

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPIRITO SANTO**  
**CENTRO DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

ALEXANDRA MARIA VIEIRA RANGEL

**NARRATIVAS DE PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL: REVISITANDO  
SUAS TRAJETÓRIAS PESSOAIS E PROFISSIONAIS EM MOMENTOS DE  
FORMAÇÃO CONTINUADA**

VITÓRIA  
2016

ALEXANDRA MARIA VIEIRA RANGEL

**NARRATIVAS DE PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL: REVISITANDO  
SUAS TRAJETÓRIAS PESSOAIS E PROFISSIONAIS EM MOMENTOS DE  
FORMAÇÃO CONTINUADA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação, na Linha de Pesquisa Cultura, Currículo e Formação de Educadores.  
Orientador: Prof. Dr. Geide Rosa Coelho.

VITÓRIA

2016

## FICHA CATALOGRÁFICA

ALEXANDRA MARIA VIEIRA RANGEL

**NARRATIVAS DE PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL: REVISITANDO SUAS TRAJETÓRIAS PESSOAIS E PROFISSIONAIS EM MOMENTOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação, na Linha de Pesquisa Cultura, Currículo e Formação de Educadores.

**COMISSÃO EXAMINADORA**

---

**Prof.Dr. Geide Rosa Coelho**  
**Universidade Federal do Espírito Santo**  
**Orientador**

---

**Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Valdete Côco**  
**Universidade Federal do Espírito Santo**  
**Membro**

---

**Prof.Dr. Jair Ronchi Filho**  
**Universidade Federal do Espírito Santo**

---

**Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Fernanda Zanetti Becalli**  
**Instituto Federal do Espírito Santo**

*Dedico este trabalho a minha família, em especial a minha mãe, meu esposo e meus filhos Vini, João e Isabella que são a razão da minha vida.*

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço primeiramente a Deus por ser presente em minha vida e ser minha fonte de força para todas as dificuldades e limitações que enfrento em minha vida.

Minha mãe que me educou e sempre foi exemplo de força e coragem diante dos desafios da vida.

Ao meu esposo por ser meu maior incentivador e por sempre me apoiar.

Aos meus filhos Vini, João e Isabella a quem atribuo o sentido de minha vida por serem minha fonte de amor incondicional e grande alegria. Amo vocês!

Aos meus familiares irmão, sogra, cunhadas, tios, primos e sobrinhas. Muito obrigado pelo incentivo que cada um expressou nesta trajetória.

Aos meus amigos de perto e de longe o meu obrigado pelas palavras de apoio.

Ao meu orientador Geide por sua paciência em me orientar, por sua disponibilidade e principalmente por alcançar meus pensamentos quando eu não conseguia me fazer compreender.

A professora Valdete Côco pelas palavras de incentivo e sugestões que muito contribuíram com a pesquisa.

Ao professor Rogério Drago que colaborou na construção do texto e contribuiu com meu processo formativo.

Aos professores Jair Ronchi Filho e Fernanda Zanetti Becalli que, gentilmente, aceitaram participar da banca de defesa.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação que participaram de minha formação acadêmica com suas aulas cheias de conhecimentos.

Às colegas que participaram da pesquisa que com suas narrativas enriqueceram a pesquisa.

A realização dessa pesquisa só foi possível mediante a colaboração de todos vocês que de alguma forma se fizeram presente nesta trajetória que me dispus caminhar. A todos vocês o meu muito obrigado!

## RESUMO

A presente dissertação se propõe a investigar os processos de formação continuada em um Centro Municipal de Educação Infantil no município de Serra no Estado do Espírito Santo. Teve como objetivo investigar quais as possibilidades de as narrativas de professoras de educação infantil potencializar processos formativos. Como objetivos específicos se propôs: a. Analisar os documentos oficiais que normatizam a formação continuada; b. Analisar as tensões existentes entre os documentos oficiais e as narrativas das professoras da Educação Infantil; c. Identificar, nas narrativas das professoras, os sentidos sobre a formação continuada; d. Analisar os indícios de desenvolvimento profissional das professoras durante o processo formativo. Como referencial teórico utilizamos Antônio Nóvoa (1992, 1995, 1998, 1999, 2002, 2006) e Francisco Imbernón (2011) para nos ajudar nas discussões sobre os processos de formação de professores. Em relação à perspectiva narrativa de pesquisa-formação nos apoiamos em Elizeu Clementino de Souza (2006), e para os debates no campo da educação infantil trouxemos algumas das contribuições de Sônia Kramer (2007). Assumimos os pressupostos metodológicos da pesquisa narrativa, e utilizamos como procedimentos de produção de dados a entrevista narrativa, a observação participante e o registro no diário de campo. Os sujeitos da pesquisa foram vinte a quatro professoras, duas pedagogas e uma diretora. Os resultados sinalizam que as narrativas das professoras se mostram um instrumento fundamental para potencializar os processos de formação continuada no interior do Centro Municipal de Educação Infantil, entretanto identificamos nos documentos que normatizam a formação, uma constante tensão entre a necessidade das professoras e aquilo que é proposto pela secretaria. Assim o trabalho aponta a necessidade de nas políticas de formação continuada, as professoras serem envolvidas nos processos de planejamento, desenvolvimento e avaliação das atividades de formação e, principalmente, a ampliação dos espaços-tempos de formação continuada tendo as narrativas das professoras e a escola como lócus de formação.

**Palavras-chave:** Narrativas, Formação continuada, Professor de educação infantil.

## **ABSTRACT**

This dissertation proposed research the continuing education processes developed in a Municipal Kindergarten Centre (CMEI, its acronym in Portuguese in the city of Serra) and it had as objective to investigate the possibilities of the narratives of early childhood education teachers enhance educational processes within a Municipal Center for Child Education. As complementary objectives were defined: a. Analyzing municipal documents and documents from the educational institution itself in order to understand how they have configured the formations offered to the teachers of Early Childhood Education; b. Analyze the tensions between the official documents about continuing education in the municipality and the narratives of teachers of early childhood education; c. Identify in the narratives of the teachers their perception on continuing education; d. Analyze clues of professional development of the teachers during the training process. The theoretical assumptions that supported this research work were as follows: Specifically in the field of teacher training, we established dialogues with Nóvoa and Imbernon. In relation to narrative perspective on processes of research-training we used contributions from Souza, and for the debates in the field of early childhood education we use some of Kramer's contributions. The methodological assumptions used were the perspective of narrative research, from Souza, combined with some of the principles of participatory research, from Thiollent. The instruments for data collection were: narrative interviews, participant observation and recording in the field diary. The results indicate that the narratives of the teachers show an extremely important tool to enhance the continuing education processes within the Municipal Center for Early Childhood Education. In relation to the tensions inherent in the normative documents the analysis indicates the need for continued training policy that expresses the needs of continuing education in a better way.

**Key words:** continuing education, early childhood education teacher, narratives

## LISTA DE FOTOS

Foto 1: Fachada do Centro Municipal de Educação Infantil .....	51
Foto 2: Entrada do CMEI .....	52
Foto 3: Entrada do CMEI.....	52
Foto 4: Sala da Educação Infantil.....	53
Foto 5: Ambiente dos Bebês .....	53
Foto 6: Secretaria do CMEI .....	53
Foto 7: Pátio do CMEI .....	53
Foto 8: Refeitório do CMEI .....	53
Foto 9: Salas da diretora e da pedagoga .....	53
Foto 10: atividade prática relacionada à literatura “O ponto” .....	69
Foto 11: atividade prática relacionada à literatura “O ponto” .....	69
Foto 12: prática relacionada à literatura “Tem de tudo nesta rua...” .....	70
Foto 13: Formação de educação especial .....	72

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Obra “No mundo do faz de conta” .....	66
Figura 2: Obra “Duas festas de ciranda” .....	66
Figura 3: Obra “ Ponto” .....	67
Figura 4: Obra “ Tem tudo nesta rua” .....	67
Figura 5: Obra “Samba Lelé” .....	68

## SUMÁRIO

<b>CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....</b>	<b>13</b>
<b>1 TECENDO REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA E A EXPERIÊNCIA COMO PROFESSORA DE EDUCAÇÃO INFANTIL.....</b>	<b>19</b>
<b>2 NARRATIVAS E FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES .....</b>	<b>25</b>
2.1 FORMAÇÃO CONTINUADA A PARTIR DO CONTEXTO VIVIDO: DISCUTINDO ALGUNS CONCEITOS .....	27
2.2 EXPERIÊNCIA E FORMAÇÃO CONTINUADA.....	35
<b>3 MAPEAMENTO DE PESQUISAS QUE ASSUMEM AS NARRATIVAS NA SUA INTERLOCUÇÃO COM O PROCESSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES .....</b>	<b>38</b>
3.1 NARRATIVAS E SUAS IMPLICAÇÕES PARA INVESTIGAÇÃO-FORMAÇÃO DE PROFESSORES .....	38
3.2 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL .	46
<b>4 CONSIDERAÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS .....</b>	<b>48</b>
4.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA: ASSUMINDO A PERSPECTIVA NARRATIVA NA PESQUISA COMO PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO ...	49
4.2 A DELIMITAÇÃO DO CAMPO E SUJEITOS DA PESQUISA .....	50
4.3 OS PROCEDIMENTOS DE PRODUÇÃO E ANÁLISE DE DADOS .....	54
4.4 DETALHAMENTO DA FORMAÇÃO CONTINUADA: UM POUCO MAIS DOS SUJEITOS E DO CAMPO DE PESQUISA E O CARÁTER COLABORATIVO CRÍTICO.....	57
4.4.1 O caráter colaborativo crítico da pesquisa-formação .....	63
4.4.1.1 O brincar como eixo articulador das práticas pedagógicas com a literatura infantil: a dimensão brincalhona da professora de educação infantil .....	64
4.4.1.2 Novos/outros conteúdos formativos: o debate sobre a educação especial ...	71
4.4.1.3. Possíveis desdobramentos sobre a produção de uma proposta curricular para o CMEI .....	75

<b>5 FORMAÇÃO CONTINUADA NO MUNICÍPIO DE SERRA-ES: ANÁLISE DAS TENSÕES EXISTENTES ENTRE OS DOCUMENTOS OFICIAIS E AS NARRATIVAS DAS PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL.....</b>	<b>78</b>
5.1 PRIMEIRAS IMPRESSÕES SOBRE AS LEIS QUE NORMATIZAM A FORMAÇÃO CONTINUADA.....	79
5.2 APROFUNDANDO AS ANÁLISES SOBRE OS TENSIONAMENTOS EXISTENTES ENTRE AS NARRATIVAS E OS DOCUMENTOS NORMATIVOS: OS SENTIDOS QUE AS PROFESSORAS ATRIBUEM A FORMAÇÃO CONTINUADA .	85
<b>6 A POTÊNCIA DAS NARRATIVAS DAS PRÁTICAS: A ESCOLA COMO ESPAÇO-TEMPO DE FORMAÇÃO CONTINUADA E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL</b>	<b>96</b>
6.1 A ESCOLA COMO ESPAÇO-TEMPO DA FORMAÇÃO CONTINUADA .....	96
6.2 OS SENTIDOS DA FORMAÇÃO CONTINUADA.....	101
6.3 FORMAÇÃO CONTINUADA EM COLETIVOS INSTITUCIONAIS: IMPORTANCIA DE APRENDER COM O OUTRO.....	108
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>114</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>121</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>129</b>
<b>APÊNDICE A - Roteiro de Entrevistas coletiva .....</b>	<b>130</b>
<b>APÊNDICE B - Carta de autorização de projeto de pesquisa.....</b>	<b>132</b>
<b>APÊNDICE C - Plano de Pesquisa .....</b>	<b>133</b>
<b>APÊNDICE D – Quadro de atividades .....</b>	<b>135</b>
<b>APÊNDICE E – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido .....</b>	<b>138</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>140</b>
<b>Anexo 1 – Calendário escolar 2015.....</b>	<b>141</b>
<b>Anexo 2 – Circular interna (CI) .....</b>	<b>142</b>
<b>Anexo 3 – Lei nº 2173/1999 .....</b>	<b>145</b>
<b>Anexo 4 – Portaria 001/2010.....</b>	<b>157</b>

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Os debates em torno das propostas de formação continuada de professores revelam a configuração de um campo bastante contraditório e polissêmico em que muitos caminhos têm se perspectivado para atender às necessidades formativas dos professores. Segundo Nóvoa (1992) há uma proliferação de propostas, porém, quando são colocadas em ação, se perdem no emaranhado da tecnoburocratização, o que quase sempre impede que os professores participem da efetivação dessas propostas nas diferentes etapas: planejamento, implementação e avaliação.

