dizer eu vou para o curso de formação e ficar sentado ouvindo palestra.

Você tem que saber sobre o que você faz no dia a dia. Não adianta... Como é que eu vou ensinar um menino fazer uma conta e tal, mas eu na verdade, eu sei por causa do livro.

ZARETIS

Fotografia 21 – Funcionalidade da forma



Fonte: Zaretis (2017).

O trabalho quando é feito em grupo, esse trabalho compartilhado em que um ajuda o outro, isso faz com o que eu me sinta... que eu aprenda e veja que o outro também tem a necessidade de aprender com o seu parceiro, porque a gente nunca tá acabado.

No entanto, a gente precisa de mais apoio, principalmente do Município. A gente precisa de mais formações. A gente precisa de orientação. Se eu não for buscar, se eu não lutar, eu não tenho. Eu sinto isso muito no Município. Então eu acho que a gente precisa de mais apoio, de um salário melhor, de uma condição melhor. Eu sinto que está melhorando, mas ainda precisa de mais.

SYLPHINA

Fotografia 22 – Entre a vida e a arte



Fonte: Sylphina (2017).

É complicado, porque assim, embora a formação... embora eu já tenha formação, eu trabalhava com educação, mas fora da sala de aula, eu trabalhei esse tempo todo em ONGs; então, esse ano dentro da sala de aula para mim foi um desafio muito grande, um quebra-cabeça e enfrentando situações, o que para mim, até então, não era real. Então, esse ano foi um ano muito complicado, mas gostoso. Você vê os desafios e você acha que não tem condições, não tem, mas de repente você vê as coisas acontecendo aos poucos e o final esperado.

Então, para mim, a formação docente acontece no cotidiano, porque eu não tinha experiência em sala de aula, então para mim esse ano, a maioria das atividades foram novas para mim, foi tudo novo, ainda está sendo tudo novo, a criação de atividades, de ter que adaptar, de ter que até montar uma avaliação, o ambiente, a participação dos meninos, o interesse da equipe toda que está sempre ajudando, porque tem muitas coisas mesmo que peço socorro. Foi um avanço. E eu achei apoio principalmente na parte da administração do colégio, algumas colegas também me ajudaram, mas eu acho que todo o processo para mim foi um parto [risos].

CALIGO

Fotografia 23 – O grande desfile



Fonte: Caligo (2017).

Eu sou uma pessoa que me cobro muito, por isso que eu, a gente tem que estudar. A nossa vida é um verdadeiro estudo. A gente tem que buscar e sair do comodismo. A gente tem que 'tá' sempre estudando, trocando também experiências com outros profissionais, tomando cursos, porque é importante a gente estar se aperfeiçoando. A gente tem que parar um pouco e se programar pra estar estudando e buscando se aprimorar, aprimorar o conhecimento, fazendo grupos de estudo também é importante. Fazer grupos de estudo pra você socializar com o colega.

Mas eu acho que o professor tem que estar se reciclando, ele tem que estar buscando, não tem que estar no comodismo de achar que sabe tudo, que é detentor do conhecimento. Tem que ter a humildade de reconhecer que precisa trocar experiências, de que precisa estudar, porque aí eu vou contribuir melhor pra o aprendizado do meu aluno. Desse modo, eu não vou me sentir desestimulada, porque tem momentos que a gente se sente assim.

Essa segunda e última sessão fotográfica dos atoresnarradores é agraciada com as narrativas deles, e é quando se tem a possibilidade de chegar ao entendimento sobre a formação docente em meio a essas narrativas, que podem ser concebidas desde os moldes

tradicionais da formação profissional docente, quanto por via de uma perspectiva que adentra os múltiplos espaços escolares, permitindo que professores formem, informem e se formem no cotidiano escolar.

A partir deste momento, se dá início à análise das narrativas desses atoresnarradores, que se encontram cheias de inquietações, críticas, sentimentos, vivências, descobertas, recomendações, contradições, anseios e emoções sobre a formação docente e que fizeram emergir questões para o debate entre os dois modelos dessa formação.

Para melhor entendimento, tem-se o primeiro modelo que, segundo Fornari (2012, p. 177), se insere nas pautas das agendas educativas atuais e no paradigma hegemônico da globalização, “no sentido da interpretação de que essa realidade é inevitável e resta somente ir adaptando-se de forma passiva ao processo que é determinado por entidades hegemônicas, ao redor do qual orbitam as economias periféricas”. O desenvolvimento humano, portanto, é reduzido a uma forma homogênea e enrijecida de ser e estar no mundo.

É um modo de entender que pode ser traduzido por meio da narrativa de Apatura, quando diz:

A prefeitura no caso, até disponibiliza cursos, mas são cursos que você vai assistir como se fosse uma palestra e dizem que é curso... Não. Realmente deveria ter cursos mais dinâmicos, porque não adianta, você estar lá e dizer eu vou para o curso de formação e ficar sentado ouvindo palestra. Você tem que saber sobre o que você faz no dia a dia. Não adianta... Como é que eu vou ensinar um menino fazer uma conta e tal, mas eu, na verdade, eu sei por causa do livro.

Como é possível observar, a crítica que surge a partir do discurso de Apatura, não se baseia na oferta ou não de cursos nem na disponibilidade dos professores para a realização destes, o que pode ser ponto de discussões futuras a partir de outras narrativas dos atoresnarradores, mas se atém à configuração de como têm sido desenvolvidos esses cursos.

Fornari (2012, p. 184) explica ocorrências desse tipo ao mencionar que, “as formas de regulação hegemônicas negam a multiplicidade dos cenários de disputas pela interpretação do mundo reduzindo-os a um único palco em que o mercado é o protagonista”.

O mercado que a autora cita e que, atualmente, causa impactos de diferentes formas nos diversos setores da sociedade, sejam eles, econômicos e/ou sociais, configura-se como um extenso mecanismo de regulação e, a partir dos anos 90, passou também a regular o campo da educação.

Do ponto de vista de Dowbor, Sachs e Lopes (2010), a complexa sociedade moderna já não admite este tipo de reducionismo. O mesmo enuncia Barros (2005), ao confirmar que a racionalidade hoje hegemônica, que tenta neutralizar a atividade subjetivante, limitando o trabalho ao que se objetiva nos atos e modos operatórios, já se esgotou. Assim, conforme a mesma autora (2005, p.89), devem ser desenvolvidos processos “flexíveis e diferenciados de regulação, não estrangulando os processos decisórios, mas aproximando-os das necessidades reais da sociedade, com mais transparência e democracia”.

Em relação a isso, Lessard (2006) coloca em evidência que o termo *regulação* tem estado na moda no campo da educação nos últimos anos, mas que, antes disso, já era utilizado em várias disciplinas. Referindo-se a esse termo, ressalta que se trata da

[...] busca de equilíbrio num sistema de ação em movimento [...] mecanismos de redução da variabilidade dos movimentos ou de correções das ‘diferenças’ em relação a uma norma estabelecida, [...] à pressão exercida sobre indivíduos ou unidades para que os comportamentos permaneçam conformes e se estabilizem. (LESSARD, 2006, p. 144).

Portanto, essa perspectiva aqui apresentada conduz à assertiva de que a padronização, gerada muitas vezes por técnicos e especialistas, fundamenta-se no intento de controle e concentração nas tomadas de decisão, no que diz respeito à formação humana e às limitações para as suas potencialidades.

Entretanto, “a abertura pela perspectiva fenomenológica e hermenêutica dá visibilidade”, para Fornari (2012, p. 184), “aos diversos espaços de luta e negociação nos quais se legitimam formas alternativas [...] de sociabilidades comprometidas com energias emancipatórias emergentes das experiências locais de resistência” à unidimensionalidade do pensamento.

Nesse sentido, compreendo a escola como um desses espaços de luta e de possibilidades que podem legitimar maneiras de saberpensar, que se configuram com dinâmicas próprias a partir de forças emancipatórias, emergindo das experiências vividas dos seus atores locais no contexto de sua realidade.

Acerco-me desse entendimento, a partir das narrativas de Inachis, quando refere que a sua formação “acontece sempre... A partir do momento que eu levo em consideração em primeiro lugar ver o que o aluno traz... A experiência dele... O que ele sabe daquele assunto”.

Assim também, na fala de Vanessa, há a mesma visão quando ela diz:

[...] a formação, o aperfeiçoamento, a troca, o compartilhar com outros professores... a gente compartilha muito aqui. Eu com S., que é a professora do primeiro ano, com a coordenadora nos momentos de AC, com outros professores, então, a gente tem sempre, a gente tá sempre trocando o que dá certo... [...]. Então, a gente compartilha bastante, a gente troca muito, e isso ajuda a outra a crescer. Não é só eu lá dentro da minha sala, com meus alunos, não. A gente tem que ter realmente essa troca.

Ao tomar conhecimento da narrativa de Aporia, entendi o que ela quis dizer como direcionado ao que narram Inachis e Vanessa, pois fala de

[...] professores que agem com autoridade e acabam tendo aquele silêncio que queria ter. E às vezes eu acho necessário e muitas vezes não [...] Eu acho que com o tempo eu vou aprender mais. Eu vou ter mais maturidade em relação a isso. Essa questão do domínio [...].

Isso também se revela no discurso de Zaretis ao mencionar:

O trabalho quando é feito em grupo, esse trabalho compartilhado em que um ajuda o outro, isso faz com que eu me sinta... que eu aprenda e veja que o outro também tem a necessidade de aprender com o seu parceiro, porque a gente nunca tá acabado.

Aporia concorda com Zaretis, quando reconhece que, ao trabalhar em grupo,

[...] geralmente a gente desenvolve mais mesmo, porque a gente aprende mais. A gente acaba aprendendo com o outro. O outro sempre tem algo pra completar em nós, que a gente não tem. Sempre tem um pouquinho que a gente não sabe e encontra no outro.

Contudo, pela fala de Sylphina, vê-se que não é uma forma fácil para quem não tem experiência:

É complicado, porque assim, [...] embora eu já tenha formação, [...] esse ano dentro da sala de aula para mim foi um desafio muito grande, um quebra-cabeça e enfrentando situações que para mim, até então não era real, [...]. Você vê os desafios e você acha que não tem condições, não tem, mas de repente você vê as coisas acontecendo aos poucos e o final esperado.

Continuando, ressalta:

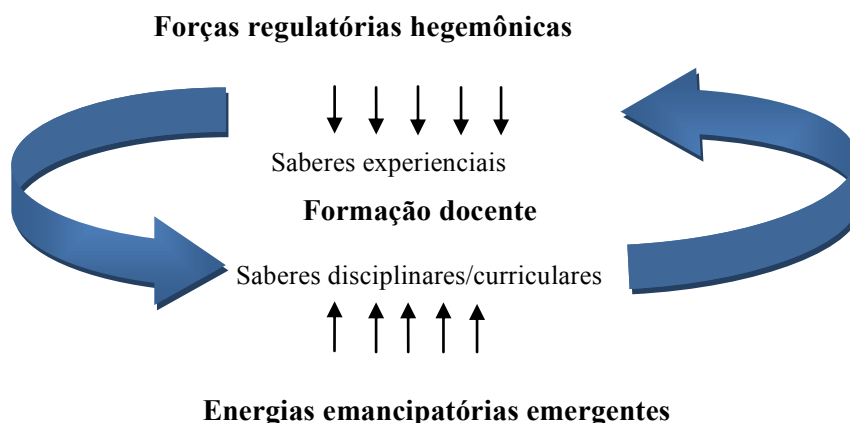
Então, para mim, a formação docente acontece no cotidiano, porque eu não tinha experiência em sala de aula, então, para mim esse ano, a

maioria das atividades foram novas para mim, foi tudo novo, ainda está sendo tudo novo, a criação de atividades, de ter que adaptar, de ter que até montar uma avaliação, o ambiente, a participação dos meninos, o interesse da equipe toda que está sempre ajudando, porque tem muitas coisas mesmo que peço socorro. Foi um avanço. E eu achei apoio principalmente na parte da administração do colégio, algumas colegas também me ajudaram.

Essas narrativas aqui tendem a demonstrar as forças que circundam a formação de professores, em que se sustenta o segundo modelo de formação, a partir “do poder emanado do espaço local: os interesses locais” e, por meio desse, é possível “se organizar e negociar a forma e as condições de integração ao global, numa dinâmica de luta por espaços de poder” (FORNARI, 2012, p. 178).

Por sua vez, pode-se acrescentar a essas narrativas, os variados trabalhos que se propõem a abordar as atividades de adaptação e modificação que os docentes por profissão trazem para os programas e, conseqüentemente, para os objetivos escolares. Portanto, com base nisso, entendo que Tardif e Lessard (2014), buscam se unir ou retomar pesquisas sobre o currículo oculto (SACRISTÁN, 2013; APPLE, 2006), sobre a transposição didática (CHEVALLARD, 1985), sobre a sociologia do currículo (YOUNG, 1971, 2000; FORQUIN, 1989, 1993), sobre o conhecimento pedagógico da matéria (SHULMAN, 1986, 1987, 2004), assim como, outras pesquisas provenientes da etnometodologia e do interacionismo simbólico, que abordam questões similares ou a essas relativas, conforme citado.

Figura 6 – Atuação de forças no campo da formação de professores



Fonte: Elaboração própria (2017).

Pode-se afirmar, a partir da Figura 6, que demonstra a atuação de forças no campo da formação de professores, que esses diferentes elementos, inscritos e assentados, como acima

mencionado, expõem a formação de professores a energias emancipatórias emergentes das experiências locais que geram saberes experienciais.

Significa, então, que são saberes específicos, alicerçados no exercício docente cotidiano, no conhecimento do contexto vivido e na produção de resistências ao que é imposto, a esses docentes, pelas forças regulatórias hegemônicas traduzidas em saberes disciplinares, como diz Tardif (2014, p.38): “saberes produzidos pelas ciências da educação e dos saberes pedagógicos” que “[...] integram-se à prática docente através da formação (inicial e contínua) dos professores nas diversas disciplinas oferecidas nas universidades”. Esses saberes são adquiridos, além dos programas de formação (inicial e continuada), em programas escolares e documentos curriculares, em que constam objetivos, conteúdos e métodos, de que os professores devem se apropriar, mas que tendem a não seguir de forma mecânica. Por isso, ao se apropriar deles, buscam fazer um investimento de maneira a transformá-los, em decorrência de situações contextuais, traduzidas em condições das turmas em que atuam, demandas existenciais diversas, carências ou disponibilidade de recursos.

Diante disso, tal como recomenda Tardif (2014, p. 237), foram defendidas, até aqui, duas principais teses: a primeira tese sustenta que “os professores são sujeitos do conhecimento e possuem saberes específicos ao seu ofício”; e a segunda tese refere-se a que a prática dos professores, ou seja, seu exercício de ofício cotidiano, “não é somente um lugar de aplicação de saberes produzidos por outros”, mas está para além disso e configura-se como um “espaço de produção, de transformação e de mobilização de saberes que lhes são próprios”.