Em face dessas contradições no campo da formação de professores, nosso<sup>1</sup> interesse por essa temática surge da possibilidade de contribuir com o campo de investigação relacionado aos processos de formação continuada de professores. Trazemos como um recorte específico, os campos de pesquisa/estudos que consideram a relevância das narrativas pessoais e profissionais como dispositivos para potencializar processos de formação docente.

Outro interesse se expressa na intenção de produzir, coletivamente, com os professores um espaço-tempo para que haja trocas de experiências docentes, para que possam se constituir enquanto coletivo no interior da escola. Nos interessa, também, identificar, nos processos de formação continuada, as principais tensões existentes e os sentidos atribuídos pelas professoras às atividades de formação que elas participam e as possíveis contribuições dessas formações para o desenvolvimento profissional. Para atender a essas expectativas, recorreremos à pesquisa narrativa como possibilidade de investigação e de formação continuada. A respeito da pesquisa na perspectiva narrativa, Souza esclarece que:

Essa perspectiva de trabalho, [...] configura-se como investigação porque se vincula à produção de conhecimentos experienciais dos sujeitos adultos em

---

<sup>1</sup> No decorrer da dissertação, utilizo tanto a primeira pessoa do singular quanto a primeira pessoa do plural. No primeiro caso, faço para reforçar minha trajetória pessoal - tanto profissional quanto acadêmica. No segundo caso, dou enfoque ao caráter colaborativo da construção desse trabalho, por meio do diálogo com os autores que serviram como intercessores teóricos e dos momentos de coleta de dados, do diálogo com as professoras-sujeitos da pesquisa, nos momentos de formação continuada que aconteceram uma vez por semana durante o ano de 2015, e também nos momentos de orientação e de escrita com meu orientador.

formação. Por outro lado, é formação porque parte do princípio de que o sujeito toma consciência de si e de suas aprendizagens experienciais quando vive, simultaneamente, os papéis de ator e investigador da sua própria história (SOUZA, 2006, p. 26).

A partir do pensamento de Souza (2006), identificamos a potencialidade das narrativas, que no caso específico do seu uso em pesquisas sobre a formação de professores, assume uma dupla função. A primeira é a investigação contendo todos os requisitos para se configurar como tal, pois pressupõe uma delimitação conceitual, um recorte específico, um campo de investigação dos sujeitos, e tem, como resultado, um produto que pode sinalizar e apontar alternativas para os processos de formação continuada dos professores; a segunda é a eminentemente formação qualificação dos professores, pois as dinâmicas empregadas na atividade da pesquisa remetem a uma reflexão permanente sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores envolvidos na pesquisa.

Nas questões referentes à formação continuada de professores, reaparece o tempo todo a perspectiva de se pensar sobre as práticas pedagógicas, e como essas práticas podem ser potencializadas por meio das narrativas em contextos coletivos. Ainda sobre as narrativas das práticas<sup>2</sup> e a condição que elas têm de desencadear processos formativos, recorri às minhas memórias e às lembranças de minhas experiências, enquanto professora de educação infantil do Município de Serra.

As memórias que guardo revelam uma constante tensão entre as propostas de formação continuada prescritas, quase sempre implementadas com pouca participação dos professores, em contraposição às necessidades que tínhamos enquanto coletivo, principalmente relacionada a expansão de espaços-tempos para formação na escola, que possibilitaria encontros para conversar e socializar experiências pessoais e profissionais. Assim, essas propostas eram, em sua maioria,

---

<sup>2</sup> Narrativas das práticas – esse termo se refere às experiências que as professoras buscam na memória e colocam em análise nos momentos de formação continuada, elas se apresentam em duas dimensões distintas, a primeira está ligada as práticas pedagógicas, nesse âmbito as professoras buscam contar histórias de como fizeram determinadas atividades com as crianças, e os resultados dessas ações, assim fazendo, suas narrativas amplificam os sentidos do fazer pedagógico; uma segunda dimensão se refere às experiências de formação propriamente dita, relacionada às atividades de formação continuada (capacitação, palestras, cursos, oficinas, etc.) que são oferecidas pela Secretaria de Educação, as narrativas relacionadas a essa segunda dimensão, também contribuem para ampliação dos significados que a formação tem para o coletivo de professores. Ainda que ambas as dimensões se interpenetrem nosso recorte de investigação é nas narrativas das práticas de formação.

formações que não eram pensadas com os professores, a partir das necessidades do grupo, mas sim uma formação desarticulada que, em muitos aspectos, cumpria uma agenda burocrática e administrativa e funcionava para passar informes gerais, resolução de problemas administrativos dentre outras questões referentes a esse domínio.

Durante minha graduação em Pedagogia, na Universidade Federal do Espírito Santo (no período de 2002 a 2006), por meio de minha participação ativa na vida acadêmica, passei a compreender que a universidade pública possibilitava uma diversidade de envolvimento acadêmicos. Assim, tive a oportunidade de me inserir no Núcleo de Educação Infantil (NEDI) como monitora e, por meio de simpósios, oficinas e grupos de estudos me aproximei das questões relacionadas aos encantamentos e complexidades da educação infantil. Nesse período, posso dizer que algumas professoras me influenciaram, principalmente com suas aulas, nas quais contribuíram para que me apropriasse de diversos aspectos de uma práxis pedagógica por meio dos estágios na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental.

Durante a habilitação de educação infantil<sup>3</sup>, vivi experiências que exerceram profunda influência em minha vida pessoal e profissional. Nesse momento, destaco o contato que tive com uma professora que atuava na educação infantil com turmas de alfabetização durante o estágio supervisionado que foi realizado sob sua orientação. Nessa professora eu vi sintetizada muitas das dimensões formativas que havia lido nas matérias do curso de pedagogia (conhecimento, segurança, sensibilidade, comprometimento) e que exerceram uma influência positiva na minha vida profissional, pois suas orientações passaram a servir de referência para a maneira como passei a conceber a prática pedagógica com as crianças. Ao lembrar esses acontecimentos de minha trajetória pessoal e profissional, remeto ao pensamento de Nóvoa (1999), quando o autor afirma que a dimensão pessoal se cruza com o profissional, de maneira que não se pode tentar separar uma da outra,

---

<sup>3</sup> Nesse período o curso de pedagogia da Universidade Federal do Espírito Santo conferia o título de licenciado pleno em pedagogia nas habilitações- Magistério das séries iniciais do ensino fundamental, Magistério da educação infantil, Gestão educacional, Educação de jovens e adultos e Educação Especial.

sem que se incorra em prejuízo de ambas, pois são faces constitutivas de uma mesma e única moeda.

Como aluna do curso de pedagogia, tive oportunidade de participar de muitas atividades acadêmicas e científicas como: palestras nos Centros Municipais de Educação Infantil, elaboração de Projetos Políticos Pedagógicos e também nas discussões sobre práticas pedagógicas. Assim, logo cedo na graduação, percebi que o conhecimento produzido na Universidade é fundamental no processo de formação. Entretanto, existiam outros conhecimentos produzidos pelos professores nas escolas que também se faziam fundamentais para a formação docente. Na escola, nas práticas pedagógicas, a maneira como transformamos e/ou utilizamos os conhecimentos acadêmicos se mostravam mais importantes do que o acúmulo do conhecimento em si.

Ao rememorar essas experiências acadêmicas, vejo que, por meio das vivências no curso de pedagogia e da minha inserção na educação, quando fui nomeada no ano de 2007 para exercer os cargos de professora de Educação Infantil e professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental do Município de Serra, me possibilitaram refletir e melhorar minha atuação docente, pois, como professora formada, vivenciei na graduação as contradições inerentes à formação nos cursos de licenciaturas.

Essas contradições vivenciadas na prática pedagógica como professora recém-formada, também me permitiram perceber que nós professores somos um grupo bastante heterogêneo e que a "realidade da escola" é mais complexa do que os conceitos aprendidos nos cursos de formação inicial. Como ressalta Alves (2003), no chão da escola há uma dinâmica que nos convida o tempo todo a rever nossas certezas sobre os objetivos, conteúdos e metodologias, pois a realidade escapa aos modelos previamente estabelecidos. Essa característica da realidade sugere movimentos de invenção e criação de outras lógicas de ser, estar e constituir (ser) professora.

Sendo assim, nos propusemos, em nossa pesquisa, a problematizar e potencializar o processo de formação continuada de professoras de Educação Infantil de um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) do Município de Serra. Assumindo a

perspectiva de formação-investigação, nos atentamos a construir com as professoras um processo formativo que privilegiasse a dimensão do encontro, da partilha e da socialização de saberes-fazer docentes, ou seja, uma formação continuada que se contrapõe às propostas tradicionais que, na sua maioria, são verticalizadas e tomam o professor apenas como executor passivo dos pacotes de treinamento. Nossa aposta foi conceber as professoras como protagonistas durante todo o processo, na fase de planejamento, desenvolvimento e avaliação das atividades desenvolvidas e, assim, garantir que as professoras atribuíssem outros sentidos às atividades de formação continuada.

Tendo como fio condutor da investigação o objetivo apresentado no parágrafo anterior, organizamos nosso trabalho da seguinte forma:

No primeiro capítulo chamado "**Tecendo reflexões sobre a formação continuada e a minha experiência como professora de Educação Infantil**", procuramos contextualizar o problema da formação continuada, tomando como referência central o debate que está colocado no âmbito da legislação específica, especialmente a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) e os desdobramentos dessa lei no âmbito do mercado da formação de professores e também o debate no campo acadêmico, tomando especialmente a crítica feita por Nóvoa (1998) sobre o inflacionamento do mercado de formação e a emergência de fenômenos como a mercadorização da formação. Situo o interesse particular pela temática de investigação, especialmente a partir das experiências como professora de educação infantil que atua na rede Municipal de Educação do Município de Serra.

No segundo capítulo, "**Narrativa e formação continuada de professores: pressupostos epistemológicos**", apresentamos os fundamentos da perspectiva da pesquisa narrativa e sua articulação com os processos de formação. Nesse capítulo também assumimos nossa concepção de formação continuada, principalmente a partir do diálogo com Nóvoa (1992, 1995, 1998, 1999, 2002, 2006) e Imbernón (2011) e estabelecemos os princípios por meio dos quais organizamos a atividades de pesquisa/formação com as professoras.

No terceiro capítulo, "**Mapeamento das pesquisas narrativas no campo da formação continuada**", realizamos um levantamento das pesquisas que fazem uso das narrativas como dispositivo para pensar tanto a pesquisa como a formação dos professores. Nesse capítulo, procuramos situar nossa pesquisa dentro de uma perspectiva que tem crescido no Brasil, no campo da narratividade e nos processos de pesquisa-formação de professores. Para o levantamento, estivemos atentos aos diversos estudos realizados, além de apresentar um mapeamento das pesquisas na área da formação de professores da educação infantil.