Desse modo, o processo formativo de professores toma distintos sentidos e acaba partindo de configurações que vão do global ao local, encontrando espaços de resistência que tornam a realização do movimento possível e permitem um movimento inverso para essa formação, ou seja, vai do movimento local para o global.

Nessa perspectiva, neste trabalho, as narrativas estabelecem expectativas do local e vão de encontro a discursos de organismos internacionais originados pelo paradigma da hegemonia da globalização. Assim sendo, aqui se estabelece um dilema entre as realidades postas pelo vivido e os programas supranacionais.

E é por meio disso que autores como Fornari (2012) afirmam que a questão da formação docente necessita ser encarada no diálogo da diversidade epistêmica. Em outras palavras, a reflexão sobre a formação de professores deve acompanhar as duas dinâmicas, que perpassam o local e o global.

Dessa forma, acredita-se que existe a necessidade de que a formação de professores e, conseqüentemente, o ensino e a aprendizagem levem em consideração o contexto local, a realidade mais próxima dos atores locais, e que venham a ser orientados pela constatação de que a escola da contemporaneidade vem sofrendo um processo de grandes mudanças, resultantes da dinâmica da sociedade. Entretanto, nesse processo, também é necessário acompanhar essas mudanças de modo a atender às especificidades por elas geradas.

Essas transformações, conseqüentemente, anunciam desafios às instituições e aos professores, que objetivam, através da educação escolar, contribuir para a formação de atores detentores de consciência crítica de si mesmos e do contexto em que habitam. Então, nesse cenário, passa a formação docente a ser um importante dispositivo para que os objetivos propostos por essa escola sejam alcançados. No entanto, defendo uma formação que seja processual e tenha como referência a reflexão individual e coletiva sobre o exercício docente e os contextos do trabalho dos professores.

Vanessa, em sua narrativa, expõe exatamente isso, no momento em que declara:

[...] eu penso que todo o sistema educacional precisa melhorar a disponibilização de recursos. Se exige muito do professor, mas a gente também não tem recursos, porque hoje a criança é envolvida com a tecnologia, com tablet, com o computador, com o celular; então, eu acho que se a escola tivesse um laboratório de informática e outros tipos de mídia, que fossem do interesse dos alunos, eu acho que ia favorecer, porque iriam levá-los à realidade que eles vivem.

E ressalta: “Fazendo uma pesquisa na sala, a maioria dos meninos tem internet. Então, eu acho que a nossa Rede está muito defasada. [...]. Então, se exige muito do professor, mas a gente também não tem... Não vê esses recursos”.

Sendo assim, o que expõe Vanessa é que existe um desequilíbrio entre a exigência que se faz sobre a atuação docente e os recursos que são oferecidos para melhorá-la, o que resulta na imposição de limites a potencialidades dessa atuação e, conseqüentemente, para o processo educativo. Logo, na medida em que se aumenta a exigência quanto à atuação dos professores, deve-se também ampliar as suas possibilidades mediante a melhoria efetiva dos recursos materiais a sua volta.

Na realidade, segundo Nogueira (2012), os processos de transformação na cultura são vertiginosos e profundos, impostos pela tecnologia da informação e comunicação (TICs) e têm causado implicações diretas no cotidiano e no fazer profissional das pessoas, especialmente na docência, em que se supõe, “uma grande mudança de mentalidade, de

postura e de atitudes tanto por parte dos professores e alunos, como nos processos de ensino e aprendizagem” (NOGUEIRA, 2012, p. 73).

Portanto, deve-se atentar que as aulas convencionais, de acordo com o autor “ganham maior nitidez e se impõem como dimensões didáticas que precisam ganhar maior destaque quando as ações e relações pedagógicas” pautam-se “numa perspectiva complexa e na concepção de conhecimento como rede de conhecimento como rede de significados, [...] como um conjunto de capacidades a serem desenvolvidos” (NOGUEIRA, 2012, p. 72).

Zaretis, a seu turno, comenta sobre as necessidades em relação à formação de professores, alertando que, apesar do trabalho compartilhado um ajudando o outro e de que se consegue aprender dessa forma,

[...] a gente precisa de mais apoio, principalmente do Município. A gente precisa de mais formações. A gente precisa de orientação. Se eu não for buscar, se eu não lutar, eu não tenho. Eu sinto isso muito no Município. Então, eu acho que a gente precisa de mais apoio, de um salário melhor, de uma condição melhor. Eu sinto que está melhorando, mas ainda precisa de mais.

Por isso, do mesmo modo que Zaretis reconhece que existe um aprendizado compartilhado e, portanto, evidências que podem levar a uma inferência de uma formação docente no cotidiano, também menciona que há a necessidade de mais apoio do Município, no que diz respeito à formação de professores ao oferecer cursos, e salienta, ainda, a melhoria no salário, entre outras medidas de valorização do magistério.

Por outro lado, Apatura traz essas evidências de uma formação docente no cotidiano a partir do seu processo de descoberta, observando, na sua narrativa, em relação a Artes:

[...] eu não sabia porque na faculdade a gente não dá Artes, especificamente Artes, e eu me descobri uma professora de Artes. Trabalhei com cores, a gente fez aquela arte ali com vassourinha de piaçava, e os meninos fizeram a terra. Então, eu fui descobrindo o que era realmente um professor de Artes. Essa parte aí eu me descobri em relação a Artes.

Dessa forma, certamente que, ao desenvolver o projeto, foram geradas implicações, através da cooperação e colaboração na formação da professora Apatura, por meio da realização da atividade coletiva, embora, assim como Zaretis, assegure que “gostaria de ter cursos, mais cursos”, para que possa melhorar a sua prática pedagógica. Ressalta ainda um fato importante, a não abordagem do conhecimento de Artes na faculdade, embora, para

Tardif (2014, p. 288), a formação inicial visa habituar os alunos – os futuros professores – à prática profissional dos professores de profissão e a fazer deles práticos “reflexivos”.

Quanto à Caligo, apesar de reconhecer que existe uma formação para além da formação acadêmica, reconhece-a como complemento, ao trazer expressões como “trocando também experiências” ou “fazendo grupos de estudo também é importante”.

Greta, por sua vez, em sua narrativa, diz:

Para mim é necessário mais incentivo, de forma não só material, reconhecimento, mas promoção de formação. Estamos com muitas dificuldades na rede municipal. Hoje eu falo da rede municipal que participo, estamos precários nesse sentido [...] de formações disponíveis para esse profissional que hoje atua na rede municipal.

Também Danaus ressalta essa falta de valorização da educação por parte dos órgãos oficiais: “[...] o que falta mesmo é valorização, a valorização pelos Órgãos competentes, pois precisamos de mais valorização, de mais formação, de mais atenção mesmo. A gente está trabalhando porque a gente sabe”.

Desse modo, as narrativas de Greta e Danaus, diferentemente das narrativas Zaretis, Apatura e Caligo, fazem menção a um entendimento de formação a partir de uma perspectiva tradicional.

Esse entendimento tende a limitar os professores na sua atuação docente e trazer implicações no processo educativo, por não permitir que avancem no processo de ensino e aprendizagem, no sentido de admitir que a formação docente deve ser compreendida no seu sentido mais amplo. Por exemplo, nesse processo devem ser contemplados conhecimentos acerca do contexto do seu exercício docente, ou seja, a sua cidade, o seu bairro e a rua onde ele atua, conhecimentos que são invisibilizados, de acordo com os resultados da minha pesquisa de IC.

Nesse passo, essa perspectiva tece teias que envolvem a formação docente e os conhecimentos fundamentais no processo educativo que devem ser concebidos através da chamada *cultura do aluno*.

Assim, ao concordar com autores como Tardif (2014), penso que as fontes da formação profissional dos professores não tendem a se limitar à formação puramente acadêmica, ou seja, universitária, mas trata-se, no verdadeiro sentido da palavra, de uma formação contínua que abrange toda a carreira, o seu cotidiano, o contexto mais próximo do seu exercício docente.

Nesse sentido, a formação docente não pode ser concebida de forma simples, reducionista, unidimensional e acabada, mas como um processo de elaboração e reelaboração de saberes-fazer a partir do seu meio.

Em conformidade com Tardif (2014), essa concepção exige, portanto, que a formação docente seja redirecionada para a prática, assim como para a escola enquanto lugar do exercício profissional.

No entanto, apesar de se reconhecer essa concepção, que pode ser evidenciada nas narrativas de Inachis, Aporia, Apatura, Zaretis e Sylphina, por sua vez, Vanessa, que também a reconhece, deixa evidente a dificuldade da realização da formação docente nessa perspectiva, no que tange a assuntos relacionados a recursos materiais, principalmente no que se refere aos tecnológicos. Mas constata que a parceria que se desenvolve no espaço escolar entre os atores sociais de trabalho é fundamental para que se possam ultrapassar as barreiras impostas pela falta de disponibilização desses recursos. Esse aspecto encontra-se nas narrativas de Vanessa, que relata: “a gente compartilha muito aqui. Eu com S., que é a professora do primeiro ano, com a coordenadora nos momentos de AC”.

Entretanto, nas escolas públicas, o momento de AC atualmente somente se dá mediante o encontro do professor com a coordenadora do grupo ou seriado e não, como anteriormente, com os colegas pedagogos ou com os outros professores. Vanessa, porém, em sua narrativa, menciona que, em outros momentos, compartilha ideias com outros professores. “Então, a gente compartilha bastante, a gente troca muito, e isso ajuda a outra a crescer”.

Sobre a parceria desenvolvida na escola e a sua formação docente, Sylphina relata:

É complicado, porque assim, embora a formação... embora eu já tenha formação, eu trabalhava com educação, mas fora da sala de aula, eu trabalhei esse tempo todo em ONGs; então, esse ano dentro da sala de aula para mim foi um desafio muito grande, [...].

[...] a participação dos meninos, o interesse da equipe toda que está sempre ajudando, porque tem muitas coisas mesmo que peço socorro. Foi um avanço. E eu achei apoio principalmente na parte da administração do colégio, algumas colegas também me ajudaram [...].

Para Nóvoa (1999 c, p. 119), “quando um professor principiante supera o ‘choque com a realidade’, mesmo que seja através de uma aprendizagem por tentativas e erros, [como narra Sylphina] as tensões iniciais tendem a reduzir-se”.

Nesse sentido, os professores relatam saberes que são adquiridos e partilhados no espaço escolar, momento em que os atores escolares se integram e partilham saberes sobre a vida cotidiana “da escola, de seus colegas e trabalho, colocam igualmente em evidência conhecimentos e maneiras de ser coletivos, assim como diversos conhecimentos do trabalho partilhados entre os pares” (TARDIF, 2014, p. 61).

Ao retornar ao trecho da fala de Sylphina, vê-se que ela faz referência à contribuição da gestão escolar para o processo educativo e para a prática pedagógica, que envolve alunos e professores, todos os funcionários da escola, as famílias do alunado e comunidades locais, em meio a toda a dificuldade material existente. Segundo a LDB (BRASIL, 1996), a gestão escolar deve gerir os recursos da escola, tanto no que diz respeito a recursos humanos, quanto a físicos, para que possam ser alcançados os objetivos do processo educativo.

Sobre isso, Nóvoa (1999 b, p. 25) afirma que “o funcionamento de uma organização escolar é fruto de um compromisso entre a estrutura formal e as interações que se produzem no seio, nomeadamente entre grupos com interesses distintos”. E considera que a busca de informações no que diz respeito a “professores no início de carreira é ainda um processo mal estudado, mas vários autores afirmam que eles sentem a necessidade de recorrer a redes informais de apoio através das quais partilham problemas, recursos, fracassos e êxitos” (NÓVOA, 1999 c, p. 167).

Isso corresponde ao que Sylphina aponta:

[...] porque tem muitas coisas mesmo que peço socorro. E eu achei apoio principalmente na parte da administração do colégio, algumas colegas também me ajudaram.

Portanto, para Tardif (2014), o saber dos professores é um saber social: o primeiro motivo é o fato de ele ser partilhado por todo um grupo de agentes (professores que possuem uma formação comum e que podem variar devido à atuação nos diferentes níveis ou graus de ensino), que trabalham numa mesma organização; o segundo refere-se a todo um sistema que vem garantir a sua legitimidade e orientar a sua definição e utilização, sendo que um dos elementos desse sistema é a administração escolar; em terceiro, porque seus próprios *objetos* são objetos sociais, isso quer dizer práticas sociais; o quarto aborda o que os professores ensinam e sua maneira de ensinar, ou seja, os saberes a serem ensinados e o saber ensinar, respectivamente; por último, tem-se o quinto motivo, por se tratar de um saber que se adquire no contexto de uma *socialização profissional*, onde é corporificado,

modificado e adaptado, em função das demandas ao longo do seu exercício docente, em que aprende a aprender muitas vezes e a ensinar fazendo o seu trabalho.

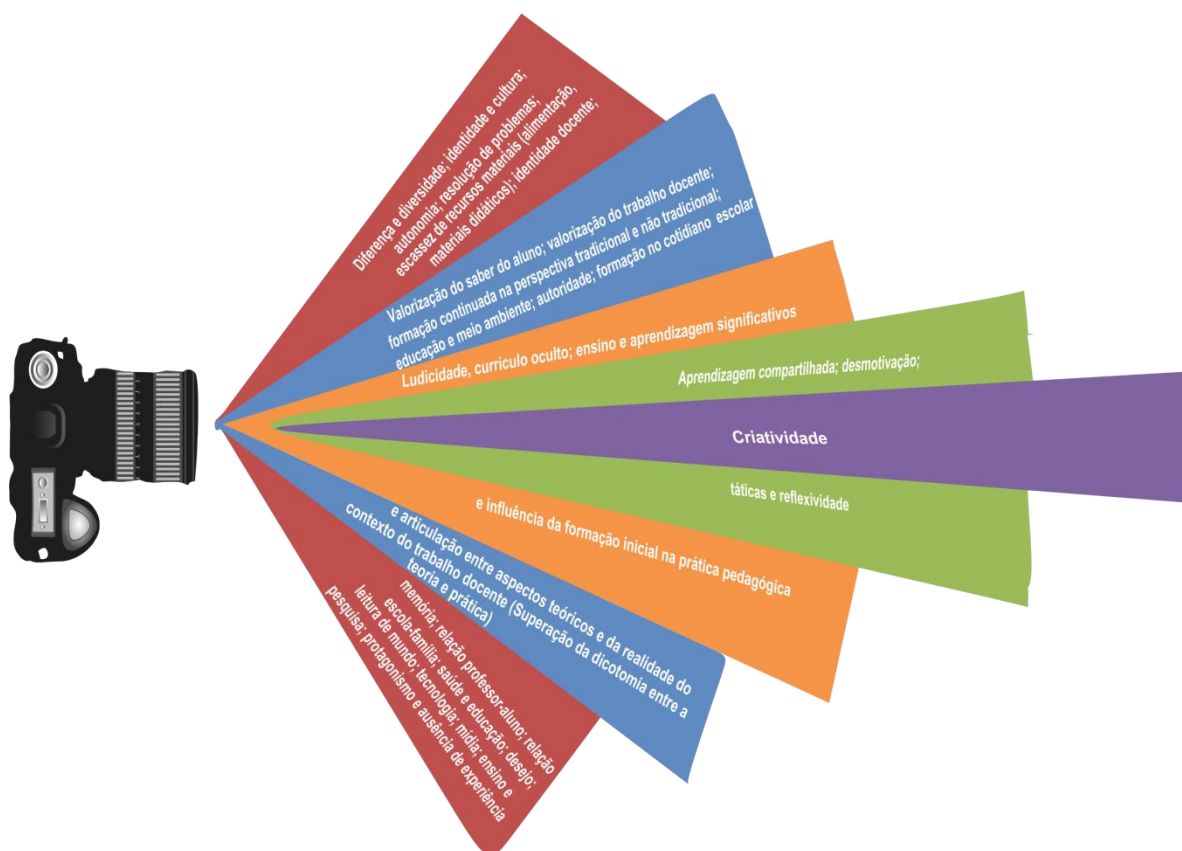
Desse modo, observa-se uma modificação dos esquemas de formação de professores, se comparada aos moldes tradicionais de formação desses profissionais, admitindo-se que ela está especificamente relacionada com a prática pedagógica desses.