Os aspectos teórico-metodológicos foram descritos no quarto capítulo, "**Considerações teórico-metodológicas**". Nesse momento foi retomada a discussão sobre a perspectiva metodológica da narrativa. Retomamos também o nosso objeto de investigação relacionado aos processos de formação continuada, apresentamos o campo e os sujeitos da pesquisa-formação e descrevemos os procedimentos de produção e análise das narrativas.

No quinto capítulo "**Formação continuada no município de Serra-ES- análise das tensões existentes entre os documentos oficiais e as narrativas das professoras de educação infantil**", iniciamos o processo de análise e discussão dos resultados da pesquisa por meio de uma reflexão sobre os documentos oficiais que tratam da formação continuada do município e seus reflexos no CMEI. Esse tensionamento foi realizado a partir da análise de conteúdo dos documentos e as narrativas das professoras sobre suas percepções das determinações legais. Ainda nesse capítulo, apresentamos as categorias de análise que emergiram a partir das narrativas das professoras.

No sexto capítulo, intitulado "**A potência das narrativas das práticas**", procuramos explorar ainda mais o caráter formativo das narrativas das professoras, estabelecemos aproximações com nossos referenciais teóricos procurando evidenciar a necessidade de se ampliar os espaços-tempos de formação no interior da escola, especialmente em coletivos institucionais organizados em processos de formação continuada. Finalizamos nosso trabalho com algumas considerações, as referências e os apêndices.

## **1 TECENDO REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA E MINHA EXPERIÊNCIA COMO PROFESSORA DE EDUCAÇÃO INFANTIL**

A partir da Lei 9394/96 que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 1996), observamos, no cenário nacional, estadual e municipal a elaboração de pautas e/ou agendas de trabalho para garantir que o texto da lei não se tornasse letra morta. Dentre essas agendas, a questão da formação continuada de professores aparece como uma responsabilidade tanto das Instituições de Ensino Superior (IES) como também dos sistemas de ensino. Ressaltamos a corresponsabilização da União, Estados e Municípios no cumprimento das determinações legais, no § 1º afirma que: “A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério”<sup>4</sup>. No que se refere a oferta de atividades de formação continuada, inclusive articulada com o desenvolvimento profissional vinculada a carreira do magistério dentro dos planos de cargos e salários, o artigo 62 da LDB destaca que:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos primeiros 5 (cinco anos) do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal (Redação dada pela Lei 12.796, BRASIL, 2013).

Ressalta-se que a Lei 9394/96 (BRASIL, 1996) trazia implícita uma forte preocupação com a chamada formação inicial, pois ainda havia um quantitativo significativo de professores atuando na educação básica, na condição de não habilitado.

Ainda em relação aos aspectos legais, se destaca a resolução nº 2 de julho de 2015 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e

---

<sup>4</sup> O parágrafo 1º foi acrescentado a Lei 9394/96 pela lei 12.056 de 13 de outubro de 2009. Acrescenta parágrafos ao art. 62 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Em relação especificamente à formação continuada, no capítulo I "das disposições gerais" artigo 3º, parágrafo 5º, inciso X afirma que dentre os princípios da formação de profissionais do magistério, pressupõe,

A compreensão da formação continuada como componente essencial da profissionalização inspirado nos diferentes saberes e na experiência docente, integrando-a ao cotidiano da instituição educativa, bem como ao projeto pedagógico da instituição de educação básica (BRASIL, 2015).

Nesse mesmo documento, no capítulo VI, que trata "da formação continuada dos profissionais do magistério", além de estabelecer os tipos e modalidades de formação, o artigo 16 destaca a natureza coletiva e auto-reflexiva do processo de formação continuada:

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

Entretanto, esse movimento, em âmbito legal, no que diz respeito à necessidade de formação inicial e continuada tem assumido diferentes nuances: se por um lado tem impulsionado a profissionalização do magistério (exigência de formação em nível superior para o exercício da docência na educação básica), por outro lado deu início a um fenômeno que tem sido caracterizado pela corrida por certificação e ou formação pela diplomação.

Nóvoa (1998) destaca que os mercados de formação de professores têm movimentando quantias exorbitantes. As propostas são quase sempre no formato de receitas prontas do tipo: como ser um professor competente? Como ter domínio de classe? Como fazer projetos com seus alunos? E outras tantas propostas que concebem a prática pedagógica a partir de uma racionalidade técnica, desconsiderando a complexidade da ação docente. Esse aligeiramento nos processos de formação parte do pressuposto de que formar um professor é semelhante à preparação de um técnico que atua no setor industrial ou no comércio,

ou seja, basta oferecer ao profissional um rol de métodos e técnicas a serem aplicados na sala de aula. Segundo (FREITAS, 2002),

Todo esse processo tem se configurado como um precário processo de certificação e/ou diplomação e não qualificação e formação docente para o aprimoramento das condições do exercício profissional. A formação em serviço da imensa maioria dos professores passa a ser vista como lucrativo negócio nas mãos do setor privado e não como política pública de responsabilidade do Estado e dos poderes públicos. O aligeiramento da formação inicial de professores em exercício começa a ser operacionalizado, na medida em que tal formação passa a ser autorizada fora dos cursos de licenciatura plena como até então ocorria e como estabelece o art. 62 da LDB (FREITAS, 2002, p. 148).

Segundo Nóvoa (2012), esse inchaço do mercado de formação continuada é um fenômeno mundial. Entretanto, no contexto brasileiro o problema tende a se agravar, pois, quando a formação é tomada como um problema individual que os professores têm que resolver para ingressar ou avançar na carreira, acentua-se a participação da iniciativa privada, que alimenta o mercado de consumo de cursos, oficinas, palestras, dentre outras atividades.

Cumprido destacar que a “mercadorização” da formação continuada, é um fenômeno que remete pensar nos processos de individualização inerentes à lógica do consumo. Nessa perspectiva, os professores são, muitas vezes, levados a comprar soluções individuais para problemas vividos na intimidade da “sala de aula”, entretanto essas soluções prontas nem sempre são exitosas, uma vez que os desafios que os professores enfrentam, são problemas cujas alternativas são mais prováveis de serem encontradas na construção coletiva junto com seus pares na escola.

A respeito do processo de “mercadorização” nos movimentos de formação de professores, Guedes e Santos advertem que

No contexto desse processo, as políticas de formação de docentes vão se configurando como pacotes fechados de treinamento, planejados de forma centralizada, sem participação dos grupos de professores envolvidos e apresentando uma alta transferibilidade; observa-se nos currículos uma surpreendente similitude entre os mecanismos de planejamento dos menus e as estratégias neotecnicistas dos currículos nacionais. A lógica do lucro e da eficiência penetra as práticas pedagógicas e se define como modus operandi das políticas de reforma escolar promovidas pelas administrações neoliberais. Terceirizando o trabalho educacional, encontra-se mais uma

forma de macdonaldizar a própria escola (GUEDES e SANTOS, 2003, p. 4).

Brzezinski (2008) também faz referência a esse processo de aligeiramento da formação quando diz que:

Não é difícil identificar o produto desta lógica (de) formação: o preparo do professor centra-se no desenvolvimento de competências para o exercício técnico profissional, constituindo, pois, em um preparo prático, simplista e prescritivo, baseado no aprendizado “imediate” do que vai ensinar, a fim de resolver problemas do cotidiano da escola (BRZEZINSKI, 2008, p. 153).

Como professora de educação infantil, tenho vivenciado muitas atividades de formação continuada, oferecidas pela Secretaria de Municipal de Educação de Serra-ES. Os espaços-tempos são colonizados por perspectivas que concebem o professor apenas como executor de pacotes e propostas de treinamento de competências e habilidades.

É notório que o cotidiano tem sido esquecido, em favor de uma visão sistêmica em que é preciso cumprir o programa (conteúdos, objetivos, metodologias, avaliação) de formação. Essa objetivação tem concorrido para despotencializar os espaços-tempos formativos, enquanto lugar de encontro e socialização de saberes-fazeres docentes no interior da escola. Na contramão dessa perspectiva, buscamos construir uma escola que assuma essa dimensão do encontro da partilha e socialização de saberes-fazeres docentes.

As experiências ao longo desses oito anos de docência revelam as faces da realidade do aligeiramento das oportunidades formativas vinculadas ao cotidiano da escola. Como professora, tenho percebido que, ano após ano, os professores aumentam suas queixas em relação à falta de tempo (fenômeno esse bastante pesquisado no campo do magistério, devido as duplas/triplas jornadas de trabalho<sup>5</sup>). Nesse contexto, nos questionamos sobre a impossibilidade de nos encontrarmos

---

<sup>5</sup>A questão da jornada de trabalho tem merecido diferentes estudos de Lima e Lima (2009), Gatti (2009). Nesses estudos, há um consenso de que o trabalho do professor tem, historicamente, se mantido precarizado por meio de baixos salários, condições de trabalho inadequadas, jornadas de trabalho excessivas. Ainda que algumas pesquisas recentes mostrem que a jornada dupla e tripla não é uma regra entre os professores.

para trocarmos experiências, conversarmos sobre nossos desafios, sobre nossas ações didático-pedagógicas.

A escola tem se tornado um lugar de execução de atividades e projetos, sem muita reflexão sobre os objetivos fins. Na maioria dos Centros Municipais de Educação Infantil de Serra-ES, é no espaço espremido entre 11h10h as 12h, no turno matutino, e 17h10 as 18h, no turno vespertino, que tem acontecido as iniciativas de formação continuada. Dessa forma, quase sempre o momento destinado à formação continuada disputa espaço com outras pautas administrativas (alunos que ainda estão na escola, momento do almoço e deslocamento para o segundo horário de trabalho), dentre outros acontecimentos que fazem parte do cotidiano da educação infantil.

Tal perspectiva de formação desconsidera e/ou despoteencializa as experiências docentes que estamos defendendo em nossa pesquisa, ou seja, a potencialidade de se desenvolver profissionalmente, a partir dos encontros realizados nos espaços-tempos do cotidiano da escola entre pares. Essa desconsideração, em relação às necessidades dos professores, tem sido destacada em estudos sobre a formação continuada. Nóvoa (1995) aduz que os processos formativos precisam ter a pessoa e o profissional professor como ponto de partida e ponto de chegada, o que nos leva a afirmar que a voz do professor precisa ser ouvida e acatada na elaboração das propostas, principalmente com a criação de espaços-tempos em que os professores possam socializar e intercambiar suas experiências por meio de narrativas pessoais e profissionais.

Nessa perspectiva, destacamos que o professor, em especial o de educação infantil, é um sujeito que conta histórias (RANGEL, 2009). A dinâmica da educação infantil remete a uma configuração mais favorável a diálogos, encontros, trocas de saberes-fazer sobre suas práticas. Assim, consideramos que a docência pode ser ressignificada, a partir dos espaços-tempos nos quais a narrativa das práticas possam funcionar como dispositivo detonador de novas/outras aprendizagens por parte dos professores, permitindo que aprendam com seus pares em processos partilhados de experiências docentes.

Sobre as múltiplas formas de constituir (ser) professora, Perez (2003) ressalta que, ao narrar, o professor se apresenta como um texto para ser lido pelos outros professores, o que remete a pensar o professor como narrador de suas histórias, mas também como potencial formador do outro, pois,

Não existe formação no singular, a formação é sempre um processo intersubjetivo. Escutar, ler, articular saberes, unir fazeres e incorporar vozes, palavras, memórias, histórias e narrativas ao processo de formação das professoras ampliam a própria perspectiva de formação. O que é fundamental não é o modelo final a ser atingido, mas a dimensão formadora da narrativa (PEREZ, 2003 p. 217).

Considerando a narrativa como o duplo da pesquisa-formação de professores, nos propusemos, em nossa pesquisa, problematizar e potencializar o processo de formação continuada de professoras de Educação Infantil de um CMEI do Município de Serra. Para esse fim, tomamos como pressupostos básicos de nossa investigação a necessidade de dilatação dos momentos de formação, para que por meio do intercambiamento de experiências entre as próprias professoras, haja o crescimento profissional.

Para melhor compreensão da perspectiva de pesquisa-formação, que considera a autonomização dos professores nos processos de formação continuada, no próximo capítulo apresentaremos os conceitos chave referentes a essa dimensão formativa que concebe o professor como sujeito de seu próprio processo de formação profissional, articulado a um coletivo que se constitui profissionalmente por meio um trabalho auto-hetero-coformativo, que tem a realidade das escolas como ponto de partida e ponto de chegada.

## 2 NARRATIVAS E FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

Segundo Souza (2007), os estudos sobre narrativas e formação de professores ganham destaque no cenário educacional brasileiro na década de 1990. A busca por perspectivas teóricas e metodológicas, alternativas no campo dos estudos e pesquisas que focalizam os fenômenos sociais teve como finalidade se contrapor às abordagens derivadas das ciências naturais de cunho positivistas, possibilitando nesse movimento, uma restauração epistemológica do sujeito e do autor nos processos de pesquisa.

Outro aspecto em destaque nas pesquisas biográficas refere-se aos tensionamentos presentes entre a historiografia tradicional e os movimentos que buscavam por outros e novos objetos de investigação na história. A possibilidade de reescrita da história, por meio da inclusão das vozes esquecidas e ou ausentes, propõe uma reconfiguração do campo da historiografia.

Souza (2007) traz ainda que a Escola de Annales<sup>6</sup> é a expressão mais aguda desse movimento; suas bandeiras foram “novos problemas”, “novas abordagens” e “novos objetos” e o pano de fundo de toda discussão estava justamente no debate sobre as memórias invisibilizadas dos sujeitos esquecidos da história e, principalmente, o posicionamento político de assumir essas memórias como reservatório historiográfico capaz de nos ajudar a pensar em outras narrativas possíveis a partir da percepção dos que não tiveram condições de escrever sua história.

A aposta na memória ou rememoração, conforme Souza (2007), se justifica, pois,

Quando invocamos a memória, sabemos que ela é algo que não se fixa apenas no campo subjetivo, já que toda vivência, ainda que singular e auto-referente, situa-se também num contexto histórico e cultural. A memória é uma experiência histórica indissociável das experiências peculiares de cada indivíduo e de cada cultura (SOUZA, 2007, p. 63).

E ainda sobre os fundamentos das memórias e suas íntimas relações com os processos identitários e a própria constituição social, Souza (2007, p.63) afirma que

---

<sup>6</sup> Fundada por Lucien Febvre e Marc Bloch em 1929, propunha-se ir além da visão positivista da história como crônica de acontecimentos (*histoire événementielle*), substituindo o tempo breve da história dos acontecimentos pelos processos de longa duração, com o objetivo de tornar inteligíveis a civilização e as "mentalidades".

A lembrança remete o sujeito a observar-se numa dimensão genealógica, como um processo de recuperação do eu, e, a memória narrativa, como virada significativa, marca um olhar sobre si em diferentes tempos e espaços, os quais se articulam com as lembranças e as possibilidades de narrar experiências [...]. Trabalhar com a memória, seja a memória institucional ou a do sujeito, faz emergir a necessidade de se construir um olhar retrospectivo e prospectivo no tempo e sobre o tempo reconstituído como possibilidade de investigação e de formação de professores. A memória é escrita num tempo, um tempo que permite deslocamento sobre as experiências (SOUZA, 2007, p. 63).

Memória, narrativa e experiência compõem a tríade sobre a qual se sustenta a perspectiva epistemológica de formação continuada que estamos assumindo, pois consideramos que as experiências ao longo de sua carreira docente podem constituir-se em um manancial formativo. O professor, ao narrar essas experiências, puxando pelos fios de suas memórias, pode produzir um duplo movimento: o primeiro de natureza mais autorreflexiva, capaz de instaurar nele próprio um movimento de autorreflexão sustentada<sup>7</sup>. O segundo movimento, relacionado com as trocas realizadas no âmbito da profissionalidade<sup>8</sup> em um coletivo organizado nesse aspecto, destacando a potencialidade que a discursividade tem de produzir mudanças significativas no outro.

Esse entendimento parte da premissa básica de que somos constituídos por meio dos processos de interação que estabelecemos nos diversos espaços-tempos que habitamos, assim, quando o professor se propõe a contar e ouvir narrativas sempre estará sujeito a sofrer os efeitos de discursos em sua própria experiência existencial.

A esse respeito, Cunha (1997) afirma que as narrativas provocam mudanças no modo como as pessoas compreendem a si próprias e aos outros, desse modo possuem perspectiva emancipatória. Na perspectiva de Abrahão (2007), o trabalho com narrativas se configura como uma construção de histórias e, para a autora, a memória do narrador é construída e reconstruída por meio dos significados dados às

---

<sup>7</sup> Benjamin (1994) ao falar sobre a importância das narrativas construiu essa categoria para descrever um processo de afastamento da experiência, segundo o autor esse processo funcionaria como uma espécie de suspensão, durante a qual o sujeito teria condição de melhor compreender-se na situação analisada, afastar-se para analisar e posteriormente aproximar-se com uma percepção mais apurada da situação problema.

<sup>8</sup> Segundo Sacristan, (1985, p. 64) “a profissionalidade é específico na ação docente, isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor”, a profissionalidade e o desenvolvimento profissional constituem o núcleo central da profissão docente, nessa perspectiva entende-se como um processo contínuo de mudanças ao longo da carreira.

experiências vividas. Josso (2007) revela que as narrativas podem ser um trabalho transformador de si, tornando-se indispensável no processo de formação continuada, pois possibilitam formas criativas e inventivas do pensar, do agir e do viver junto.

## 2.1 FORMAÇÃO CONTINUADA A PARTIR DO CONTEXTO VIVIDO: DISCUTINDO ALGUNS CONCEITOS

Para pensar o movimento de formação continuada de professores, assumimos, como pressuposto epistemológico, aportes teóricos-metodológicos da pesquisa narrativa, conforme proposto por Souza (2011) e seus interlocutores, combinado com a perspectiva de formação continuada proposta por Nóvoa (1992, 1999, 2002, 2011) e Imbernón (2011).

Nessa perspectiva, compreendemos o professor como sujeito que se constrói no movimento de produção de sua prática. Assim, as reflexões de Nóvoa (1999) nos ajudam a pensar a profissão professor na confluência de trajetórias pessoais e trajetórias profissionais. A aposta do autor é que as experiências pessoais e profissionais devem compor o reservatório de saberes-fazer docentes, sendo assim, qualquer tentativa de separação dessas duas dimensões mata o sentido da experiência docente.

A formação continuada precisa encontrar, no cotidiano escolar, o ponto de partida e o ponto de chegada, tendo os professores como sujeitos protagonistas, inclusive com envolvimento nas instâncias decisórias sobre os conteúdos, os objetivos, metodologias e os processos de avaliação dos programas e projetos de formação continuada. Também, em relação à formação continuada, é importante destacar a importância que se tenham momentos em que o professor tenha condições de refletir sobre seu saber- fazer pedagógico, conjuntamente com seus pares.

Em nossa pesquisa, assumimos o professor como sujeito de sua prática pedagógica, capaz de produzir a docência na inter-relação com as determinações sócio-históricas e político-econômicas. Consideramos também que o professor é

capaz de assumir a docência não só como atividade meramente técnica, mas também como postura política emancipatória. Entretanto, esse projeto de emancipação está na interdependência das relações que consegue estabelecer com seus pares no cotidiano da escola.

Sobre a potência dos espaços coletivos de trocas de experiências, Nóvoa (2002) ressalta que

É importante, por isso, que se caminhe no sentido de promover a organização de espaços de aprendizagem inter-pares, de troca e de partilha. Não se trata, apenas, de uma simples colaboração, mas da possibilidade de inscrever os princípios de colectivo e de colegialidade na cultura profissional dos professores (NÓVOA, 2002, p. 26).

Dessa forma, o processo de formação continuada, na perspectiva coletiva, favorece a troca de experiências, o compartilhamento e a construção de saberes entre seus pares, fazendo-se necessário fugir dos modelos organizados a partir da lógica do mercado sustentados na perspectiva unicamente técnico-científica.

Segundo Bodnar (2011), o professor deve se tornar sujeito de sua formação, na condição de interlocutor qualificado de conhecimentos profissionais, produzidos na coletividade ao longo da carreira, ou seja, os saberes docentes e a epistemologia da prática<sup>9</sup> devem ser considerados e potencializados nos processos formativos, pois

A visão de que os professores são apenas consumidores foi sendo desconstruída à medida que o processo de formação avançava, com base na concepção de que o conhecimento é uma construção coletiva e de que o espaço da formação é o lugar das trocas de saberes, daqueles acumulados pelos pesquisadores e daqueles acumulados pelos professores (BODNAR, 2011, p. 198).

A crítica ao modelo de formação, que atribui certo grau de passividade ao professor, também é feita por Nóvoa (2002, p. 36), ao afirmar que

Hoje em dia impõe-se cada vez com maior evidência: que os professores

---

<sup>9</sup> De acordo com Tardif (2002), a epistemologia da prática refere-se a uma espécie de conhecimentos sobre o “saber dar aulas” que se assemelha também a um rol de conhecimentos que são adquiridos ao longo das experiências docentes, que se constituem no cotidiano, pois funcionam nas situações em que os professores são solicitados a exercer sua profissão.

não são apenas consumidores, mas são também produtores de materiais de ensino; que os professores não são apenas executores, mas são também criadores e inventores de instrumentos pedagógicos; que os professores não são apenas técnicos, mas são também profissionais crítico e reflexivos (NÓVOA, 2002, p. 36).

Na mesma perspectiva que Nóvoa (2002), Kramer (1989) destaca a importância de se considerar os conhecimentos que os professores já possuem ao se desenvolver processos de formação, assim,

A formação coletiva que tem uma perspectiva colaborativa entre pesquisador e instituição, tem como objetivo construir conhecimentos que contribuam com a prática pedagógica atribuindo novos/outros sentidos às ações pedagógicas dos professores no cotidiano de suas práticas. Ao assumir essa perspectiva de pesquisa narrativa procuramos pensar sobre a dicotomia da teoria e prática, tão comum nos cursos de formação de professores, e assim problematizar os lugares dos conhecimentos ditos teóricos e os lugares ditos das práticas, na perspectiva de superação desse distanciamento. Nesse sentido cabe aos professores perceber que são agentes de seus conhecimentos e que ao partilhar esses conhecimentos com seus pares transformam ou ressignificam suas ações pedagógicas que são embasadas pelo conhecimento teórico que permeiam nossas ideias a respeito das coisas (KRAMER, 1989, p.197).

Finalmente, em relação aos espaços-tempos da formação, ressalta-se que a escola precisa ser potencializada como locus privilegiado dos processos de formação continuada dos professores. A esse respeito, Nóvoa (2011) pontua que a tradição presente no campo da formação para o magistério acentua uma formação racionalizada por meio do domínio de métodos e técnicas com forte viés tecnicista e individualista, entretanto,

Hoje, a complexidade do trabalho escolar exige o desenvolvimento de equipes pedagógicas. A competência coletiva é mais do que o somatório das competências individuais. Estou a falar da necessidade de um *tecido* profissional enriquecido, da necessidade de integrar na cultura docente um conjunto de modos coletivos de produção e de regulação do trabalho (NÓVOA, 2011, p. 09).