A partir desse ponto de vista, por mais familiar que possa parecer ou ser o termo, ou ainda o campo da formação de professores, esta somente tem sentido, no modo mais amplo da palavra, quando se realiza através dessa perspectiva, de situação coletiva de trabalho.

Ao final da análise das narrativas do *Espaçotempo de Análise 2.1* e *2.2*, foi possível, a partir das categorias conceituais e/ou temáticas da pesquisa – prática pedagógica, formação inicial e formação continuada –, obter as categorias emergentes, apresentadas a seguir na Figura 7 denominada As lentes que revelam o cotidiano escolar. Assim como as lentes de uma câmera fotográfica proporcionam a liberdade e dizem muito sobre o mundo que nos cerca através das fotografias, também permitiram, através delas, gerar narrativas pelas quais foi possível se chegar às categorias emergentes da pesquisa, a partir de um contexto de liberdade proporcionado pelas fotografias produzidas pelos atoresnarradores. Essas fotografias disseram muito, tanto das antigas marcas e traços das experiências de formação quanto das recentes, vividas na prática pedagógica e formação docente no cotidiano escolar, que também podem possibilitar a liberdade em sua atuação docente através da criatividade ou, segundo Certeau (2012), por meio das “maneiras de fazer” que fundamentam as mil práticas e exprimem estratégias praticadas, neste caso, pelos atoresnarradores da pesquisa no cotidiano escolar, e que tendem, assim, a modificar o funcionamento de um sistema e também (re)significá-lo.

Assim, tem-se a figura que segue.

Figura 7 – As lentes que revelam o cotidiano escolar



Legenda:

- Prática pedagógica
- Formação continuada
- Prática pedagógica e formação inicial de professores
- Prática pedagógica e formação continuada
- Prática pedagógica, formação inicial de professores e formação continuada

Fonte: Elaboração própria (2018).

A Figura 7 apresentada acima mostra que, a partir de categorias conceituais, foi possível se apreender as categorias emergentes, ocorrendo uma categoria emergente ter sido apreendida por mais de uma categoria conceitual.

Portanto, como resultado do agrupamento das narrativas, ao se falar da categoria conceitual prática pedagógica, identificada pela cor vermelha na legenda, foram obtidas categorias emergentes, como: diferença e diversidade; identidade e cultura; autonomia; resolução de problemas; escassez de recursos materiais (alimentação, materiais didáticos); identidade docente; memória; relação professor-aluno; relação escola-família; saúde e

educação; desejo; leitura de mundo; tecnologia; mídia; ensino e pesquisa; protagonismo e ausência de experiência.

Da categoria formação continuada, caracterizada na legenda pela cor azul, surgiram as categorias emergentes: valorização do saber do aluno; valorização do trabalho docente; formação continuada na perspectiva tradicional e não tradicional; educação e meio ambiente; autoridade; formação no cotidiano escolar e articulação entre aspectos teóricos e da realidade do contexto do trabalho docente (superação da dicotomia entre a teoria e prática).

Com as categorias conceituais prática pedagógica e formação inicial, representadas pela cor laranja na legenda, chegou-se às categoriais emergentes: ludicidade; currículo oculto; ensino e aprendizagem significativos e influência da formação inicial na prática pedagógica.

Quanto às categorias conceituais prática pedagógica e formação continuada, indicadas pela cor verde, foram alcançadas as categorias emergentes: aprendizagem compartilhada; desmotivação; táticas e reflexividade.

Para concluir, foram identificadas, a partir das categorias conceituais prática pedagógica, formação inicial e formação continuada, classificadas como a cor lilás, a categoria emergente criatividade.

Ao acreditar que, por meio dessas últimas considerações, é possível finalizar o *Espaçotempo de análise 2.2*, denominado *Entre luz, câmera, flashes, formação ou formações*, dou início ao *Espaçotempo de análise 3*, destinado à triangulação das narrativas, intitulado de *Luz, câmera e triangulação*.

5.1.3 Espaçotempo de Análise 3: luz, câmera e triangulação

O Espaçotempo de Análise 3, como dito anteriormente, propõe-se, a partir da perspectiva de análise de Souza (2004), a efetuar a triangulação de todas as informações recolhidas através das narrativas, que buscam conferir sentidos e significados por meio da reunião de singularidades, sem deixar de lado as não singularidades para a formação docente, mediante o cruzamento das informações nos Espaçotempos de Análise 1: o retrato dos atores narradores e 2: luz, câmera e narrativas de formação, que foi dividido em duas partes ou em outros dois espaçotempos: 2.1: *luz, câmera e saberes-fazer: práticas pedagógicas e fenômenos educativos emergentes* e 2.2: *entre luz, câmera, flashes, formação*

ou formações, proporcionados pelos dispositivos utilizados na pesquisa (fotografias, entrevistas e cartas).

Para tanto, tem-se a *triangulação*, termo que começou a ser elaborado na área da Psicologia por Campbell e Fiske, que, segundo Duarte (2009, p. 10), “se propuseram completar ou testar empiricamente os resultados obtidos utilizando diferentes técnicas quantitativas”.

Tal exercício me faz lembrar de Ivani Fazenda (2012, p. 56), para a qual, “toda a palavra tem um sentido, uma significação”, que “está diretamente relacionado com nossas experiências individuais”. Para se ter um sentido mais amplo, acrescento ainda as experiências coletivas. Desse modo, pode-se evidenciar que toda palavra está vinculada à experiência vivida e relacionada a outrem, sendo que o pensar e o falar são duas atividades que se correlacionam. Portanto, segundo “Merleau-Ponty em *Fenomenologia da percepção*, por estar a expressão de um conteúdo de pensamento diretamente ligada a outrem, exprimir-se significa comportar-se, relacionar-se” (apud FAZENDA, 2012, p.56).

Mediante esse relacionar-se é possível gerar uma comunicação que possui uma força motriz criadora, em que ela procura explicar, entender e modificar o ator no processo do diálogo e as suas ações.

Solange Nogueira (2012), em seu livro *Etnopesquisa e interatividade na formação de professores saberes docentes em rede*, cita como exemplo as *Cartas à Guiné Bissau*, em que Paulo Freire mostra o que é trabalhar a formação com base na análise da prática, experimentando a unicidade entre o ato de ensinar e o ato de aprender.

Essas primeiras considerações do Espaço-tempo de Análise 3: luz, câmera e triangulação serviram para justificar as escolhas feitas no momento de decidir sobre os dispositivos da pesquisa, que são as fotografias, as entrevistas narrativas e as cartas, por meio das quais foram concebidas as narrativas. Além disso, outra justificativa é que a pesquisa se realiza a partir do exemplo de Freire, pois que teve como objetivo estudar as tessituras e partilhas que se estabelecem nas redes de saberes-fazer de professores das séries iniciais do Ensino Fundamental no cotidiano escolar, a fim de apreender pistas que contribuam para a compreensão da formação de professores.

Para isso, ao me referir às práticas pedagógicas e a sua indissociação do entendimento de formação docente, ao adotar as narrativas, atento para o que Fazenda (2012, p. 57) diz: “[...] ao falarmos, ao nos comunicarmos, estamos agindo, estamos interferindo de um modo particular, estamos modificando”.

De acordo com a autora, “o importante é considerar o próprio fato de o homem expressar-se, pois a expressão de um pensamento a outrem revela o interior do homem e permite também que ele próprio tome consciência de si” e dos seus atos. Ela também acredita que “é nesse sentido que se pode dizer ser esse interior pessoal do qual a palavra se reveste à base da reflexão” (FAZENDA, 2012, p. 55).

Assim, o que se propõe, a partir de agora, é evidenciar as relações entre as reflexões e as narrativas dos atoresnarradores, ocorridas em situações pedagógicas e, por meio delas, a compreensão que têm os professores acerca da formação docente, o que já vem sendo feito nos Espaçostempos 1 e 2, mas agora com uma diferença, já que se tem o objetivo de triangular as informações recolhidas em meio às narrativas nos Espaçostempos de Análise 1: o retrato dos atoresnarradores, e 2: luz, câmera e narrativas de formação.

Nessa perspectiva, proponho dar início às narrativas dos atoresnarradores. Portanto, ao iniciá-las, alerto que os atoresnarradores, Inachis, Greta, Danaus, Zaretis e Aporia admitem a influência de aspectos da formação inicial nas instituições educativas para a sua prática pedagógica.

Dessa forma, Inachis diz que segue o que aprendeu com a sua professora Ray e demonstra isso na sua fala, ao registrar: “todas essas coisas que aprendi com você”. E não pode deixar de ser mencionado o que Zaretis diz: “Estudei numa escola de freiras desde os 4 anos de idade e minha influência em educação vem daí”. Mas as conclusões carecem, frequentemente, de ser examinadas, pois, como evidencia Nóvoa (1999 c), o que se aprende pode não passar de esquemas de ação repetitivos e rotineiros, se não houver condições para um processo de desenvolvimento profissional dos professores. Registram-se, por um lado, a carência de meios e recursos e a pobreza de informação; e, por outro, se os programas continuarem com a sua funcionalidade de meros instrumentos rigidamente normativos, transmissores de um saber descontextualizado.

Pode-se observar, através dos exemplos que trouxeram, respectivamente, Greta e Aporia, que isso não ocorreu com elas, ao expor: “adorava terminar as atividades, levar aquele visto e depois ser convidada a fazer algo desafiador e ficava feliz porque percebia que minha professora [Irene] acreditava no meu potencial e quando me ensinava algo novo era um desafio a vencer”. Assim, Greta, atualmente no exercício docente, propõe atividades em que seus alunos “percebam que são protagonistas da aprendizagem e não se posicionem como sujeitos passivos”.

No que concerne a Aporia, continua a corroborar o discurso do atoresnarrador acima ao relatar:

Como eu retorno ao nível fundamental, toda vez que eu estou dando aula pra eles, eu retorno à idade que eu tinha quando eu era criança, na idade que eles estão, na mesma série, pois minha prática também vai muito dos meus professores da época. Eu me lembro muito deles, do que eles faziam... Ah, fulano, professora tal fazia assim. Eu vou fazer também, porque deu certo, eu aprendi, então eles vão aprender também, entende-se.

A docente ainda estende a situação para a faculdade e narra que foi “formada em cima de trabalhos em equipe, do início do primeiro semestre até o final, pelas especializações que cursei também, que foram construídas dessa forma”, ainda sinalizando:” a gente leva um pouco da gente pra sala de aula”. Isso tende a ser reafirmado pelo comentário de Greta:

Na sala de aula, eu busco é trazer um pouco da criatividade, da ludicidade... Até porque eu acho que a gente aprende mesmo brincando. Eu lembro que isso eu ouvia, na formação de pedagogia e literalmente eu tento trazer para o ambiente escolar. [...].

Contudo, não foi o que aconteceu com Caligo, que discorrendo sobre isso, diz:

[...] na faculdade senti muita dificuldade porque era totalmente tradicional, e aí a gente não podia falar, a gente não podia dar a nossa opinião, pois o professor era o detentor do conhecimento. O aluno totalmente passivo. [...] Então, eu disse assim, vou ser professora, eu escolhi essa profissão, e disse assim: meus alunos não vão vivenciar o que eu passei.

Desse modo, em conformidade com Nóvoa (1999 c, p. 165), acredito que, “se assim é para muitos, para outros, nem tudo funciona em círculo fechado;” então, procuram “as brechas do sistema”, constroem “vias de saída mais ou menos adequadas e pertinentes”. Entretanto Caligo reconhece que, muitas vezes, “infelizmente existe uma hierarquia e a gente tem que cumprir”.

Assim, Apatura não se limita a esquemas oriundos de sua antiga formação inicial, quando descreve: “A parte de artes, eu não sabia, porque na faculdade a gente não dá Artes, especificamente Artes, e eu me descobri uma professora de Artes [...]”. Desse modo, o seu agir interfere no seu saber docente, fazendo com que ela desenvolva saberes específicos.

Dessa forma, para Nóvoa (1999 c, p. 162), “se aceita que a identidade profissional do professor” implica tanto um “processo de socialização centrado na escola, [...] através da apropriação de competências profissionais”, quanto “pela interiorização de normas e valores que regulam a atividade e o desempenho do papel de professor”.

O autor, a partir disso, ainda dá um destaque para a importância que deve ser dada pela escola ao “acolher os novos docentes, abrindo caminhos para que possam refletir e ultrapassar de forma pertinente e ajustada as suas dificuldades, assumindo coletivamente a responsabilidade do seu encaminhamento”, acreditando que assim, “através de formação profissional, talvez contribua para intervir, por essa via, a atual tendência para a descrença generalizada que associa à desvalorização social da imagem do professor” (NÓVOA, 1999 c, p. 168).

Particularmente, pode-se observar que essa desvalorização do professor está articulada as concepções que existem e que o considera simplesmente como um técnico que tende a reproduzir conhecimentos pré-concebidos. Embora, cada vez mais, no/s cotidiano/s escolar/es faz-se necessário, que o professor seja compreendido, como um mediador do processo formativo, na tentativa de criar resistências e (re)existências frente às dificuldades que se impõem nesse contexto.