Esse modo de se constituir no coletivo remete a pensar os espaços-tempos da escola como instâncias formativas legítimas. Nóvoa (2011) identifica tensões em relação à emergência dessa possibilidade de a escola assumir status de instância formativa. A história revela que estamos diante de uma mudança de concepção, pois,

Se olharmos para a história da formação de professores, é possível

identificar três grandes momentos:

- i) em meados do século XIX, não havia programas de formação e os professores aprendiam o seu ofício nas escolas, junto a um professor mais experiente, numa lógica de mestre e aprendiz;
- ii) entre finais do século XIX e meados do século XX, a formação de professores adquiriu um estatuto próprio e passou a ser realizada em escolas normais, prevalecendo uma lógica de preparação teórica e pedagógica em articulação com escolas de aplicação nas quais se realizavam os estágios;
- iii) a partir das últimas décadas do século XX, a formação de professores vai adquirindo progressivamente um estatuto superior (e universitário), autonomizando-se da profissão, ainda que se verifiquem iniciativas no sentido de construir lógicas de cooperação com as escolas e com os professores (NÓVOA, 2011, p. 05).

A esse recorte histórico no processo de institucionalização e autonomização da formação dos professores, podemos associar ao debate no campo da pesquisa educacional o que se convencionou chamar da perspectiva do professor pesquisador e também do professor crítico reflexivo. Ludke (2001), no texto "O professor, seu saber e sua pesquisa", tenta identificar as reflexões em torno da ideia dos saberes docentes e a emergência do professor pesquisador no contexto brasileiro. Ela fez uma breve descrição da gênese e do desenvolvimento desse pensamento e os desdobramentos no cenário nacional. Segundo Ludke,

Numa bela metáfora, reivindicava para o professor a mesma situação do artista, que ensaia com seus diferentes materiais as melhores soluções para os problemas de criação. Assim, o professor deveria experimentar em cada sala de aula, tal como num laboratório, as melhores maneiras de atingir seus alunos, no processo de ensino/aprendizagem (STENHOUSE, 1975, *apud* Ludke, 2001, p. 4).

Nesse contexto, destaca-se também John Elliot (1993) com a ideia de pesquisa-ação e Carr e Kemmis (1988) que abordam a dimensão crítica do professor. Ainda que as contribuições desses teóricos sejam expressivas, foram as proposições de Donald Schon (1983) que sedimentaram o campo da perspectiva do professor reflexivo e pesquisador de sua própria prática. Mesmo que seus estudos não focalizaram diretamente a formação do professor, suas ideias relacionadas à reflexividade e à crítica ganharam adeptos no âmbito dos processos de formação de professores, mais especificamente nos cursos de licenciaturas e nos programas de formação continuada<sup>10</sup>.

---

<sup>10</sup> A respeito da influência do pensamento de Donald Shon (1983), o livro de Carvalho (2002) "diferentes perspectivas da profissão docente na atualidade" no capítulo intitulado "O professor reflexivo" apresenta um panorama histórico da emergência dessa perspectiva, especialmente fala da

A ideia de refletir sobre a prática ou sobre o professor reflexivo-crítico teve suas proposições iniciais no âmbito da formação de professores, a partir das ideias de Donald Shon (2000), no final da década de 1990. No Brasil, a influência do pensamento de Shon se dá pela introdução do pensamento de Antonio Nóvoa (2002), que também vai destacar a importância dos processos de reflexividade na formação do professor. Em âmbito nacional, destaca-se Pimenta (2004) que, no campo dos processos de formação de professores vinculada às práticas de estágio nos cursos de graduação, também coloca em relevo a importância da reflexão sobre/na prática.

Nóvoa (2011) chama a atenção para a necessidade de um diálogo entre a universidade e escola básica e o clima cooperativo para a troca de experiências. Segundo o autor, as bases em que se assentam tal perspectiva não podem prescindir de uma compreensão mais ampliada da formação continuada; por esse motivo é fundamental que as decisões sejam tomadas no âmbito das políticas públicas. No que diz respeito às condições para exercer a docência, é necessário que existam políticas que garantam as condições objetivas para que os professores tenham espaços-tempos previstos nas carreiras do magistério para se formar permanentemente em um coletivo institucional, pois,

A colegialidade, a partilha e as culturas colaborativas não se impõem por via administrativa ou por decisão superior. A formação de professores é essencial para consolidar parcerias no interior e no exterior do mundo profissional e para reforçar o trabalho cooperativo dos professores (NÓVOA, 2011 p. 06).

E ainda,

Para conseguir uma transformação de fundo na organização da profissão docente é fundamental construir novos modelos de formação. O diálogo profissional tem regras e procedimentos que devem ser adquiridos e exercitados nas escolas de formação e nos primeiros anos de exercício docente. Sem isso, continuaremos a repetir intenções que dificilmente terão uma tradução concreta na vida dos professores e das escolas [...] Nada será conseguido se não se alterarem as condições existentes nas escolas e as políticas públicas em relação aos professores. É inútil apelar à reflexão se não houver uma organização das escolas que a facilite. É inútil reivindicar uma formação mútua, inter pares, colaborativa, se a definição das

---

influência da obra “ *reflective practitioner* de 1983 em que explicita as bases de sua proposta de formação de professores, e da um destaque a influência do pensamento de Shon no cenário educacional brasileiro, inclusive nos cursos de formação de professores.

carreiras docentes não for coerente com este propósito. É inútil propor uma qualificação baseada na investigação e parcerias entre escolas e instituições universitárias se os normativos legais persistirem em dificultar esta aproximação (NÓVOA, 2011 p. 6-7).

Em relação às dificuldades de produzir a escola como espaço formativo, Linhares (1999) afirma que o esvaziamento do espaço-tempo da escola, como lócus privilegiado da formação do professor, está intimamente relacionado com o movimento de individualização e responsabilização do professor por sua desqualificação. Como já destacamos, o efeito disso é um mercado de formação continuada que se estrutura de forma contrária ao que estamos destacando e defendendo, justamente pela falta de tempo que ele tem de formar-se no contexto do trabalho.

Perez (2001) alerta para esse processo de individualização, sobretudo no caso do magistério que, historicamente, tem suas conquistas atreladas a lutas coletivas, pois nos tornamos professores em nossas relações coletivas, não nos constituímos sozinhos nem tão pouco nos formamos sozinhos por esse motivo.

Assim, conceber os processos de formação continuada, tomando como pressuposto Nóvoa (1992, 1999, 2002, 2011), não significa apenas redimensionar a formação dos professores; é preciso ir além, instaurar uma nova cultura, ou seja, significa compreender uma rede de mudanças que vão desde formação acadêmica nos cursos de licenciaturas, passando pelas escolas de educação básica, atingindo, principalmente, os sistemas educacionais, pois esses são responsáveis pelas políticas públicas de formação continuada de professores.

Nóvoa (1999) trata da centralidade do professor, o regresso dos professores para o centro das decisões políticas sobre sua formação. O pressuposto básico do autor é que devemos assumir o professor como um profissional responsável pela formação cognitiva, cultural e ética da sociedade. Nesse sentido, cuidar da formação dos professores é colocá-los em perspectiva adequada, significando condições para o pleno desenvolvimento profissional, fundamental para se produzir as mudanças desejadas na sociedade como um todo.

Tecendo uma análise histórica, Nóvoa (2009) afirma que o debate sobre a formação

continuada tem íntima ligação com a concepção de escola. A redefinição dos papéis atribuídos à escola, na sociedade contemporânea, certamente produz deslocamentos conceituais sobre as finalidades da educação escolar.

A velha escola do século XVII, XVIII e XIX, a partir do século XX, ganhou novos contornos, passando a assumir um papel não mais de transmissão de conhecimentos, mas de ser organizadora desses. Nóvoa (2009) faz referência às proposições de Ivan Illich no livro "A Sociedade sem Escolas", para mostrar que, no início do século passado, a escola já se encontrava sob forte crítica e apresentava-se diante de um de seus maiores dilemas: formação para emancipação social ou formação para conformação social.

Outro problema apontado por Nóvoa (2009) relaciona-se às demandas colocadas para a escola moderna, por meio da expressão "escola transbordante". O autor problematiza a questão da hiperescolarização, fenômeno que tem como característica o excesso de otimismo em relação às funções e atribuições delegadas à escola. Nessa perspectiva, os grandes problemas sociais são hoje debitados na conta das escolas e, conseqüentemente, delegando a responsabilidade aos professores.

Isso significa dizer que, se a sociedade vai mal é porque a escola vai mal e os professores não são bons o suficiente para melhorá-la. Ainda segundo Nóvoa (2009), o pecado e a virtude da escola moderna estão na sua ambição em abranger todas as esferas da vida pública, em sua concepção primeira, como projeto de modernização das sociedades no final do século XVII. Em uma sociedade tradicional, com poucas estruturas sociais, o modelo didático-pedagógico da escola dava conta de atender as necessidades para um novo mundo sonhado, desejado pelas vias da industrialização capitalista, porém nos tempos atuais, esse mesmo modelo didático-pedagógico já não mais alcança todas as instâncias da sociedade.

Imbernón (2011) também trata dessa incapacidade da escola moderna e alerta para a importância de se pensar a escola como uma instituição com vocação para ensinar em tempos de mudanças. As principais mudanças estão relacionadas à própria forma como a vida na sociedade se estrutura, as relações de trabalho, os modos de

produção cultural, a relação que se estabelece com os conhecimentos, a revolução tecnológica e o fenômeno da globalização. Dessa forma, para pensar os processos de formação de professores, nesse contexto, o autor aduz que

A formação assume um papel que vai além do ensino que pretende uma mera atualização científica, pedagógica e didática e se transforma na possibilidade de criar espaços de participação, reflexão e formação para que as pessoas aprendam e se adaptem para poder conviver com a mudança e com a incerteza [...] numa sociedade democrática é fundamental formar o professor na mudança e para a mudança por meio do desenvolvimento de capacidades reflexivas em grupo, e abrir caminho para uma verdadeira autonomia profissional compartilhada, já que a profissão docente precisa partilhar o conhecimento com o contexto (IMBERNÓN, 2011, p. 19).

Tais mudanças têm consequências na configuração da instituição escolar, a qual deve assumir essas novas funções diante do contexto das mudanças. Dentre as transformações demandadas para a escola, destacam-se: o deslocamento do eixo central em torno do ensino, para uma abordagem focada nas aprendizagens dos alunos; o trabalho pedagógico organizado em torno de temas/problemas emergentes, privilegiando a abordagem inter/transdisciplinar; a desburocratização das ações institucionais, privilegiando a gestão colegiada dos problemas (IMBERNÓN, 2011).

Segundo Nóvoa (2002, p.20), uma das tarefas da escola nesse novo milênio é “se definir como um espaço público, democrático e participativo, que funciona em ligação com redes de comunicação e de cultura de artes e de ciências”. Assim fazendo, tem a potencialidade de se constituir como espaço privilegiado para o desenvolvimento do conhecimento. E nesse espaço em conexão com o meio, o conhecimento vai sendo apropriado e produzido.

Então, o professor necessita redefinir o sentido social do seu trabalho, construindo uma identidade profissional que revalorize seu papel social. De acordo com Pimenta e Anastasiou

A identidade profissional se constrói, pois, com base na significação social da profissão, na revisão das tradições. Mas também com base na reafirmação de práticas consagradas culturalmente que permanecem significativas [...]. Constrói também pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente em seu cotidiano, em

seu mundo, situar-se no mundo, em sua história de vida, em suas representações, em seus saberes, em suas angústias e anseios, no sentido que tem em vida o ser professor (PIMENTA e ANASTACIOU, 2002, *apud* VEIGA, 2008, p. 18).

Para isso, a escola deve ser o lugar privilegiado para produção da profissionalidade docente, para o desenvolvimento profissional e para a formação docente. Nesse sentido, a escola, além de ocupar-se com a formação dos alunos, deve preocupar-se também com a formação dos professores que nela atuam.