Em relação ainda ao que afirma Nóvoa, sobre a identidade profissional do professor incidir no processo de socialização centrado na escola, através da apropriação de competências profissionais, Greta assim recorda ao dizer:

Com saudosismo lembro daquele jeito forte e exigente da professora Irene quanto a tudo que se relacionava com os estudos, tenho clareza que toda aquela disciplina foi necessária e hoje no meu fazer pedagógico consigo compreender a importância dela para minha formação.

Já Aporia observa que existem

[...] professores que agem com autoridade e acabam tendo aquele silêncio que queria ter. [...]. Às vezes eu acho que até aquele barulho, aquela coisa, está sendo uma produção pra eles. Às vezes eu pergunto, vocês estão me ouvindo, mesmo fazendo barulho? Eles falam que estão. E quando eu vou ver, realmente estão me ouvindo. [...].

Aporia continua, enfatizando: “Eu acho que com o tempo eu vou aprender mais. Eu vou ter mais maturidade em relação a isso. Essa questão do domínio”.

Mais uma vez, eu me apoio em Nóvoa (1999 c, p. 164), que tece considerações importantes sobre isso, ao dizer que “o papel do professor, por si só, não assegura o reconhecimento da autoridade do jovem docente, nem garante a possibilidade de evitar a desagregação do ambiente da aula”.

Segundo Nóvoa (1999 c), para que os professores não possuam a tendência de fixar defensivamente saberes oriundos de manuais e programas, tornando-os estáticos, adotando modelos tradicionais de ensino e aprendizagem, esquecendo-se de propostas inovadoras no seu exercício docente, é imperativo, que não se mantenham nas escolas a escassez de meios e recursos, a pobreza de informação que é acessível, para que possa haver condições para um processo de desenvolvimento profissional dos professores.

No entanto, a carência de recursos no espaço escolar foi um dos pontos mais citados pelos atoresnarrados, isso confirma o pensamento de Nóvoa (1999 c) que considera que os professores se encontram em uma encruzilhada, pois os tempos são outros e há uma necessidade de se refazer identidades.

Entre os atoresnarradores que sinalizaram a escassez de recursos no contexto escolar encontra-se Inachis, que destacou essa situação como uma das consequências da desmotivação de professores no seu exercício docente, comentando:

A gente vê há um tempo a falta de um lanche legal para os meninos e tudo isso contribui... [...]. Então a gente tem problema com falta de material. A falta de recurso é uma coisa negativa, que deixa a gente sempre desmotivado.

Também Danaus ressaltou a troca de material, “porque aqui é tudo escasso... A gente tem que comprar, a direção tem que comprar tinta e essas coisas todas”.

Além disso, Vanessa manifesta o seu descontentamento ao dizer:

[...] eu penso que todo o sistema educacional precisa melhorar a disponibilização de recursos. Se exige muito do professor, mas a gente também não tem recursos, porque hoje a criança é envolvida com a tecnologia, com tablet, com o computador, com o celular, então eu acho que se a escola tivesse um laboratório de informática e outros tipos de mídia, que fosse do interesse do aluno, eu acho que ia favorecer, porque iria levá-los a realidade que eles vivem. Fazendo uma pesquisa na sala, a maioria dos meninos tem internet. Então, eu acho que a nossa Rede está muito defasada.

Portanto, as TICs provocaram mudanças não apenas na realidade educacional, mas principalmente nela, quando se caracteriza “como um meio diferente de ensino e aprendizagem”, que passa desde “o acesso às informações, formato de apresentação dos conteúdos de ensino”, assim como à “possibilidade de compartilhamento com os outros, de maneira diferente da que os alunos estão acostumados” (NOGUEIRA, 2012, p. 72).

Nogueira (2012), que recorre a Morin (2000), salienta que o uso das TICs para a criação de redes de conhecimento traz implícita a noção de flexibilidade, velocidade e transitoriedade do conhecimento, em que os conceitos se articulam formando nós dessa rede, sempre aberta a novas conexões. Essas conexões possibilitam a compreensão dos problemas globais, fundamentais para que possam ser articulados aos conhecimentos locais.

Assim sendo, segundo a autora, essa atual realidade impõe a necessidade de que o processo educativo seja reavaliado e sejam encontrados novos ambientes para as aprendizagens e, conseqüentemente, formação de professores mediante o uso das tecnologias. Caligo confirma o que foi dito por Vanessa: “A gente sente toda a dificuldade, com a falta de recursos. A gente não tem um laboratório de informática”.

Nesse aspecto, de acordo com Inachis:

Isso contribui para que nosso trabalho não seja como a gente planeja... Quer dizer você planeja de um jeito e vêm outras coisas alheias e aí você tem que desfazer tudo e você tem que fazer uma adaptação daquilo que você planejou, não foi... Não pode ser assim, então, eu vou dar um jeitinho para sair assim... Sempre aquela história do jeitinho.

E embora muitas vezes o termo jeitinho esteja ligado a um modo conotativo equivocado, relativo a algo feito de qualquer maneira, ele está muitas vezes atrelado a um elemento extremamente importante para a prática pedagógica dos professores, e é o que conta Caligo, ao dizer: “desse modo, a gente tem que usar da criatividade com o pouco de recurso que nós temos”.

O que assume Caligo coincide com o que traz Barros (2005, p. 80), a qual acredita que o trabalhar real ou vivo dos professores, os “jeitinhos” “é gerir modos de si e de mundo, é fabricação de determinadas formas-subjetivas”, ou seja, viabilizam a emergência da singularidade. Segundo ainda a autora, essa “gestão do trabalho abre possibilidades de produção de outros modos de subjetivação não submetidos às ‘máquinas registradoras’⁶⁷”. Aqui, me encontro com a evidência do elemento (criatividade) citado por Caligo.

Dessa forma, o cotidiano escolar é um espaço que gera potencialidades ao possibilitar lançar alicerces cognitivos de modo refletido e não tradicionais, dogmáticos, fechados e insensíveis às necessidades imediatas dos atores pertencentes a esse espaço, contribuindo,

⁶⁷ De acordo com Barros (2005, p. 80), a expressão refere-se às formas de funcionamento que se impõem de maneira hegemônica, desqualificando todas as outras que não se submetem a ela. Segundo a autora, a ideia de “máquina registradora” foi pedida de empréstimo da expressão de uma criança numa escola fundamental do Espírito Santo, mencionada na dissertação de mestrado intitulada *Cartografias digitais: uma análise das práticas produzidas com as novas tecnologias na escola*, da psicóloga Claudia Della Costa.

assim, para o desenvolvimento profissional dos professores, bem como para o processo de socialização e colaboração entre eles e entre toda a escola.

Essas linhas desenvolvidas até aqui, portanto, colocam em evidência que o saberfazer dos professores, ao gerar potencialidades a partir do cotidiano escolar, contribui para a formação docente, que ocorre em meio a um processo social amplo, que se concretiza através do seu relacionamento com seus pares, ou seja, entre os seus alunos, colegas de trabalho, assim como com a gestão escolar. Porém, a análise dessas discussões por Vanessa, Sylphina e Caligo faz com que se estendam para a contribuição que se pode alcançar através do relacionamento com as famílias dos seus alunos.

Dessa maneira, tem-se, no *Espaçotempo de Análise 2.2: entre luz, câmera, flashes, formação ou formações*, por parte de Vanessa, a compreensão de que, “[...] não é só eu lá dentro da minha sala, com meus alunos, não. A gente tem que ter realmente essa troca”. Já Sylphina acredita que “se houvesse maior participação dos pais, a gente conseguiria fazer muito melhor”. E Caligo ressalta: “Então, acho que ainda falta maior participação dos pais. Eu sempre converso na reunião, levo uma mensagem pra os pais, chamo, peço que façam também a parte deles”.

Destarte, sabe-se que os saberes dos professores provêm de diferentes fontes e estas interferem diretamente na sua formação profissional e prática pedagógica. Neste ponto, os professores se referem a conhecimentos originados da sua integração e sua vida diária na escola, com os colegas de trabalho e, especialmente, com seus alunos e dos pais destes, mas também no que diz respeito às atividades pedagógicas, assim como de material didático e dos programas de ensino para a realização dessas atividades.

Desse modo, fala-se aqui dos saberes que são “mobilizados e empregados na prática cotidiana, saberes esses que dela provêm, de uma maneira ou de outra, e servem para resolver os problemas dos professores em exercício, dando sentido as situações de trabalho que lhes são próprias” (TARDIF, 2014, p. 58).

Portanto, essa compreensão faz despontar a aprendizagem compartilhada explicitada por Danaus, ao se referir ao projeto de artes: “Fiz uma pesquisa antecipadamente na sala de aula com eles sobre o que sabiam sobre o assunto, [...] foi muito envolvimento das crianças e da gente também; os professores, pois tive ajuda dos colegas”.

Da mesma forma, Vanessa salienta que acontece

[...] a formação, o aperfeiçoamento, a troca, o compartilhar com outros professores,... A gente compartilha muito aqui. Eu com S., que é a professora do primeiro ano, com a coordenadora nos momentos de AC,

com outros professores. [...] Então a gente compartilha bastante, a gente troca muito, e isso ajuda a outra a crescer. Não é só eu lá dentro da minha sala, com meus alunos, não. A gente tem que ter realmente essa troca.

Por sua vez, Apatura expõe: “Eu fui me descobrindo mesmo junto com os meninos. Foi um processo de descobrimento que eu fui me realizando, e me realizei nessa prática”.

Zaretis faz alusão ao “trabalho quando é feito em grupo, esse trabalho compartilhado que um ajuda o outro, isso faz com o que eu me sintam... que eu aprenda e veja que o outro também tem a necessidade de aprender com o seu parceiro, porque a gente nunca tá acabado”. Ela ainda diz: “Eu sempre falo uma coisa pra eles que na nossa sala tudo é uma troca, eu aprendo com eles e eles comigo. Outro dia eu estava tentando escrever uma palavra e eu não sabia, [...]. Então a gente resolveu pesquisar”. E Sylphina menciona “a participação dos meninos, o interesse da equipe toda que está sempre ajudando [...]. O apoio principalmente na parte da administração do colégio, algumas colegas também me ajudaram [...]”.

Nas palavras de Arroyo (2013, p. 167), quando destaca “a centralidade do convívio humano na formação, situa-se um projeto educativo comprometido com o direito ao desenvolvimento pleno” que “somente se dará se for criado um clima de interação em que as pessoas aprendem umas com as outras [...] e dos semelhantes o que elas são, os significados que dão, os valores e sentimentos, as emoções, os saberes, as competências que aprenderam e os processos como as aprenderam”.

Assim sendo, todos os elementos apresentados contribuem para a formação docente em meio ao cotidiano escolar, seja a partir da perspectiva dos atores narradores, seja pela inferência feita através de suas narrativas.

Explicitado isso, é possível observar, pelas narrativas de Danaus e Zaretis, que a utilização da pesquisa no processo educativo subsidiou ou proporcionou a aprendizagem compartilhada.

Na perspectiva de André (2001, p. 55), “existe um consenso na literatura educacional de que a pesquisa é um elemento essencial na formação profissional do professor”. Existe, também, “uma ideia, que vem sendo defendida nos últimos anos, de que a pesquisa deve ser parte integrante do trabalho do professor”.

A partir disso, a autora adverte que há, tanto no Brasil quanto no exterior, pesquisadores dedicados a essas discussões, citando: Demo (1994), que defende a pesquisa como princípio científico e educativo; Lüdke (1993), que estimula em seus argumentos a articulação entre a pesquisa e a prática na formação de professores; Geraldi, Fiorentini e

Pereira (1998), que salientam a pesquisa como instrumento de reflexão sobre a prática de maneira coletiva; e Garrido (2000), que apoia o trabalho conjunto da universidade em estreita relação com as escolas públicas.

Apesar de pontos de vistas diferentes, todos evidenciam aspectos que convergem para reconhecer, em seus estudos, a associação entre a pesquisa e a prática pedagógica na formação docente, admitindo, assim, a importância do saber experiencial e da reflexividade para a atuação do professor. Atribuem, então, a essa atuação docente, um papel ativo no seu processo de desenvolvimento profissional, e alertam para a necessidade da criação de espaços coletivos na escola para que se possam desenvolver, segundo André (2001), comunidades reflexivas.

Esse ponto de vista é também colocado por Caligo, quando diz que “a gente tem que buscar e sair do comodismo [...] fazendo grupos de estudo também é importante. Fazer grupos de estudo pra você socializar com o colega”, corroborando, portanto, o que afirma André (2001) sobre a criação de espaços coletivos na escola.

Entretanto, evidencia-se, no comentário de Caligo, que “a gente tem que sair do comodismo [...] fazendo grupos de estudo também é importante”, que a formação dada no cotidiano através de grupos de pesquisa não acontece e coloca em segundo plano ou como complemento essa formação quando enfatiza que “também é importante”. Mas também ressalta as “trocas de experiências com outros profissionais, acontece ao tomar cursos, porque é importante a gente está se aperfeiçoando”, embora se deva observar que, atualmente, isso tem sido apontado muitas vezes como algo difícil em cursos de formação continuada de professores.

Isso também é constatado na fala de Apatura ao relatar:

[...] a prefeitura no caso, até disponibiliza cursos, mas são cursos que você vai assistir como se fosse uma palestra e dizem que é curso... Não. Realmente deveria ter cursos mais dinâmicos, porque não adianta você estar lá e dizer eu vou para o curso de formação e ficar sentado ouvindo palestra. Você tem que saber sobre o que você faz no dia a dia. Não adianta [...].

Por isso, Apatura cita um exemplo: “Como é que eu vou ensinar um menino fazer uma conta e tal, mas eu na verdade, eu sei por causa do livro”.

Esse aspecto já foi discutido, mais acima, como forças regulatórias hegemônicas. No entanto, segundo Nóvoa (1999 c, p. 120) “é evidente que se podem conseguir algumas melhorias importantes através dos programas e das técnicas de formação de professorado.”.

Caligo, em sua fala, destaca visivelmente a formação tradicional como uma saída para a formação profissional do professor, ao mencionar: “Eu acho que o professor tem que estar se reciclando, ele tem que estar buscando, não tem que estar no comodismo de achar que sabe tudo, que é detentor do conhecimento”.

Greta segue o mesmo entendimento no que se refere à formação tradicional, ao expor:

[...] para mim, é necessário mais incentivo, de forma não só material, reconhecimento, mas promoção de formação. Estamos com muitas dificuldades na rede municipal. Hoje eu falo da rede municipal que participo, estamos precários nesse sentido [...] de formações disponíveis para esse profissional que hoje atua na rede municipal.

Entretanto, no seu saberfazer, em meio a várias atividades que estão registradas no *Espaçotempo de Análise 2.1*, ela traz evidências da contribuição para uma formação dada pelo cotidiano escolar.

O mesmo fato é possível ser observado nas narrativas de Danaus, segundo a qual, “o que falta mesmo é valorização, a valorização pelos Órgãos competentes, pois precisamos de mais valorização, de mais formação, de mais atenção mesmo. A gente está trabalhando porque a gente sabe”. Mas, em contrapartida, diz fazer uso da pesquisa no ambiente escolar na atividade descrita no *Espaçotempo de Análise 2.1*, mediante o seu saberfazer, que, segundo ela, foi uma das etapas do projeto de Artes, desenvolvido junto com sua turma. Este, de acordo com André (2001) e outros autores, é um componente fundamental na formação profissional do professor.

Já Zaretis, ao discorrer sobre a produção dos saberes docentes gerados pelo cotidiano escolar, diz: “A gente precisa de mais apoio, principalmente do município. A gente precisa de mais formações”.

Da mesma forma, Apatura valoriza a formação docente no cotidiano escolar, quando admite: “[...] a parte de artes, eu não sabia, porque na faculdade a gente não dá Artes, especificamente Artes e eu me descobri uma professora de Artes”, e logo depois, aponta a importância “[...] de ter cursos, mais cursos para melhorar a minha prática pedagógica”.

Em contrapartida, Inachis refere, em sua narrativa, somente a formação docente em meio ao seu saberfazer cotidiano, reconhecendo que a formação docente “acontece sempre... A partir do momento que eu levo em consideração em primeiro lugar ver o que o aluno traz... A experiência dele... O que ele sabe daquele assunto”.

Vanessa acompanha essa visão de Inachis e ressalta a formação docente em meio “à troca, o compartilhar com outros professores... [...] com a coordenadora nos momentos de

AC, [...]. Não é só eu lá dentro da minha sala, com meus alunos, não. A gente tem que ter realmente essa troca.”

Além disso, o seu saberfazer acarreta fenômenos emergentes, como a inclusão de questões relativas à temática da saúde e educação, quando em sua narrativa fala de alunos com microcefalia (Fotografia 7) e com desnutrição (Fotografia 8), apresentados no *Espaçotempo de Análise 2.1*.

Assim como Vanessa, Apatura e Inachis trazem aspectos que tendem a demonstrar a contribuição para uma formação docente dada pelo cotidiano escolar através dos desafios provenientes da necessidade de atendimento às demandas sociais que surgem em meio a esse cotidiano, quando mencionam a necessidade de abordar o desmatamento, ou seja, questões relativas ao meio ambiente, como expresso na narrativa de Apatura a seguir:

Porque eu nem sabia que tinha tanta capacidade de realizar um trabalho [Fotografia 11] tão intenso assim, como foi o projeto de Artes, com uma forma lúdica, o tema “desmatamento”, porque eles não conheciam esse tema, não sabiam o que era. E aí a escola fez com que eu demonstrasse realmente a minha prática pedagógica. Então eu me surpreendi com minha prática.

A narrativa de Inachis também espelha esse entendimento, ao abordar temáticas como diferença, diversidade e identidade, como fez através da “menina bonita do laço de fita” em sua aula (Fotografia 5) quando diz: “porque a partir da história eles criaram a personagem. De acordo com o que eles ouviram, cada um fez à sua maneira. Cada um fez uma coisa diferente... Não teve uma coisa igual...”

Aporia compartilha essa visão, de maneira explícita, ao relatar a sua possível formação profissional obtida por intermédio da prática docente através do tempo, ou seja, fala aqui dos saberes experienciais tendo o tempo como aliado. Desse modo, admite haver “[...] professores que agem com autoridade e acaba tendo aquele silêncio que queria ter. [...] Eu acho que com o tempo eu vou aprender mais. Eu vou ter mais maturidade em relação a isso. Essa questão do domínio. [...]”.

Sylphina corrobora essa compreensão, contudo, para ela, essa formação dada pelo contexto escolar parece se configurar como um processo difícil de ser vivenciado e explicitado. Diz, então, ser

[...] complicado, porque assim, [...] embora a formação... embora eu já tenha formação, [...] esse ano dentro da sala de aula para mim foi um desafio muito grande, um quebra-cabeça e enfrentando situações que para

mim, até então não era real, [...]. Você vê os desafios e você acha que não tem condições, não tem, mas de repente você vê as coisas acontecendo aos poucos e o final esperado.

E ressalta:

Então, para mim, a formação docente acontece no cotidiano, porque eu não tinha experiência em sala de aula, então para mim esse ano, a maioria das atividades foram novas para mim, foi tudo novo, ainda está sendo tudo novo, a criação de atividades, de ter que adaptar, de ter que até montar uma avaliação, o ambiente, a participação dos meninos, o interesse da equipe toda que está sempre ajudando, porque tem muitas coisas mesmo que peço socorro. Foi um avanço. E eu achei apoio principalmente na parte da administração do colégio, algumas colegas também me ajudaram.

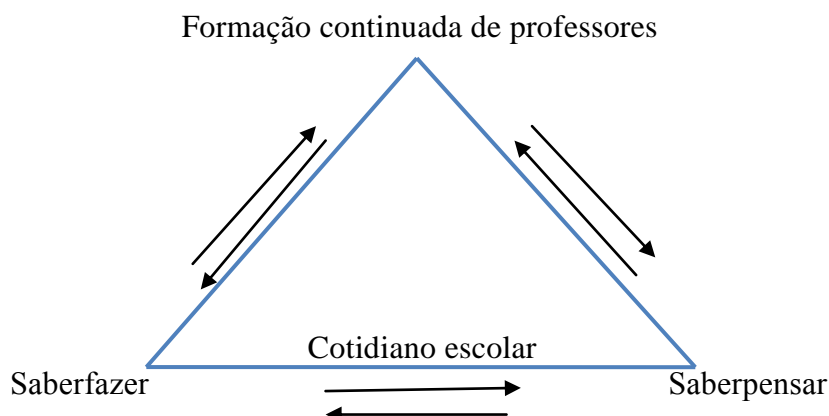
Sendo assim, no conjunto dessas narrativas, foram evidenciados significados, sentidos, representações, valores e sentimentos que permeiam também o saberfazer dos professores a partir da mobilização de saberes que incidem na formação docente e são atribuídos ao contexto escolar em que estão inseridos.

Observou-se também que, apesar de muitos atoresnarradores reconhecerem a formação ocorrida no próprio cotidiano escolar, nem todos fizeram menção a essa formação, pelo menos de forma explícita, em suas narrativas, como pode ser constatado nas falas de Greta e Danaus, ou, se feita de modo não tão evidente ao falarem sobre essa difícil vivência, como explicitado por Caligo, embora essa formação no cotidiano esteja exemplificada através de seus relatos de experiências, atividades, demandas e projetos. Isso pôde ser constatado, principalmente, no *Espaçotempo de Análise 2.1* que, como já foi dito, evidencia a contribuição para uma formação docente dada pelo cotidiano escolar através dos desafios provenientes da necessidade do atendimento a demandas sociais que nele surgem.

Em contrapartida, tem-se, de maneira perceptível, a presença da formação docente no cotidiano escolar demonstrada tanto pelas narrativas quanto pelo saberfazer dos atoresnarradores Inachis, Vanessa, Apatura, Aporia, Zaretis e Sylphina, que falam dessa formação e o fazem de maneira direta e clara, permitindo, assim, chegar à conclusão de que a formação, como diz Macedo (2016, p. 51-52), “não se explica, se compreende”. Deve-se, porém, compreender que ela “emerge como acontecimento na medida em que a imprevisibilidade habita de forma densa sua emergência”.

Busca-se ilustrar o que foi descrito acima, obtido a partir do conjunto das narrativas, através da Figura 8, a seguir inserida.

Figura 8 – Triângulo do entendimento de formação de professores



Fonte: Elaboração própria (2018).

Diferentemente do saberfazer, que acredito já ter sido suficientemente elucidado, utilizo-me das palavras de Fazenda (2012, p. 54), para explicar, mais uma vez, o saberpensar, o qual diz que “o homem ao vir ao mundo ‘toma a palavra’, isto é, transforma a experiência num universo de discurso”. Para essa autora, a relação homem-mundo, determinada pela linguagem, é fundamental para que não ocorra o risco de o mundo se encontrar em desequilíbrio. Com base nesse entendimento, afirma, pois, “a interdependência existente entre palavra e mundo” e acrescenta que restaria ressaltar “a importância da leitura como forma de desvendar o mundo, fazendo do homem o seu sujeito efetivo”, que, aqui, eu nomearia de atornarrador efetivo.

Dessa maneira, foi essencial ler e reler as narrativas dos atoresnarradores para que, através delas, se exprimisse seu pensamento, pois, segundo Fazenda (2012), é a palavra que realiza o pensamento. Portanto, pensar e falar são duas atividades que, se correlacionadas, conduzem à ação do conhecer.

Assim, foi possível elaborar a Figura 8 acima, a qual tenta esclarecer que, a partir das narrativas dos atoresnarradores sobre a sua formação docente, tornou-se possível a compreensão de que a formação continuada de professores no cotidiano escolar pode ser dada tanto pelo seu saberfazer quanto pelo seu saberpensar, podendo, contudo, também ser produzida apenas pelo seu saberfazer, sem necessariamente ter ocorrido o seu saberpensar. Ou seja, para se alcançar ou se determinar a posição de um ponto C, na Figura 8, considerado como a formação continuada de professores no cotidiano escolar, não houve

necessidade que ocorresse o saberfazer e o saberpensar (A/B) ou vice-versa, mas que ocorresse o saberfazer.

No entanto, faz-se indispensável o saberpensar e, tomando consciência de que o saberpensar é o pensamento sobre o pensamento, tem-se como imprescindível o pensar sobre o entendimento da formação de professores dada pelo cotidiano escolar, na medida em que existe a necessidade de reflexividade sobre o saberfazer, especialmente no que se refere à utilização do contexto real do trabalho docente, isto é, do contexto local para o desenvolvimento profissional do professor. Nesse caso, pode-se dizer que existe a necessidade de um ciclo contínuo entre o saberfazer e o saberpensar, assim explicitado: saberpensar – saberfazer – saberpensar.

Considero que tenha chegado ao *contínuum* das linhas finais deste Espaço-tempo de Análise 3, e, desse modo, dá-se início ao momento denominado *Finalizando a sessão*.

CAPÍTULO 6
FINALIZANDO A SESSÃO

Fotografia 24 – A hora do bate-papo das meninas



Fonte: Greta (2017).

6 FINALIZANDO A SESSÃO

[...] quem sabe, sabe, primeiro, que o processo em que algo aprendeu é social; segundo, [...] sabe que, ao ensinar o que sabe a quem não sabe, sabe também que dele ou dela pode aprender algo que não sabia. (FREIRE, 1978, p48).

Ao se chegar a um *contínuum* das linhas finais desta pesquisa, que buscou adentrar as complexas redes que circundam a área da formação de professores, tem-se, como é sabido e tomando como exemplo novamente as borboletas, a necessidade do fechamento de um ciclo, para começo de outros, assim como se faz necessário o encerramento de uma sessão fotográfica para dar início a outras tantas sessões. No entanto, também reconheço que, ao chegar a um encerramento da pesquisa, isso não quer dizer que tenha chegado a sua conclusão, pelo simples fato da natureza de inconclusão que envolve os trabalhos científicos.

Portanto, para o encerramento deste estudo que adentrou o espaçotempo do cotidiano escolar e tratou de percorrer e trilhar esses caminhos, tomando-os como o cenário de estudo da mobilização dos saberes de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental como forma de contribuir para o entendimento da formação docente, através das narrativas geradas pelos atoresnarradores, tomo essa sessão como uma espécie de rolo de fita que tem que ser trocado na sessão fotográfica ou como uma simples virada de página de um livro. Então, este “finalizar” não significa partir para outra coisa, mas a continuação de uma leitura, pesquisa ou reflexão sobre algo, a partir das pistas que foram deixadas, mediante a constatação da complexidade do cotidiano escolar como espaçotempo desencadeador de questões a serem tratadas, em razão dos fenômenos emergentes que circundam a escola.

Deve-se lembrar de que a presente pesquisa teve como questão norteadora identificar como os diferentes acontecimentos do cotidiano escolar, que envolvem as táticas utilizadas pelos professores, interferem no seu processo formativo e na sua prática pedagógica. Quanto a seus objetivos, o geral era estudar as tessituras e partilhas que se estabelecem nas redes de saberesfazeres de professores das séries iniciais do ensino fundamental no cotidiano escolar, a fim de apreender pistas que contribuíssem para a compreensão da formação de professores. Foram estabelecidos como objetivos específicos: analisar a produção de sentidos e significados atribuídos às práticas pedagógicas no cotidiano escolar

e à formação do professor; entender, a partir das táticas utilizadas pelos professores, as redes de ações, valores, sentimentos que interferem no seu processo formativo; identificar, nessas redes, fios que tecem seu processo formativo e sua prática pedagógica.

Em vista disso, a partir desses objetivos, foi considerada, como abordagem adequada para a investigação, a abordagem qualitativa no/do/com o cotidiano, para que se pudesse alcançar, de certa forma, a complexidade originada pelo cotidiano escolar, também por saber que somente através da proximidade dos atores que fazem parte desse contexto é que isso poderia ocorrer.

Para isso, ainda foram de extrema importância os diálogos empreendidos com autores que dialogam a partir dessa perspectiva de aproximações com o cotidiano escolar e, portanto, tentam compreender de que modo professores e seus pares refletem e vivenciam o contexto real das escolas.

Cabe, dessa forma, salientar que, apesar das constatações desta pesquisa terem ocorrido em espaço-tempo escolar específico, podem também fazer parte ou farão parte de outros espaços-tempo escolares a partir da incorporação de fenômenos emergentes nesses espaços, destacando, assim, a importância de estudos que se configuram através das complexas redes do cotidiano.

Desse modo, as constatações obtidas com a pesquisa revelaram o reconhecimento da escola como espaço de formação continuada, por meio das experiências explicitadas pelos atores-narradores, além do entendimento de que os atores ali presentes são produtores/mobilizadores de saberes e, portanto, que a escola é um espaço-tempo de aprendizagens compartilhadas. Esse entendimento é consequência das trocas de experiências e da promoção de momentos importantes que levam à prática reflexiva do professor na condição de um exercício representativo que empodera o circuito formativo e de crescimento profissional docente.

No entanto, abordar tais questões, tendo a formação docente imbuída de saberes em sua relação com o tempo não se tratou de uma tarefa fácil, mas a investigação, feita por meio das narrativas dos atores-narradores entre as minhas idas e vindas à escola – *locus* da investigação –, permitiu, de maneira dinâmica e harmoniosa, considerar os atores do espaço escolar como protagonistas e narradores da pesquisa, sem necessidade de aprisionamentos da pesquisa tradicional.