## 2.2 EXPERIÊNCIA E FORMAÇÃO CONTINUADA

A formação continuada mantém íntima relação com a experiência docente. Assim, concordamos com o pensamento de Nóvoa (1998) quando afirma que anos de experiência nem sempre significa diversidade de experiência. Então, se a experiência não significa apenas tempo cronológico transcorrido, mas os significados que atribuímos ao que nos acontece, podemos afirmar que mais importante do que os anos no exercício da profissão, são as histórias que atravessam esse tempo longo da docência.

Para Larossa (2002), a experiência é uma dimensão incapturável da existência humana, sendo a experiência tudo o que sobra depois dos fatos e acontecimentos. Também ressalta que, quando se fala de experiência, não remete unicamente a dimensão cronológica ou geracional, ou seja,

Se a experiência não é o que acontece, mas o que nos acontece, duas pessoas, ainda que enfrentem o mesmo acontecimento, não fazem a mesma experiência. O acontecimento é comum, mas a experiência é para cada qual sua, singular e de alguma maneira impossível de ser repetida. O saber da experiência é um saber que não pode separar-se do indivíduo concreto em que encarna. Não está como o conhecimento científico fora de nós, mas somente tem sentido no modo como configura uma personalidade, um caráter, uma sensibilidade ou em definitivo, uma forma humana singular de estar no mundo, que é por sua vez uma ética (um modo de conduzir-se) e uma estética (um estilo). Por isso, também o saber da experiência não pode beneficiar-se de que qualquer alforria, quer dizer, ninguém pode aprender da experiência do outro, a menos que essa experiência seja de algum modo revivida e tornada própria (LARROSA, 2002, p. 27).

Nóvoa (1998) ressalta que tempos corridos cronologicamente não garantem a experiência, em muitos casos os anos, repetem-se em uma mesma ação. O sentido da experiência de Larrosa (2002) aproxima-se da afirmação de Audous Huxley, ao ressaltar que "Experiência não é o que acontece com um homem, é o que um homem faz com o que lhe acontece". Nesse sentido, é importante perceber como os professores lidam com os desafios da docência e produzem novos/outros sentidos para sua prática pedagógica, para além das contingências inerentes à profissão.

Nóvoa (2002) traz ainda que o professor se constitui ao longo de sua trajetória de vida pessoal, cultural, social, profissional e política. A formação compreende um ciclo, cujo início se dá antes do ingresso no ensino superior e seu término não se dá com a diplomação no curso de licenciatura. Para o referido autor, o professor, quando termina o curso de formação docente e inicia sua carreira profissional, necessita vivenciar algumas experiências, pois é no exercício profissional e nas diferentes situações vivenciadas, numa intensa dinâmica de relações, interações, mediações e proposições que se forma o professor.

No exercício profissional, os professores, percorrem trajetórias correspondentes a momentos marcadores de etapas que significam processos de desenvolvimento. Nóvoa (1995), sobre esse processo de permanente formação e o significado desses cursos, palestras, oficinas, congressos, para o desenvolvimento profissional afirma que

[...] a formação não se constrói por acumulação (de cursos conhecimentos ou técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência (NÓVOA, 1995, p. 25).

A ideia de que a formação não se resume à dimensão técnica e ou de certificação, se justifica pela natureza do trabalho docente que é realizado na escola e na sala de aula. Não se trata unicamente de um trabalho de aplicação. O trabalho docente envolve uma complexidade de ações que tem íntima ligação com as determinações e indeterminações da atividade social-humana, ou seja, o que caracteriza o trabalho do professor é a criação, a descoberta e a invenção.

Nesse sentido, afirma-se a dimensão da experiência formativa, ou seja, mesmo que muitos dos aspectos relacionados à formação possam lançar mão de uma abordagem eminentemente virtual e ou teórica, acreditamos que a formação do professor tem um forte componente de uma práxis formativa. A esse respeito, Dominicè enfatiza a necessidade de

Devolver á experiência o lugar que merece nas aprendizagens dos conhecimentos necessários à experiência (pessoal, social e profissional) passa pela constatação de que o sujeito constrói o seu saber activamente ao longo de seu percurso de vida. Ninguém se contenta em receber o saber, como se ele fosse trazido do exterior pelos que detêm os seus segredos formais, A noção de experiência mobiliza uma pedagogia interactiva e dialógica (DOMINICÈ, 1990, *apud* NÓVOA 1990, p. 149-150).

Os conhecimentos construídos, ao longo da carreira, constituem a identidade profissional do professor. Sendo assim, é fundamental para os processos de formação continuada considerar os conhecimentos construídos pelo professor ao longo da carreira, ou seja, aquilo que o professor faz ao longo de sua carreira também o faz enquanto profissional (RANGEL ,2009). Concordamos com Nóvoa (1992) quando postula que são as experiências que ajudam o professor a construir sua profissionalidade, e isso é feito a partir das demandas do próprio cotidiano, no qual o professor mobiliza os seus saberes e os confronta com a realidade.

As ideias defendidas por Nóvoa (1992, 1995, 1998, 2002) e Imbernón (2011), juntamente com seus interlocutores, têm servido de pressuposto epistemológico de diversos trabalhos de pesquisa em nível de pós-graduação no Brasil, especialmente a partir da segunda metade de década de 1990. Muitos desses trabalhos focalizam o professor como sujeito de sua própria formação e assumem a escola como espaço-tempo privilegiado para formação continuada. No capítulo a seguir, nos ocupamos de uma pesquisa desses trabalhos, cujo foco de investigação é o professor, suas histórias e sua formação.

### **3 MAPEAMENTO DE PESQUISAS QUE ASSUMEM AS NARRATIVAS NA SUA INTERLOCUÇÃO COM O PROCESSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

As pesquisas sobre formação continuada de professores apresentam um campo amplo e diversificado de produções, com temáticas diferenciadas, indo desde usos de tecnologias na formação continuada até a análise das concepções de formação continuada adotadas nos programas e projetos. Para a revisão de literatura, fizemos a opção de procurar estudos que estabelecem uma aproximação com o nosso objeto de estudo, ou seja, buscamos, para compor esse capítulo, trabalhos que discutem a formação e profissão docente pelo viés das narrativas.

Entretanto, para uma melhor apresentação dos trabalhos, fizemos a opção por dividir este capítulo de revisão em dois tópicos: a) Levantamento dos trabalhos que fazem uma abordagem geral sobre as narrativas e suas implicações para a investigação-formação de professores; b) Levantamento dos trabalhos que têm como foco a formação continuada de professores de educação infantil pelo viés das narrativas.

#### **3.1 NARRATIVAS E SUAS IMPLICAÇÕES PARA INVESTIGAÇÃO-FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

Utilizaremos como referência, em parte de nossa revisão bibliográfica, o trabalho de Bueno et al. (2006) intitulado “Histórias de vida e autobiografias na formação de professores e profissão docente (Brasil, 1985-2003)” Nessa pesquisa, as autoras empreenderam um minucioso levantamento das principais pesquisas em nível de mestrado e doutorado, bem como livros publicados na área da educação que fizeram uso de narrativas, histórias de vida<sup>11</sup> e estudos autobiográficos, como metodologia de investigação nas pesquisas científicas no cenário nacional. O objetivo do levantamento realizado foi

---

<sup>11</sup> “Autobiografia, biografia, relato oral, depoimento oral, história de vida, história oral de vida, história oral temática, relato oral de vida e as narrativas de formação são modalidades tipificadas da expressão polissêmica da história oral” (Souza, 2007). Entretanto, dentro dessa polissemia decidimos adotar a expressão ‘narrativa’ para especificar que, independente da terminologia, nos interessa a potencialidade de investigação-formação de professores/professoras nessa perspectiva teórico-metodológica.

Analisar o emprego das metodologias autobiográficas e histórias de vida nas investigações sobre formação de professores e profissão docente, o texto busca caracterizar as tendências que emergiram com maior vigor, identificando aspectos lacunares e buscando apontar direções que nos parecem férteis para futuros investimentos na área (BUENO et al., 2006, p. 387).

As autoras privilegiaram o período entre 1985 a 2003, por meio de dois temas: formação de professores e profissão docente, nas quais utilizaram como fonte 165 resumos de teses e dissertações, trabalhos esses selecionados no banco de teses da CAPES e os outros dez na PUC-SP e em catálogos da FEUSP; 39 textos completos de teses e dissertações defendidas nos programas de pós-graduação da PUC-SP e da FEUSP (instituições dentre as que apresentaram maior produção); 11 livros, selecionados mediante a utilização dos descritores acima mencionados e 30 artigos publicados em oito periódicos científicos, dentre os mais expressivos na área de Educação.

De acordo com essas fontes pesquisadas, Bueno et al. (2006) constatam que o uso dessas abordagens começou a se expandir no Brasil a partir dos anos de 1990, entretanto, o uso como dispositivo de formação ainda era pouco utilizado. No entanto, as autoras destacam que essas metodologias contribuíram para renovar as pesquisas com os professores e, conseqüentemente, emergir o interesse por questões e temáticas novas, tais como: profissionalização e identidade docente.

Segundo Bueno et al (2006), o contexto da emergência dos estudos sobre a formação de professores, sua profissionalização, e conseqüentemente a inserção da pesquisa biográfica, surgem no período que antecede a aprovação da LDB 9394/96. Nesse período, observa-se o movimento entorno da qualificação profissional em toda a América Latina. Entretanto, no caso do Brasil, segundo as autoras,

O movimento sobre os profissionais da educação tinha se iniciado na década de 1970, dá-se ênfase aqui aos debates dos anos de 1990, em razão de se supor que eles contribuíram para acentuar o interesse pelas abordagens autobiográficas e com história de vida de professores que, justamente nesse período, se multiplicam com enorme rapidez (BUENO et al., 2006 p. 391).

Nesse contexto, a ênfase na profissionalização do magistério ganha centralidade e os estudos desenvolvidos no GT Formação de Professores da ANPED revelam a

emergência da adoção de um referencial teórico metodológico, com forte influência do contexto europeu e com autores portugueses, franceses, suíços, italianos.

A publicação das obras “Vidas de Professores” e “Profissão Professor”, ambos sob a organização de Antônio Nóvoa, em 1992, despertaram um interesse ainda maior pelos estudos no campo da biografia nos processos de formação de professores. Esse movimento no Brasil, em parte, é consolidado pela criação do Grupo de Estudos Docência, Memória e Gênero da FEUSP (GEDOMEGE-FEUSP), em 1994, e, segundo Bueno et al. (2006), estudos desse grupo são influenciados pelas pesquisas de Gaston Pineau, Pierre Dominicé e Marie-Christine Josso.

Considerando que o trabalho de Bueno et al. (2006), compreende um recorte histórico (1985-2003), sentimos necessidade de realizar uma atualização dos estudos que focalizam as abordagens de pesquisa autobiográficas e narrativas no processo de formação de professores. Nesse sentido, realizamos uma pesquisa de levantamento, utilizando como fonte o banco de teses da CAPES, compreendendo o período de 2011 até 2014<sup>12</sup>.

A análise no banco de dissertação da CAPES, com os descritores formação continuada de professores, narrativas e partilha de experiências, mostrou a existência de 45 dissertações defendidas nos anos de 2011 até 2014. Desses trabalhos, a partir da leitura dos resumos, identificamos apenas 10 trabalhos que as abordagens estabelecem aproximações com o nosso objeto de investigação, ou seja, trabalhos de pesquisa que se propuseram investigar a formação continuada a partir da perspectiva da narrativa.