As sinalizações dos atores-narradores também revelaram que, apesar da possível conclusão de que, para que ocorra o processo formativo dos professores e seus pares (alunos) no cotidiano escolar, é preciso o entendimento acerca desse cotidiano e que se faça

uso de aspectos e elementos que contribuam para a formação de professores no cotidiano escolar – como a criatividade, como já visto –, é de suma importância para que tal aconteça de maneira satisfatória e, portanto, se “faça realidade”, a disponibilização dos recursos materiais necessários. Esses recursos poderiam, então, viabilizar a elaboração de processos formativos mais eficazes a serem desenvolvidas no ambiente escolar.

Essas considerações, levantadas durante a investigação, fortalecem a necessidade de discussões sobre temáticas que articulem a educação e a saúde, uma vez que se fizeram presentes, através da narrativa dos atoresnarradores, questões como a microcefalia e a desnutrição no ambiente escolar. Assim, essas discussões são de fundamental importância, tanto na gestão, com o levantamento de aspectos sobre a alimentação escolar, quanto no que tange a uma melhor atuação docente, condizente com a realidade escolar. Nesse aspecto, os docentes buscariam levar, para a sala de aula, assuntos como alimentação saudável, o que se pôde constatar a partir da eleição de uma das atividades apresentadas nesta pesquisa na sessão fotográfico-narrativa de um dos atoresnarradores, e em relação à inserção social de alunos em situações que exigiam um atendimento especial.

Portanto, ao se tratar de recursos materiais na realidade escolar, não se deve entendê-los como única e exclusivamente recursos materiais didáticos, mas como todo e qualquer recurso precíval, como os alimentos, por exemplo.

Tal como a temática da educação e saúde, também se fizeram presentes assuntos como a tecnologia da informação e comunicação, reivindicando os atoresnarradores, sua disponibilização e utilização no cotidiano escolar. Todos destacaram as contribuições dessa tecnologia para o processo de ensino e aprendizagem, ao proporcionar a aproximação com a realidade dos alunos, dada a constatação de que a maioria desses alunos faz uso da internet.

Da mesma maneira que reivindicam disponibilização desse recurso, os atoresnarradores demonstram o sentimento de insatisfação ou desapontamento porque, por um lado, são cobrados para fazerem o melhor na sua atuação docente, por outro, porém, não dispõem de recursos suficientes para tamanho desenvolvimento.

Eles ainda evidenciam a necessidade de mais valorização da parte dos Órgãos competentes, valorização esta que se traduz não apenas na disponibilização de mais formação (cursos), como também pode ser compreendida como reconhecimento a partir de uma remuneração justa e/ou progressão de carreira.

Desse modo, recorrer-se à formação docente feita no cotidiano se faz cada vez mais necessário na medida em que, pela falta de valorização, professores podem não ter o rendimento suficiente para custear a sua formação continuada através de cursos. Do mesmo

modo, a falta de valorização pode incidir na falta de promoções, mesmo por parte daqueles que fazem os cursos, o que leva a uma desmotivação para incrementação da formação por esse modelo de formação.

As narrativas que permitiram chegar a essas conclusões, também possibilitaram constatações que asseguram que professores poderiam não optar pelo aperfeiçoamento de sua formação a partir de cursos de especialização, entre outros que possuam o mesmo formato, por observarem que estes são descontextualizados e distantes do seu contexto mais próximo, portanto, sem aplicabilidade no cotidiano escolar. A partir das narrativas dos atoresnarradores, foi possível observar a preocupação das professoras em relação a esses aspectos, quando falam que é necessário saber sobre o que ocorre no dia a dia escolar. Também isso fica explícito quando elas se referem a elementos e recursos que podem contribuir nas suas práticas pedagógicas para levar seus alunos à realidade em que eles vivem.

Portanto, esses atoresnarradores não mencionaram a oferta ou não oferta de cursos nem a sua disponibilidade para realiza-los, mas a configuração desses cursos.

Esse fator revela a centralidade de aspectos gerais e globais do processo de formação dos professores que, conseqüentemente, influencia e/ou influenciará o processo de ensino e aprendizagem no espaço escolar, não permitindo que aspectos específicos e conhecimentos locais sejam incorporados a esses processos. Isso ocasionaria uma fragilidade e uma inconsistência do processo formativo de professores e alunos, devido a cursos de especialização e aperfeiçoamento que apresentam um movimento de formação que vai do global para o global, e não um movimento que acompanhe a dinâmica do cotidiano, que perpassa o global e o local. Por conseguinte, não permite atribuir o movimento global para o local, da mesma maneira que não se permite o movimento local para o global.

Em meio a essas certificações, evidencia-se a necessidade de que seja a formação de professores visualizada e conduzida de maneira mais ampliada e, por conseguinte, o processo de ensino e aprendizagem, orientado por conhecimentos e saberes do contexto local, da realidade mais próxima dos atores locais. Essa formação deve também estar alicerçada no entendimento de que a escola da contemporaneidade é formada de e pelos sentidos e significados que lhe conferem os atores que a ela pertencem, mediante seus saberes e vivências, e, portanto, devem acompanhar a dinâmica estabelecida por esses elementos, de modo a ser capaz de saber lidar com as especificidades acarretadas por eles no cotidiano escolar.

Conseqüentemente, essas especificidades lançam desafios aos professores e a suas práticas pedagógicas. Assim sendo, é nesse cenário que a formação docente envolvida nessa complexa rede de saberes cotidianos passe a ser um dos principais fatores para que sejam alcançados os objetivos propostos pelas escolas e pela educação de modo geral. Por isso, faz-se necessário um olhar cuidadoso sobre essa formação na medida em que se queira chegar de fato à qualidade da educação. Precisa-se, ainda, defender uma formação do acontecimento, ou seja, processual, e que tenha como amparo a reflexão individual e coletiva sobre o exercício docente e os contextos de atuação dos professores.

De acordo com os atores narradores, outro fator de extrema importância, tanto para seu próprio processo formativo quanto o de seus alunos, é a parceria entre escola e família, admitindo desse modo que, para superar os entraves que circundam a educação e para que possa haver, de fato, uma educação de qualidade, essa parceria se faz imprescindível.

Os atores narradores estabeleceram, em suas narrativas, a necessidade da participação dos pais no processo de ensino e aprendizagem, ou seja, passar a tê-la se ela não existe no cotidiano escolar e trabalhar para seu fortalecimento quando já ocorrente.

Mencionaram também as antigas marcas que geraram significados para sua escolha da profissão, como o fato de sua atuação docente ter tido como base a sua formação inicial e as práticas pedagógicas de antigos professores.

Embora, a partir das entrevistas narrativas e das cartas, seja possível assegurar que muitos dos atores narradores tenham, por um lado, recorrido às antigas aprendizagens concebidas tanto em instituições escolares na condição de alunos, quanto nas universidades como base para o seu saberfazer cotidiano, por outro, muitos também recorrem às memórias dessas antigas aprendizagens. O intuito era a não reprodução de perspectivas tradicionais da educação no seu saberfazer, possibilitada pela mobilização de saberes e pelo processo de reflexão no exercício da profissão.

Essas narrativas ratificam, portanto, um processo de mobilização de saberes que são próprios dos atores narradores e adquiridos mediante a atuação profissional docente no cotidiano escolar, a qual permite reconhecer que a escola não é somente um lugar de aplicação de conhecimentos previamente adquiridos, mas um espaço de elaboração e reelaboração de saberes provenientes de informações do contexto local onde ocorre o exercício docente, expressos como táticas cotidianas do processo formativo dos professores e de seus pares.

Dessa forma, no cotidiano escolar, existe a possibilidade de que novas perspectivas educacionais sejam formuladas, gerando um movimento contrário no enfrentamento de moldes tradicionais de formação.

Nessas conclusões, encontram-se os momentos e elementos que subsidiaram a mobilização de saberes, entre eles, os atoresnarradores que, através de suas falas, destacaram a aprendizagem compartilhada como sendo o espaçotempo que auxilia nesse processo de mobilização de saberes, sentidos e afetos, ao permitir que, em meio a um cenário muitas vezes de incertezas e questionamentos, sejam constatadas uma aprendizagem mútua e a troca de saberes, vivências, culturas, sentidos e significados estabelecidos entre professores e seus pares. Com essas atuações, professores tentam furar a rigidez estabelecida, na maioria das vezes, pela busca de resultados imediatos, a partir de uma avaliação para aferição de resultados qualitativos, que podem proporcionar uma aprendizagem significativa.

Apresentado como um momento propício para a mobilização de saberes no cotidiano escolar, durante as narrativas, também se ressaltou um elemento que contribui para a mobilização de saberes. Eu me refiro à pesquisa, que, compreendida como um processo educativo, se afasta da concepção de que, na atuação profissional do professor, cabem somente os conhecimentos preestabelecidos, e se aproxima da potencialização de sua formação e de seus alunos, na medida em que proporciona mudanças em seus processos formativos (professor/aluno e aluno/professor) ao utilizar a pesquisa como base.

Nesse sentido, a partir das narrativas, pôde-se constatar que aspectos como o saberfazer e o saberpensar circundam a formação dos professores, no entanto, verificou-se que, mesmo que ocorra o saberfazer, muitas vezes pelo comodismo, como foi mencionado por um dos atoresnarradores, ou pela falta de motivação pela escassa valorização da profissão docente ou, ainda, pela ausência de espaçostempos de reflexão pela demanda diária do cotidiano escolar. Apesar dos tempos de AC, fica evidente, pelas narrativas, isto não ser o suficiente para que o saberpensar ocorra ou ocorra de maneira satisfatória, ainda mais ressaltando o fato de, atualmente, esse momento ser estritamente entre cada professor e seu coordenador, não permitindo a troca com outros professores como anteriormente.

Esses aspectos podem gerar implicações ao fazer com que o professor não se utilize do contexto local de sua atuação docente como fonte de conhecimento para o seu saberfazer. Ou seja, no sentido de reconhecer que a formação docente necessita ser concebida no seu sentido mais amplo, e que, nesse entendimento, ela deve ser constituída de conhecimentos que abranjam o contexto do seu exercício docente, devendo, então, serem

considerados saberes que envolvam a cidade, o bairro e a rua onde ocorre o exercício do professor, para o processo de mobilização de saberes docentes.

Desse modo, concluo que a existência de espaçotempos no cotidiano escolar seria de grande ajuda na medida em que professores poderiam não apenas sistematizar as experiências vivenciadas em sala de aula e as suas demandas, geradas pelos fenômenos emergentes no cotidiano escolar, assim como exteriorizar as suas inquietudes, dúvidas, anseios, questionamentos e incertezas. Poder expor essas vivências visa não somente ao desenvolvimento de sua formação e crescimento profissional, mas também as dos colegas de profissão, pois os fenômenos que podem estar gerando dúvidas e inquietações neles hoje, poderão amanhã ser a causa de questionamentos e incertezas de outros professores a sua volta.

Por fim, apesar de a formação docente no cotidiano existir e ser reconhecida por muitos professores, ela deve ser debatida e encontrar respaldo no ambiente em que acontece. A partir desse posicionamento, ressalto a necessidade de um projeto de formação vivencial, ou projeto de formação ao longo da vivência (PFV/PFLV), em que poderia ser adotada uma metodologia com diversas estratégias para que professores relatassem e discutissem as experiências vivenciadas durante a atuação docente e as variadas situações enfrentadas ao longo do exercício docente diário. Essas estratégias poderiam ser estudos coletivos, exposição das situações vivenciadas através de elaboração e apresentação de vídeos e/ou *slides* em grupos, leitura compartilhada de artigos, exposição oral, que contemplem temáticas, ou seja, fenômenos emergentes suscitados em suas turmas, dinâmicas de grupos, atividades como GV-GO, oficinas, construção individual e conjunta de quadros situacionais, podendo recorrer a encenações ou representações.

Também ressalto, nesse *continuum* das linhas finais desta pesquisa, a importância e a necessidade de mais pesquisas que contemplem a formação docente e, principalmente, a partir do cotidiano escolar, ampliando as questões sobre esse aspecto, pois estas não tendem a se esgotar, simplesmente e justamente pelo fato de este ser composto pelas complexas redes que o formam.

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, Isabel. *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. São Paulo: Cortez, 2007.
- ALTET, Margarote. As competências do professor profissional: entre conhecimentos, esquemas de ação e adaptação, saber analisar. In: PAQUAY, Léopold; PERRENOUD, Philippe; ATET, Marguerite; CHARLIER, Évelyne. *Formando professores profissionais: quais estratégias? Quais competências?* 2.ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Representações Sociais: aspectos teóricos e aplicações à educação. *Revista Múltiplas Leituras*, São Paulo, v.1, n.1, p. 18-43, jan./jun. 2008. Disponível em: < <https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/ML/article/view/1169/1181> >. Acesso em: 27 maio 2017.
- ALVES, Nilda. Cultura e cotidiano escolar. *Revista Brasileira de Educação*, n. 23, p. 62-74, maio/jun./jul./ago. 2003. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a04> >. Acesso em: 26 de jun. 2017.
- ALVES, Nilda. Decifrando o pergaminho. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; ALVES, Nilda (Org.). *Pesquisa no/do cotidiano*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p.13-37.
- ALVES, Nilda. Dois fotógrafos e imagens de crianças e seus professores- as possibilidades de contribuição de fotografias e narrativas na compreensão de *espaçostempos* de processos curriculares. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de (Org.) *Narrativas: outros conhecimentos, outras formas de expressão*. Petrópolis, Rio de Janeiro: DP&A; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2010. p.185-206.
- ALVES, Nilda. O ‘espaço-tempo’ escolar como artefato cultural nas histórias dos fatos e das idéias. *Acervo*, Rio de Janeiro, v.18, n.1-2, p. 15-34, jan./dez. 2005.
- ALVES, Nilda. Tecer conhecimentos em rede. In: ALVES, Nilda; GARCIA, Regina L. (Org.). *O sentido da escola*. 5.ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: DP&A, 2008. p.91-100.
- ALVES, Nilda; OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Imagens de escolas: espaçostempos de diferenças no cotidiano. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 25, n.86, p. 17-36, abr. 2004. Disponível em: < <http://www.cedes.unicamp.br> >. Acesso em: 4 fev. 2018..
- ALVES, Thiago; PINTO, José Marcelino de Rezende. Remuneração e características do trabalho docente no Brasil: um aporte. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 41, n.143, p.606-639, maio/jun.2011.
- AMADO, João (Org.). *Manual de investigação qualitativa em educação*. 2 ed. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2014.
- AMORIM, Antônio. A necessidade de reformulação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental e a gestão do trabalho docente na escola. In: AMORIM, Antônio; OLIVEIRA, Maria Olivia de Matos; DANTAS, Tânia Regina (Org.). *Dialógos contemporâneos: gestão escolar, formação docente e identidade cultural*. Salvador: EDUNEB, 2012. p.17-44.
- ANDRADE, Carlos Drummond de. No meio do caminho. In: _____. *Alguma poesia*. Rio de Janeiro: Edições Pindorama, 1930.
- ANDRADE, Fernando Teixeira. Tempo de travessia [poema]. Disponível em: < <https://www.pensador.com/frase/NTg3NjIy/> >. Acesso em: 14 mar. 2018.

- ANDREOLA, Balduino A. Carta-prefácio a Paulo Freire. In: FREIRE, Paulo. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Editora UNESP, 2000. p.10-15.
- ANDRÉ, Marli. Pesquisa, formação e prática docente. In: ANDRÉ, Marli (Org.). *O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores*. 12. ed. Campinas: Papirus, 2001. p.55-68.
- ARAÚJO, Vânia Rita Donadio. *Educação ambiental no contexto escolar: saberes e práticas docentes*. Salvador: EDUNEB, 2009.
- ARROYO, Miguel G. *Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2004.
- ARROYO, Miguel G. *Ofício de mestre: imagens e autoimagens*. 15. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2013.
- BARBOSA, Andreza. *Os salários dos professores brasileiros: implicações para o trabalho docente*. 208f. 2011. Tese (Doutorado em Educação Escolar)-Universidade Estadual Paulista, Araraquara, São Paulo, 2011.
- BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2009.
- BARROS, Maria Elizabeth Barros de. Formação de professores/as e os desafios para a (re) invenção da escola. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo (Org.). *Cotidiano escolar, formação de professores(as) e currículo*. São Paulo: Cortez, 2005. v.1, p. 68-93 (Série Vultura, memória e currículo; v. 6).
- BOMFIM, Natanael Reis. Campos e abordagens da pesquisa em representações e educação: desafios e perspectivas do GIPRES. In: BOMFIM, Natanael Reis (Org.). *Representações, educação interdisciplinaridade: abordagens teórico-práticas na interface entre identidades, territorialidades e tecnologias*. Curitiba: CRV, 2017. v.1, p. 25-48.
- BORGES, Fabrícia Teixeira; LINHARES, Ronaldo Nunes. Imagem e narrativas: a construção dialógica da fotografia na pesquisa qualitativa em ciências humanas. *Revista Educação em Questão*, Natal, Universidade Tiradentes, v.33, n.19, p.128-149, set./dez. 2008. Disponível em: < <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/3930> >. Acesso em: 28 jun. 2017.
- BRANDÃO, Carlos R. (Org.). *Repensando a pesquisa participante*. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990: Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 16 jul.1990.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, Brasília, DF, 1996. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm >. Acesso em: 18 set. 2017.
- BRASIL. Lei nº 13,145, de 16 de fevereiro de 2017. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 2017. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm >. Acesso em: 17 set. 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior (CAPES). *Banco de dados de dissertações e teses da Plataforma Sucupira – 2013-2016*. Brasília, DF, 2016. Disponível em: < <https://metadados.capes.gov.br/index.php/catalog/92/study-description> >. Acesso em: 10 mar. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Diretrizes curriculares para os cursos de Pedagogia*. Brasília, DF, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: História, Geografia*. Brasília, DF, 1997.

BRASIL. *Plano Nacional de Educação 2014-2024* [recurso eletrônico]: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2014. Disponível em: < <http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf>>. Acesso em: 17 set. 2017.

BRZEZINSKI, Iria. Política de formação de professores: a formação de professores “primários” na Lei 9.394/96 e em seus desdobramentos. In: BRZEZINSKI, Iria (Org.). *LDB Interpretada: diversos olhares se entrecruzam*. São Paulo: Cortez, 2003. p.169-196.

CALEGARI, Elis Regina. *Formação continuada na escola: reorganização das práticas pedagógicas e perspectivas do trabalho docente*. 2015. 122f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão-Pr, 2015. Disponível em: < https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3448710>. Acesso em: 28 mar. 2017.

CAMINI, Isabela. *Cartas pedagógicas: aprendizados que se entrecruzam e se comunicam*. Porto Alegre: ESTEF, 2012.

CAMPOS, Marina Santos Nunes de. *Narrativas nos/dos cotidianos da escola pública: cidadania e emancipação social nos currículos pensados praticados*. 2016. 114f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2016. Disponível em: < https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3614117>. Acesso em: 26 mar. 2017.

CANDAU, Vera Maria. “Ideias-força” do pensamento de Boaventura Sousa Santos e a educação intercultural. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 32, n.1, p.15-34, jan./mar. 2016. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/edur/v32n1/1982-6621-edur-32-01-00015>>. Acesso em: 10 jul. 2017.

CANDAU, Vera Maria (Org.). *Magistério: construção cotidiana*. 3.ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

CARMINATI, Celso. J.; MEKSENAS, Paulo. As ciências humanas e a produção social da pesquisa. In: BIANCHETTI, Lucídio; MEKSENAS, Paulo (Org.). *A trama do conhecimento: teoria, método e escrita em ciência e pesquisa*. Campinas, São Paulo: Papirus, 2008.

CARTAS PEDAGÓGICAS. Produção do texto: resultado de um processo coletivo de produção dos(as) educadores(as) populares ligados à Rede de Educação Cidadã, desenvolvido a partir das experiências concretas nos 26 Estados e no DF, tendo em vista o 9º Encontro Nacional, realizado em Brasília-DF, de 17 a 20 de julho de 2008. Disponível em: < http://recid.redelivre.ethymos.com.br/files/2010/07/Cartas_Pedagogicas>. Acesso em: 10 jul. 2017.

CARVALHO, Janete Magalhães. Pensando o currículo escolar a partir do outro que está em mim. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo (Org.). *Cotidiano escolar, formação de professores(as) e currículo*. São Paulo: Cortez, 2005. p.94-111 (Série Cultura, memória e currículo, v. 6).

- CAVALCANTI, Leonardo de Almeida. *Efeitos de uma intervenção em escolares do ensino fundamental I, para a promoção de hábitos alimentares saudáveis*. 2009. 92f. Dissertação (Mestrado em Educação Física)-Universidade Católica, Brasília, 2009. Acesso em: 12 mar. 2018.
- CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano: 1 Artes de fazer* [1990]. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. 18.ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2012.
- CESAR, Janaina. *O que se passa nos processos formativos? O labor de um ethos na produção de si*. 2013. Tese (Doutorado em Educação)-Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013. Disponível em: < https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=377825 >. Acesso em: 27 mar.2017.
- COPQUE, Augusto César da Silva Machado; SOUZA, Fabíola Andrade; SANTOS; Denise Vaz de Carvalho; PAIXÃO, Rosevânia Cerqueira. Expansão urbana e redução de áreas verdes na localidade do Cabula VI Região do miolo da cidade do Salvador, Bahia. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE SENSORIAMENTO REMOTO, 15., 30 de abril a 5 de maio de 2011, Curitiba-PR. *Anais...* Curitiba: INPE, 2011. Disponível em: < <http://www.dsr.inpe.br/sbsr2011/files/p0313.pdf> >. Acesso em: 25 jun. 2017.
- CORREIO DA BAHIA. Programa de bolsas para professor tem redução de 14,8%. Salvador, 25 jun. 2018. Disponível em: < <https://www.correio24horas.com.br/noticia/nid/programa-de-bolsas-para-professor-tem-reducao-de-148/> >. Acesso em: 25 jun. 2018.
- COSTA, Antônio Carlos Gomes da. *A presença da Pedagogia: teoria e prática da ação sócio-educativa*. 2.ed. São Paulo: Global: Instituto Ayrton Sena, 2001.
- CUNHA, Maria Isabel da. Ensino como mediação da formação do professor universitário. In MOROSINI, Marília (Org.). *Professor do ensino superior: identidade, docência e formação*. Brasília: Inep, 2000. p. 45-51.
- DOWBOR, Ladislau; SACHS, Ignacy; LOPES, Carlos (Org.). *Riscos e oportunidades em tempos de mudanças*. São Paulo: Instituto Paulo Freire; Fortaleza-CE: Banco do Nordeste do Brasil, 2010. Disponível em: < <http://dowbor.org/blog/wp-content/uploads/2012/06/riscos-e-oportunidades.pdf> >. Acesso em: 22 mar. 2018.
- DUARTE, Teresa. *A possibilidade da investigação a 3: reflexões sobre triangulação (metodológica): e-Working Paper n. 60/2009*. Lisboa: Centro de Investigação e Estudos de Sociologia, 2009. Disponível em: < http://www.cies.iscte.pt/destaques/documents/CIES-WP60_Duarte_003.pdf>. Acesso em: 25 mar. 2018.
- ESQUINSANI, Rosimar Serena Siqueira. Entre percursos, fontes e sujeitos: pesquisa em educação e uso da história oral. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 38, n.1, p. 217-228, 2012. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/ep/v38n1/ep530> >. Acesso em: 29 jun. 2017.
- FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. *Interdisciplinaridade: História, teoria e pesquisa*. 18. ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 2012 (Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico).
- FERRAÇO, Carlos Eduardo (Org.). *Cotidiano escolar, formação de professores(as) e currículo*. São Paulo: Cortez, 2005 (Série cultura, memória e currículo; v. 6).
- FERRAÇO, Carlos Eduardo. Currículo, formação continuada de professores e cotidiano escolar: fragmentos de complexidade das redes vividas. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo

(Org.). *Cotidiano escolar, formação de professores(as) e currículo*. São Paulo: Cortez, 2005. p. 15-41.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Eu caçador de mim. In: GARCIA, Regina Leite (Org.). *Método: pesquisa com o cotidiano*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p.157-175.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Pesquisa com o Cotidiano. *Educ. Soc.*, Campinas, v.28, n.98, p. 73-95, jan./abr. 2007. Disponível em: < <http://www.cedes.unicamp.br> >. Acesso em: 28 jun. 2017.

FERRAÇO, Carlos Eduardo; ALVES, Nilda. As pesquisas com os cotidianos das escolas: pistas para se pensar a potência das imagens narrativas na invenção dos currículos e da formação. *Espaço do currículo*, v. 8, n. 3 p. 306-316, set./dez. 2015. Disponível em: < <http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/rec> >. Acesso em: 27 jun. 2017.

FERRAÇO, Carlos Eduardo; CARVALHO, Janete Magalhães. Currículo, cotidiano e conversações. *Revista e-curriculum*, São Paulo, v.8, n.2, p.1-17 [pdf], ago de 2012. Disponível em: < <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/download/10985/8105> >. Acesso em: 28 jun. 2017.

FERREIRA, Liliana Soares. A pesquisa educacional no Brasil. Tendência e perspectiva. *Contrapontos*, Itajaí, v.9, n.1, p.43-54, 2009. Disponível em: < <http://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/974> >. Acesso em: 28 jun. 2017.

FORNARI, Liége Maria Sitja. Formação humana: espaços de luta na contemporaneidade. In: AMORIM, Antonio; OLIVEIRA, Maria Olivia de Matos; DANTAS, Tânia Regina. (Org.). *Diálogos contemporâneos: gestão escolar, formação docente e identidade cultural*. Salvador: EDUNEB, 2012. p.173-199.

FREIRE, Paulo. *Cartas a Cristina*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

FREIRE, Paulo. *Cartas à Guiné-Bissau*. 2.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002 (Coleção Leitura).

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 23. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

FREIRE, Paulo. *Política e educação: ensaios*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001 (Coleção Questões de Nossa Época; v. 23).

FREIRE, Paulo. *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

GADOTTI, Moacir. *Uma só escola para todos: caminhos da autonomia escolar*. Petrópolis: Vozes, 1990.

GALEFFI, Dante. O rigor nas pesquisas qualitativas: uma abordagem fenomenológica em chave transdisciplinar. In: MACEDO, Roberto Sidnei; GALEFFI, Dante; PIMENTEL, Álamo. *Um rigor outro sobre a qualidade na pesquisa qualitativa: educação e ciências humanas*. Salvador: EDUFBA, 2009. p.13-73.

GARCIA, Regina Leite. Tentando compreender a complexidade do cotidiano. In: GARCIA, Regina Leite et al. (Org.). *Método: pesquisa com o cotidiano*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 9-16.

GATTI, Bernadete Angelina. Pesquisa em ação: produção de conhecimento e produção de sentidos como desafio. In: SEMINÁRIO PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO, 2008, São Leopoldo-RS. *Anais...* São Leopoldo, Rio Grande do Sul: Unisinos, 2008.

- GATTI, Bernadete Angelina. Pesquisa em educação: um tema em debate. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 80, p. 106-111, fev. 2005.
- GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de Afonso. *Políticas docentes no Brasil: um estado da arte*. Brasília: UNESCO, 2011.
- GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de Afonso. *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: UNESCO, 2009.
- GAUTHIER, Clermont. *Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. Ijuí-RS: UNIJUÍ, 1998.
- GIL, Sancho; HERNÁNDEZ, Hernández Fernando. *Professores na incerteza: aprender a docência no mundo atual*. Tradução de Alexandre Salvaterra. Porto Alegre: Penso, 2016.
- GLOBO Educação. Governo anuncia corte de 20% das bolsas de iniciação científica. 11 ago. 2016. Disponível em: < <http://g1.globo.com/educacao/noticia/governo-anuncia-corte-de-20-das-bolsas-de-iniciacao-cientifica.ghtml> >. Acesso em: 25 abr. 2017.
- GOLDENBERG, Mirian. *A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais*. Rio de Janeiro: Record, 2005.
- HETKOWSKI, Tânia Maria. Práticas pedagógicas inovadoras e TIC: uma parceria entre universidade e rede pública de ensino. In: CAVALCANTE, Marina Maria Dias et al. *Didática e práticas de ensino: diálogos sobre a escola, a formação de professores e a sociedade*. Fortaleza-CE: EdUECE, 2015 (Coleção Práticas Educativas). [Recurso digital]. Disponível em: < <http://www.uece.br/endipe2014/index.php/2015-02-26-14-08-55> >. Acesso em: 10 jun. 2017.
- IMBERNÓN, Francisco. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2004.
- IMBERNÓN, Francisco. *Formação permanente do professorado: novas tendências*. São Paulo: Cortez, 2009.
- JACONDINO, Eduardo Nunes; ESLABÃO, Daniel da Rosa. Ulrich Beck e o paradigma sociológico do risco. *Estud. Sociol.*, Araraquara, v.20, n.38 p. 129-143 jan./jun. 2015. Disponível em: < <http://www.seer.fclar.unesp.br/estudos/article/download/7604/5413> >. Acesso em: 2 jun. 2017.
- JODELET, Denise. Representações Sociais: um domínio em expansão. In: _____. (Org.). *As Representações Sociais*. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2001. p.17-44.
- JOSSO, Marie-Christine. Os relatos de histórias de vida como desvelamento dos desafios existenciais da formação e do conhecimento: destinos sócio-culturais e projetos de vida programados na invenção de si. In: SOUZA, Elizeu Clementino de; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Org.). *Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si*. Porto Alegre: EDIPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2006 a. v. 1, p. 21-40.
- JOSSO, Marie-Christine. Prefácio. In: SOUZA, Elizeu Clementino de; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Org.). *Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si*. Porto Alegre: EDIPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2006 b. v. 1, p. 7-13.
- JOVCHELOVICH, Sandra; BAUER Martin W. Entrevista Narrativa. In: BAUER, Martin W.; GASKELL George. *Pesquisa qualitativa com texto: imagem e som: um manual prático*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes; 2002.