Início com a apresentação da dissertação de Baptista (2011), intitulada “Saberes em alfabetização: narrativas de professoras alfabetizadoras da rede municipal de educação de Duque de Caxias”. O trabalho teve como objetivo analisar as narrativas de professoras alfabetizadoras, buscando identificar os saberes que as constituem. A autora destaca, nesse trabalho, a atenção dada às narrativas como elemento de

---

<sup>12</sup> A opção por esse recorte temporal deve-se ao fato de o banco de teses disponibilizar apenas as dissertações e teses nesse intervalo. Os trabalhos de dissertação e tese publicados de 2005 e 2010 não estão disponíveis.

expressão de singularidades. Os resultados do estudo, segundo a autora, sugerem que a maioria dos programas de formação inicial e continuada nem sempre tomam como referência o resultado de análises sobre como os professores se percebem na dinâmica das relações entre os saberes que os constituem e a partir dos quais fazem suas escolhas.

A investigação de Schwaab (2011), que teve como tema “ Sobre a formação continuada em artes visuais: Experiências narrativas a partir da cultura visual”, baseia-se em narrativas como possibilidade de questionar as formas tradicionais de pesquisa, pois a mesma permite o contar e escutar histórias.

As narrativas visuais e textuais são centrais neste trabalho, pois trazem ao convívio do grupo a identidade e a subjetividade dos colaboradores, por meio de seus relatos de experiências. O objetivo da pesquisa foi proporcionar, aos professores, espaço para falar sobre suas vivências, escutar e discutir questões relacionadas à educação das artes visuais. Segundo o autor, a pesquisa constatou que as narrativas possibilitaram refletir sobre como se inter-relacionam a subjetivação e as identidades docentes com a formação continuada em artes visuais.

Oliveira (2011) desenvolveu o trabalho intitulado “Professores (as) de História dialogam sobre avaliação da aprendizagem e formação: Abordagem (auto) biográfica”. A pesquisa teve como objetivo conhecer, por meio da História Oral e da escrita dos diários (auto) biográficos dos (as) professores (as) de História, como que, no decorrer dos seus processos formativos, foram sendo construídos o imaginário social da avaliação da aprendizagem e em quais lugares ocorreram essas significações.

O autor direcionou o olhar para os (as) professores (as) de História e suas representações imaginárias como responsáveis por sua execução por meio da História oral, mediada pela (auto) biografia como dispositivo para acionar as memórias educativas desses docentes. Essa dimensão metodológica tinha como objetivo compreender como que, ao longo dos seus processos formativos, tanto na escolarização como na formação inicial e durante a atuação pedagógica, foi sendo representada a avaliação da aprendizagem e de que maneira essa formação se

constitui nesses diferentes lugares. A pesquisa possibilitou o diálogo entre professores; por meio dessas trocas de vivências foi possível reconhecer suas sensibilidades e percepções.

Vieira (2011), em sua pesquisa intitulada “Narrativa docente de Educação Física no ensino médio da rede Estadual de Ensino de Espírito Santo”, teve como objetivo compreender as práticas formativas docentes de Educação Física no ensino médio, vivenciadas na rede estadual do Espírito Santo. A pesquisa investigou como os educadores da Superintendência de Carapina concebem sua formação ao longo de seus trajetos/percursos formativos.

Além disso, a autora buscou compreender quais são os espaços praticados que os docentes sinalizavam como significativos em suas histórias de cotidiano escolar e como se constituiu a relação de espaços praticados e lugares instituídos. A autora identificou que, ao longo do curso de vida pessoal e profissional desses professores, existe uma constituição de entrelugares de formação e instâncias autoformativas, como práticas de formação docente, a partir das experiências que os narradores praticaram com o vivido.

Longhini, (2011), em sua pesquisa “Histórias de professoras e ensino de Biologia no Brasil: formação, saberes e práticas docentes”, teve como objetivo relacionar as histórias de vida de professoras de Biologia, seus saberes profissionais e suas práticas docentes aos diferentes contextos políticos educacionais enfrentados por essa área do saber. A pesquisa teve como foco a narrativa biográfica, utilizando-se da história de vida de nove colaboradoras que eram docentes de Biologia e tinham titulação de mestrado e/ou doutorado.

A formação continuada das participantes da pesquisa ocorreu em cursos de pós-graduação lato ou stricto sensu, em curso de formação em serviço ou por meio de parcerias entre instituições de ensino superior e escolas de educação básica. De acordo com a autora, a pesquisa possibilitou que fosse registrado sentimento de alívio, o que permitiu à construção de saberes e práticas específicas desta profissão que está impregnada de aspectos pessoais e profissionais relevantes a partir de suas histórias e contextos de vida.

Na pesquisa de Silva (2011), “Formação e desenvolvimento profissional docente: saberes e fazeres de regressos do curso de pedagogia da UFPI”, a investigação coloca em foco o desenvolvimento profissional docente de professores do curso de Pedagogia, fruto do convênio entre Universidade Federal do Piauí e Prefeitura Municipal de Teresina, como lócus de produção dos saberes docentes. A autora constatou que é, a partir de uma atitude reflexiva da prática pedagógica, que o professor adquire novos conhecimentos e realiza transformações essenciais aos saberes e fazeres docentes.

Nesse trabalho, a opção teórico-metodológica foi pela abordagem narrativa, por tornar possível, aos professores investigadores, a rememoração de suas histórias pessoal e profissional, a partir de memoriais que possibilitaram aos professores evidenciar seus saberes, principalmente os da experiência no contexto de sua vivência. A autora constatou que o desenvolvimento profissional docente é um processo que constitui toda a história de vida dos professores como seres políticos e culturais e envolve a produção, utilização e disseminação dos diversos saberes pedagógicos, disciplinares, curriculares, experienciais e requer do professor o domínio desses saberes no entrelaçamento com a sua prática pedagógica numa busca constante de aperfeiçoamento.

Vangelista (2011), em sua pesquisa “Trajetórias pessoais e profissionais: percursos formativos de formadores de professores de língua portuguesa que atuam no Centro de Formação de Professores (CEFAPRO) de Cuiabá-MT”, assume os pressupostos da pesquisa narrativa, pois está ancorada na compreensão de formação como desenvolvimento profissional que implica as dimensões: pessoal, organizacional e contextual.

O autor buscou compreender as trajetórias pessoais e profissionais de formadores de Língua Portuguesa que atuam no CEFAPRO de Cuiabá, bem como buscou compreender a política de formação vigente na instituição. Segundo Vangelista (2011), ao longo da pesquisa emergiram as trajetórias de formação dos sujeitos pesquisados que confluem para diversas dimensões de ordem histórica, pessoal, subjetiva, profissional, identitária, institucional, política, contextual. Sendo assim, as análises apontam, ainda, para a necessidade de políticas de formação para os

formadores de Língua Portuguesa que atuam no CEFAPRO de Cuiabá em uma ciência da mediação e do acompanhamento.

Junior (2011) tem em sua tese o título “Foto e grafias: narrativas e saberes de professores/as de Educação Física”. O trabalho toma como referência as narrativas (visuais, orais e escritas) produzidas por professores/as de educação física para evidenciar e discutir os saberes produzidos por eles no cotidiano escolar. A questão que mobilizou o estudo foi a seguinte: “Quais saberes docentes são evidenciados nas narrativas produzidas por professores e professoras de educação física?” Com relação aos saberes produzidos pelos docentes, as narrativas evidenciam um conjunto deles que se constroem a partir do reconhecimento da condição sociocultural dos estudantes, considerando-os como sujeitos que também produzem saberes nas aulas. Portanto, é a partir desse ponto o reconhecimento e a centralidade da condição sociocultural dos estudantes - que se configuram os processos de ensino das práticas corporais e, conseqüentemente, de produção de saberes docentes.

Mendes (2011) apresenta a pesquisa cujo título é “Práticas alfabetizadoras emancipatórias: buscando pistas no cotidiano escolar?” A pesquisa tece reflexões sobre práticas alfabetizadoras emancipatórias, a partir do mergulho na prática alfabetizadora de uma professora que trabalha com a concepção discursiva de alfabetização, em uma escola pública carioca. Experiências vividas no percurso investigativo enriquecem a discussão, cujo desenvolvimento aponta para a importância da pesquisa da própria prática e do outro no processo (auto)formativo docente, a fim de que professoras alfabetizadoras se tornem melhores docentes no exercício da prática.

De acordo com a autora, é necessário assumir uma postura investigativa, pois a ajuda perceber e melhor compreender o dinamismo das práticas das professoras nos/dos/com os cotidianos escolares, seu potencial transformador e as experiências emancipatórias existentes na escola, pois é preciso ouvir e legitimar as vozes e experiências produzidas na e com a escola.

Oliveira (2012) teve como título de sua investigação “Os movimentos instituídos e instituintes de formação docente: tensões do/no cotidiano escolar”. A pesquisa dirigiu um olhar para o cotidiano escolar, orientando-se em torno da seguinte questão: “a partilha de experiências entre professores/as sobre seus percursos formativos pode possibilitar o diálogo entre práticas instituídas e movimentos instituintes de formação?” A autora teve como objetivo compreender como os/as professores/as vivem a tensão entre o instituído e instituinte que atravessa o cotidiano da escola e que implicações essa partilha de experiências pode trazer para o seu processo de (trans) formação docente.

A pesquisa foi desenvolvida na construção de um diálogo entre o aporte (auto) biográfico e os estudos nos/dos/com os cotidianos escolares, em um entrecruzamento de diversas fontes de análise. Além disso, apontou a relação indissociável e de extrema complexidade que envolve o diálogo entre o instituído e instituinte na escola, bem como a necessidade de se atentar para as condições de trabalho dos/as professores/as e para as diversas temporalidades de sua formação docente, que não se limitam os tempos instituídos de formação, mas vão ao encontro de outros sincronizadores de tempo, considerando os sentidos e usos da formação sob a ótica docente.

Na mesma perspectiva de atualização dos estudos, que focalizam a formação continuada de professores, utilizando como dispositivos para formação no campo das narrativas e partilha de experiências no coletivo da escola, sentimos necessidade de incluir, em nossa revisão, o trabalho de Astori (2014). Trata-se de uma pesquisa de mestrado cujo objetivo foi investigar as relações entre a formação continuada de professores e as práticas de partilha das experiências construídas na atuação docente nos anos iniciais do ensino fundamental, numa escola da Rede Municipal de Ensino de Marilândia–Espírito Santo. A perspectiva teórico-metodológica é da pesquisa narrativa (auto) biográfica.

Os sujeitos da pesquisa foram cinco professoras que, por meio das narrativas orais, expressaram quais os sentidos que as vivências de formação continuada e partilha de experiências produziram em suas práticas pedagógicas. A autora conclui que as formações continuadas, por meio da partilha de experiências, evidenciam a potência

da narrativa para contribuir com o desenvolvimento pessoal e profissional do professor.

### 3.2 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Realizamos um mapeamento das pesquisas que focalizam especificamente a formação continuada do professor de educação infantil. A fonte foi o banco de teses da CAPES, compreendendo o período de 2011 até 2014. Para isso, utilizamos como descritores as palavras chaves: formação continuada de professores de educação infantil, narrativas e partilha de experiências; verificamos a existência de apenas três registros de pesquisas que foram resultantes de curso de mestrado acadêmico.

A partir da leitura dos resumos, foi possível concluir que duas dessas dissertações não tinham como tema de pesquisa a formação continuada de professores e sim “Os significados e sentidos da atuação profissional do pedagogo da Educação Infantil” e a “Análise do processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental”, e apenas um trabalho de dissertação tinha como objeto de pesquisa a formação continuada de professores de Educação Infantil.

Trata-se do trabalho de Rodrigues (2012) que, ao investigar “A Construção de uma escola de educação infantil de tempo integral: cavando os achadouros da infância”, teve como campo de investigação o cotidiano de uma Escola de Tempo Integral. A narrativa foi utilizada para entender que são necessárias mudanças no chão da escola, todavia, essas mudanças levam tempo, não são fáceis, mas são urgentes e necessárias.