LACERDA, Eliane Fernandes de. *As redes de poderes e saberes tecidas nos/dos/com os cotidianos escolares e suas relações com a tessitura de práticas pedagógicas emancipatórias* 2016. 95f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2016. Disponível em: < https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3701188 >. Acesso em: 26 mar. 2017.

LEFEBVRE, Henri. *O direito à cidade*. São Paulo: Moraes, 1991.

LESSARD, Claude. Regulação múltipla e autonomia profissional dos professores: comparação entre o Quebec e o Canadá. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, FaE/UFMG, n, 44, p.143-163, dez. 2006. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/edur/n44/a08n44.pdf> >. Acesso em: 22 mar. 2018.

LOPRETTI, Tamara Abrão Pina. E os saberes das crianças ensinam à professora: contribuições para o desenvolvimento pessoal e profissional docente. 2013. 337f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2013. Disponível em: < https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=137805 >. Acesso em: 27 mar. 2017.

LUCON, Cristina B. Um olhar sobre a Teoria das Representações Sociais. In: ORNELLAS, Maria de Lourdes Soares (Org.). *Representações sociais: letras imagéticas*. Salvador: Quarteto, 2011. v.1, p.43-60.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

MACEDO, Roberto Sidnei. *A pesquisa e o acontecimento: compreender situações, experiências e saberes acontecimentais*. São Paulo: Edufba, 2016.

MANGUEL, Alberto. *Lendo as imagens*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

MEIRELES, Cecília. Soneto antigo. In: _____. *Poesia completa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2017.

MENEZES, Jaci. Em torno ao conceito de Representações Sociais: gênese e articulações. In: ORNELLAS, Maria de Lourdes Soares (Org.) *Representações Sociais: letras imagéticas*. Salvador: Quarteto, 2011. v.1, p.131-148.

MONTEIRO, Agostinho dos Reis. *Profissão docente: profissionalidade e autorregulação*. São Paulo: Cortez, 2015.

MORAES, Roque. Análise de conteúdo. *Revista Educação*, Porto Alegre, v.22, n.37, p.7-32, 1999. Disponível em: < http://cliente.argo.com.br/~mgos/analise_de_conteudomoraes.html >. Acesso em: 10. maio 2018.

MORAIS, Joelson de Sousa. *A prática pedagógica no cotidiano de professores iniciantes: tramas e desafios do aprender e ensinar*. 2015. 177f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2015. Disponível em: < https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2829357 >. Acesso em: 28 mar. 2017.

MORIN, Edgar. *Para sair do século XX*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

MOSCOVICI, Serge. *Representações Sociais: investigações em psicologia social*. Tradução do inglês por Pedrinho A. Guareschi. 11. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2015.

MUSEU NACIONAL DE HISTÓRIA NATURAL. *Conheça o Borboletário*. Disponível em: < <https://www.google.com/culturalinstitute/beta/exhibit/borboletas-e-mariposas-a-vida-escrita-nas-asas/dgJSOr0pBNIIw?hl=pt-BR> >. Acesso em: 12 maio 2018.

NOGUEIRA, Solange Nascimento. *Etnopesquisa e interatividade na formação de professores: saberes docentes em rede*. Salvador: EDUNEB, 2012.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António (Org.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992. p.13-33.

NÓVOA, António. Os professores na virada do Milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 11–20, jan./jun. 1999 a.

NÓVOA, António. Para uma análise das instituições escolares. In: NÓVOA, António (Org.). *As organizações escolares em análise*. 3. ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1999 b. p.13-43.

NÓVOA, António. *Profissão Professor*. Portugal: Porto Editora, 1999 c.

OBSERVATÓRIO do PNE. *Formação continuada e pós-graduação de professores*. 2016. Disponível em: < <http://www.observatoriopne.org.br/metaspne/16-professores-pos-graduados/indicadores> >. Acesso em: 13 mar.2017.

OLIVEIRA, Arlete Pereira de. *Formação continuada e desenvolvimento profissional docente: análise das práticas de formação continuada na perspectiva de professores da rede de ensino estadual de Rio Branco-Acre*. 2016. 85f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Federal do Acre, Rio Branco, 2016. Disponível em: < https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3929044 >. Acesso em: 28 mar. 2017.

OLIVEIRA, Elísio Márcio de Oliveira. *Educação ambiental: uma possível abordagem*. 2. ed. Brasília: UNB, 2000.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Aprendendo nos/dos/com os cotidianos a ver/ ler/ ouvir/sentir o mundo. *Educ. Soc. Campinas*, v. 28, n. 98, p. 47-72, jan./abr.2007. Disponível em: < www.scielo.br/pdf/es/v28n98/a04v2898.pdf >. Acesso em: 29 jun. 2017.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. *Boaventura & a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Criação curricular, autoformação e formação continuada no cotidiano escolar. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo (Org.). *Cotidiano escolar, formação de professores(as) e currículo*. São Paulo: Cortez, 2005. p. 42-63.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de; ALVES, Nilda (Org.). *Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas: sobre redes de saberes*. Petrópolis: DP&A, 2008 (Cotidiana e Pesquisa em Educação).

ORNELLAS, Maria de Lourdes Soares. *Imagem do outro (e) imagem de si?* Salvador: Portfolium, 2001.

ORNELLAS, Maria de Lourdes Soares (Org.). *Representações Sociais: letras imagéticas*. Salvador: Quarteto, 2011.

PELEGRINI, Sandra Aparecida de Paula Vitor. *Formação do profissional docente do Ensino Fundamental: permanente e não continuada – Pouso Alegre-MG*. 2016. 84f. Dissertação (Mestrado em educação)-Universidade do Vale do Sapucaí, Pouso Alegre-MG, 2016. Disponível em: < https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3765238 >. Acesso: 28 de mar. 2017.

- PRADO, Guilherme Val Toledo. Viver, narrar, experienciar: pipocas pedagógicas como “outros sentidos” do trabalho docente. In: CAMPOS, Maria Cristina; PRADO, Guilherme Val Toledo (Org.) *Pipocas pedagógicas: narrativas outras da escola*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013. p.7-18.
- PERRENOUD, Philippe. *A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica*. Tradução de Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Org.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- RESENDE, Vera Lúcia. *Formação continuada de professores: contribuições da EAPE (Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação) no desenvolvimento profissional docente*. 2016. 000f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Federal de Uberlândia, Minas Gerais, 2016. Disponível em: < https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3885213 >. Acesso em: 26 mar. 2017.
- SÁ, Celso Pereira de. *A construção do objeto de pesquisa em representações sociais*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1998.
- SÁ, Celso Pereira de. *Núcleo central das representações sociais*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1996.
- SÁ, Celso Pereira de. Representações sociais: o conceito e o estado atual da teoria. In: SPINK, Mary Jane (Org.). *O conhecimento no cotidiano: as representações sociais na perspectiva da psicologia social*. São Paulo: Brasileira, 1995. p. 19-45.
- SACRISTÁN, José Gimeno. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, António (Org.). *Profissão professor*. Porto: Porto Editora, 1999. p.63-92.
- SACRISTÁN, José Gimeno. (Org.). *Saberes e incertezas sobre o currículo*. Porto Alegre: Penso, 2013.
- SALVADOR. Secretaria Municipal de Educação. Escola Municipal Alto da Cachoeirinha Nelson Maleiro [Dados da Secretaria da Escola, 2017]. Informação coletada.
- SANTOS, Itana N.C.; SALES, Marcea A. As contribuições do ensino de Geografia na formação da Educação Ambiental das crianças. In: JORNADA DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA, 15., 2011, Salvador. *Anais ...* Salvador, 2011.
- SANTOS, Itana N.C.; SALES, Marcea A. O processo educativo na perspectiva da Educação Ambiental e do ensino de Geografia. In: SEMINÁRIO SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM EXERCÍCIO: CENÁRIOS CONTEMPORÂNEOS, 2., 2012, Salvador. *Anais...* Salvador, 2012.
- SANTOS, Maria Ângela dos. *Biologia educacional*. São Paulo. Ática, 1989.
- SANTOS, Milton et al. *O espaço em questão*. São Paulo: Associação dos Geógrafos Brasileiros: Marco Zero, 1988.
- SCHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Publicações D. Quixote, 1992. p.77-92.
- SEPULVEDA, Denize; ALMEIDA, Adriana. Algumas experiências tecidas com as pesquisas nos/dos/com os cotidianos das escolas. *Momento*, v. 25, n. 1, p. 155-186, jan./jun. 2016. Disponível em: < <https://www.seer.furg.br/momento/article/download/6117/3932> >. Acesso em: 10 jul. 2017.

- SHULMAN, Lee S. Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. *Cadernos Cenpec*, v.4, n.2, p. 196-229. dez. 2014. Disponível em: < <http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/293/297> >. Acesso em: 26 maio 2017.
- SHULMAN, Lee S. Knowledge and Teaching Foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review*, v. 57, n. 1, p. 1-22, 1987.
- SHULMAN, Lee S. Those who understand: knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, v. 15, n. 2, p. 4-14, 1986.
- SILVA, Carmem Silva Bissolli da. *Curso de pedagogia no Brasil: história e identidade*. 3.ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2006.
- SILVA, Claudia Alves; TEMÓTEO, Antonia Sueli da Silva Gomes. *O PIBID e a formação docente: um estudo sobre as nuances dessa relação*. Rio Grande do Norte, 2012. Disponível em: < http://www.editorarealize.com.br/revistas/fiped/trabalhos/Trabalho_Comunicacao_oral_idinscrito_356_93f1c27edd8c6f105d4a1ca84e823a20.pdf >. Acesso em: 29 jan. 2018.
- SILVA, Haede. *Formação continuada: a escola de ensino fundamental como espaço e tempo de produção de saberes e aprendizagens compartilhadas*. 2016. 118f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Fundação Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2016. Disponível em: < https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=4416657 >. Acesso em: 26 mar. 2017.
- SILVA, Maria Aparecida Alves da. *A violência física intrafamiliar como método educativo punitivo-disciplinar e os saberes*. 2008. 254f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, Goiás, 2008.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- SOARES, Sandra R. (Org.). *Formação do professor: reinventando as práticas*. Salvador: EDUNEB, 2012.
- SOUZA, Eliseu Clementino de. *O conhecimento de si: narrativas do itinerário escolar e formativo de professores*. 2017. 344f. Tese (Doutorado em Educação)-Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2004. Acesso em: 10 jul. 2017.
- SOUZA, Francisco das Chagas de. A teoria das representações sociais na pesquisa educacional. In: BIANCHETTI, Lucídio; MEKSENAS, Paulo (Org.). *A trama do conhecimento: teoria, método e escrita em ciência e pesquisa*. Campinas, São Paulo: Papirus, 2008. p.205-221.
- SOUZA, Leiva Rodrigues de. *A formação continuada de professores na escola mediada pelo coordenador pedagógico: implicações no trabalho docente*. 2014. 333f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Estadual do Pará, Belém, 2014. Disponível em: < https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=1962521 >. Acesso em: 27 mar. 2017.
- SOUZA, Maria Goreti da Silva; CABRAL, Carmen Lúcia de Oliveira. A narrativa como opção metodológica de pesquisa e formação de professores. *Revista Horizontes*, Universidade São Francisco, Itatiba-SP. v.33, n.2, p. 149-158, jul./dez.2015. Disponível em: < <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/149> >. Acesso em: 29 jun. 2017.

SPINK, Mary Jane P. O conceito de representação social na abordagem psicossocial. *Cad. Saúde Pública*, Rio de Janeiro, v.9, n.3, p.300-308, jul./set.1993. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-311X1993000300017&script=sci_abstract&tlng=pt >. Acesso em: 24 maio 2017.

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

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Tradução de João Batista Kreuch. 9. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

TOLEDO, Marcilena. *Formação docente: dilemas e reflexões coletivas*. 2015. 201f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade do Vale do Sapucaí, Pouso Alegre-MG, 2015. Disponível em: < https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2367721 >. Acesso em: 27 mar. 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. UFMG perde 15% das bolsas de iniciação científica financiadas pelo CNPq. *Boletim 1361*, ano 28, 8 ago. 2002. Disponível em: < <https://www.ufmg.br/boletim/bol1361/terceira.shtml> >. Acesso em: 25 abr. 2017.

VIEIRA, Marilandi Maria Mascarello; ARAÚJO, Maria Cristina Pansera e. Os estudos de Shulman sobre formação e profissionalização docente nas produções acadêmicas brasileiras. *Revista Cadernos de Educação*, n. 53, p. 80-100, 2016.

ZEICHNER, Kenneth M. *A formação reflexiva de professores: idéias e práticas*. Lisboa: EDUCA, 1993.

APÊNDICE A



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
E CONTEMPORANEIDADE



Esta entrevista narrativa, que está dividida em dois tempos, é um dispositivo para recolher diversas informações por meio dos atoresnarradores da pesquisa de Mestrado em Educação e Contemporaneidade (PPGEduC) da Universidade do Estado da Bahia. A pesquisa em questão visa compreender alguns aspectos das práticas pedagógicas de professores e da sua formação. Os dados aqui dispostos terão total sigilo, sem identificação dos sujeitos, e serão utilizados apenas para esta finalidade.

TEMPO I: Perfil Biográfico dos Atoresnarradores

Nome:	
Local de nascimento:	Idade:
Sexo:	
Formação no 2º Grau:	Ano de conclusão:
Formação Acadêmica:	Ano de conclusão:
Pós-Graduação:	Ano de conclusão:
Tempo de trabalho no Magistério:	
Tempo de trabalho na Instituição:	
Jornada de trabalho:	

TEMPO II: Leitura Temática- Unidades de Análise Temática ou Descritiva

1. O que te levou a escolher essa fotografia?
2. O que você vê nessa fotografia?
3. A partir desses aspectos, como você define a sua prática pedagógica?
4. Dentre as fotografias, tiradas por você, existe alguma que você associaria a experiência(s) (situações) de aprendizagens compartilhadas que contribuíram para a sua prática pedagógica e para a compreensão do processo formativo no exercício da profissão? Caso seja afirmativa a questão, conte-me um pouco sobre o que te leva a essa associação.
5. Relate o que você acredita que falta para melhorar, reforçar sua prática pedagógica?