A autora provocou também outros movimentos na rede, ou seja, possibilitou aos professores pensarem sobre esse tempo de permanência das crianças na escola: quer sejam nas reuniões, nos encontros entre os pares, espaços de reflexões, buscando cotidianamente viver, pensar, uma escola, construindo teorias nos diálogos com os sujeitos da pesquisa, com autores, com as crianças e com as famílias.

O trabalho de revisão bibliográfica, como parte da construção de uma pesquisa, nos ajudou a ampliar nossa compreensão sobre o campo da formação continuada de professores, especialmente com recorte no uso das narrativas em processos de formação continuada. Também contribuiu para a delimitação de nosso objeto de pesquisa. Dentre as principais contribuições destacam-se:

1. a constatação de que, apesar da emergência de trabalhos focalizando a formação continuada de professores com recorte nas narrativas, verificamos a pouca produção na área da educação infantil, o que revela uma carência em termos de abordagens e estudos que investiguem as implicações das narrativas das práticas nos processos de formação continuada do professor de educação infantil.
2. a diversidade de abordagens nas pesquisas, o que se pode observar nos trabalhos, incluem uma diversidade nos campos de atuação profissional (educação física, artes visuais, biologia, história, pedagogia, alfabetização).

Considerando a descrição do campo de estudos que focaliza a formação continuada de professores com recorte na educação infantil, nossa pesquisa se propõe a contribuir com os estudos que têm sido desenvolvidos na área, a partir de uma pesquisa de natureza qualitativa, de abordagem narrativa realizada com as professoras que atuam no Centro Municipal de Educação Infantil, localizado no Município de Serra-ES.

No capítulo a seguir apresentamos os pressupostos metodológicos da nossa investigação.

#### **4 CONSIDERAÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS**

Em nosso trabalho, assumimos a metodologia em um movimento com um duplo viés: i) o primeiro de caráter mais epistemológico, relacionado à necessidade de compreensão mais aprofundada sobre o que estamos definindo como pesquisa narrativa, conforme definida por Souza (2012) em suas possíveis articulações com a pesquisa participante conforme proposta por Thiollent (1994); ii) o segundo refere-se aos procedimentos propriamente ditos, principalmente as possibilidades de produção dos dados que se inscrevam dentro de uma intencionalidade e uma intervenção capaz de instaurar novas outras maneiras de formação continuada.

Assim, estruturamos a metodologia da seguinte forma: primeiro caracterizamos o tipo de pesquisa que estamos desenvolvendo; na sequência, realizamos uma descrição de nosso campo de pesquisa, inclusive apresentando os sujeitos envolvidos em nossa investigação; também listamos os processos e instrumentos para produção dos dados. Em todas as referidas etapas, buscamos apresentar os aportes teóricos que justificam nossas opções metodológicas.

Considerando nossa aposta na potência da narrativa como o duplo da pesquisa-formação de professores, nos propusemos a investigar quais as possibilidades de as narrativas de professoras de educação infantil potencializar seus processos formativos. Nessa perspectiva, assumimos como objetivo geral de nossa pesquisa: problematizar e potencializar o processo de formação continuada de professoras de Educação Infantil de um CMEI do Município de Serra-ES.

##### **Como objetivos específicos destacamos:**

- Analisar os documentos municipais e da instituição educacional, no sentido de entender como tem se configurado as formações realizadas para/com os (as) professores(as) de Educação Infantil;
- Analisar as tensões existentes entre os documentos oficiais sobre formação continuada no município e as narrativas de professoras da Educação Infantil

- Identificar, nas narrativas das professoras, os sentidos sobre a formação continuada;
- Analisar os indícios de desenvolvimento profissional das professoras durante o processo formativo.

#### 4.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA: ASSUMINDO A PERSPECTIVA NARRATIVA NA PESQUISA COMO PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO

Assumimos como pressuposto teórico-metodológico a abordagem da pesquisa narrativa<sup>13</sup> conforme descrita por Souza (2007), pois trata-se de um método de pesquisa que apresenta características de um duplo movimento: Como pesquisa e abordagem metodológica, e como possibilidade de formação, ou mesmo como prática pedagógica. Isso porque, segundo o autor, as histórias de vida contadas pelos professores podem funcionar como dispositivos potentes para disparar processos formativos em coletivos organizados, em torno da análise das histórias e dos contextos em que essas histórias são experienciadas. Segundo Catani

[...] De fato, o que se convencionou chamar de pesquisa narrativa, no campo educacional, enfatiza a variedade de práticas de investigação e de formação assim agrupadas, como iniciativas que vêm se firmando no campo desde a década de 80, principalmente na Europa, e que devem muito às tentativas de re colocação do sujeito no centro das interpretações das ciências humanas [...] (CATANI, 1997, p.20).

Ainda segundo Souza (2006), o trabalho com narrativa assume uma diversidade de abordagens; tal prática se justifica principalmente no que se refere à forma como os dados da pesquisa de campo são produzidos, incluindo as **(auto)biografias** que é o “escrito da própria vida”.

Nessa abordagem, o sujeito assume o papel vivido de ator e autor de suas próprias experiências, sem que haja uma mediação externa de outros. As **histórias de vida**

---

<sup>13</sup> Nas pesquisas autobiográficas encontramos flutuações em torno da conceituação: autobiografia, biografia, relato oral, depoimento oral, história de vida, história oral temática, relato oral de vida e as narrativas de formação são modalidades tipificadas da expressão polissêmica da história oral.

(SOUZA, 2006) que são compreendidas como um relato oral ou escrito, por meio de diários pessoais, para compreender uma vida, ou parte dela, como possibilidade de esclarecer ou reconstituir processos históricos vividos pelos sujeitos em diferentes contextos; **História oral** (QUEIROS,1988) que são os relatos de fatos não registrados por outro tipo de documentação, na qual a documentação se quer completar, colhida por meio de entrevistas de variadas formas, ela registra a experiência de um só indivíduo ou de diversos indivíduos de uma mesma cultura; **biografias** que expressam o “escrito da vida do outro”.

Pineau (1999), Pierre Dominicé (1996) definem como “biografia educativa,” por relacionar-se a trajetória educativa dos sujeitos e Christine Josso (1991) define como “biografia formativa,” quando a percepção de si, sua constituição pessoal remete à constituição docente, interessando compreender como percursos pessoais se interconectam com percursos profissionais. Em relação à autobiografia e a biografia, Souza (2006) ressalta que quando estamos no terreno da biografização, sobre nossos próprios percursos pessoais, fazemos autobiografia; nesse caso, entram em cena capacidades intersubjetivas de narrar-se e se expor como um texto para ser interpretado pelos outros.

Em nosso caso, especificamente, tratando-se do recorte de pesquisa que selecionamos, nossa abordagem encaixa-se dentro do campo da biografia, entretanto, não focalizamos a escrita da história de vida, mas sim as experiências docentes que constituem os sujeitos “professoras” no exercício de suas práticas pedagógicas, por isso, compreendemos ser mais adequado referir-se à pesquisa narrativa, conforme proposto por Souza (2006). Dessa forma, nessa investigação, o material privilegiado são as histórias contadas pelos professores sobre experiências no exercício da docência na educação infantil.

#### 4.2 A DELIMITAÇÃO DO CAMPO E SUJEITOS DA PESQUISA

A escolha do campo e dos sujeitos da pesquisa foi influenciada por meu percurso profissional na educação infantil, uma vez que a formação continuada sempre teve um lugar de destaque em meus questionamentos, em relação aos modelos de

formação estabelecidos que concebem os professores como executores de competência e habilidades. Como já discutimos anteriormente, essa concepção de formação despotencializa o saber coletivo e os espaços-tempos de formação no cotidiano de um Centro Municipal de Educação Infantil de Serra, instituição na qual atuo como professora. Com a intenção de apresentar informações relevantes sobre nosso campo de pesquisa, recorreremos aos documentos oficiais da escola; assim, nos foi fornecido a cópia do plano de ação<sup>14</sup> da escola 2013 – 2014. Esse documento apresenta uma descrição das principais ações a serem desenvolvidas no decorrer do ano, e também uma caracterização da escola e da comunidade que atende.

Cumpramos destacar que o Projeto Político Pedagógico da instituição se encontra em processo de construção<sup>15</sup>. O CMEI fica situado no município de Serra e foi criado pelo decreto 6350 e inaugurado no dia 10 de julho de 2008; desde então, tenho desenvolvido minhas atividades docentes nessa instituição, o que me permite também, ter uma percepção histórica de como o grupo de profissionais foi se constituindo. Essa minha condição também me permitiu entender que outras professoras tinham as mesmas inquietações que eu, fato esse que me motivou ao desafio da pesquisa.

Foto 1: Fachada do Centro Municipal de Educação Infantil



FONTE: Arquivo da autora

---

<sup>14</sup> O plano de ação é um documento institucional que as escolas do município de Serra elaboram contendo as principais ações a serem implementadas no decorrer do ano. Esse documento é produzido pelo coletivo da escola e encaminhado para a secretaria de educação.

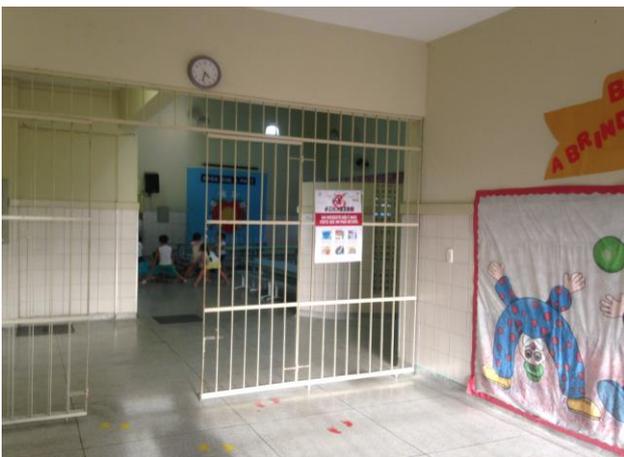
<sup>15</sup> O projeto político pedagógico da escola se encontra em processo de construção, o documento não está atualizado e, por esse motivo, fizemos a opção de recorrer as informações do plano de ação do ano de 2014, pois era o documento mais atual da escola.

O CMEI encontra-se localizado em um bairro considerado o centro comercial de Serra e é importante destacar que é o único centro municipal de educação infantil do bairro. Quanto à caracterização dos pais, o perfil inclui trabalhadores do comércio, funcionários públicos, prestadores de serviços, médicos e autônomos. Segundo a proposta pedagógica, o nível de escolaridade dos pais dos alunos varia do ensino médio ao superior.

De acordo com o plano de ação da escola 2013 – 2014, a instituição possui 20 turmas, sendo dez em cada turno, nas quais atende 370 crianças. Do ponto de vista estrutural, o CMEI conta com dez salas de aula, uma sala de artes, uma sala para as pedagogas, uma sala para a diretoria, uma sala para os professores, uma secretaria, duas salas para armazenamento de recursos pedagógicos, dois banheiros para as crianças, um solário destinado aos bebês, um pátio e um refeitório.

Além dos espaços pedagógicos e administrativos, o CMEI possui uma cozinha, uma dispensa, um almoxarifado, um departamento de material de limpeza, três banheiros adultos e duas salas para armazenamento de materiais diversos.

Foto 2: Entrada do CMEI



FONTE: Arquivo da Autora

Foto 3: Entrada do CMEI



FONTE: Arquivo da Autora

Foto 4: Sala da Educação Infantil



FONTE: arquivo da autora

Foto 5: Ambiente dos Bebês



FONTE: arquivo da autora

Foto 6: Secretaria do CMEI



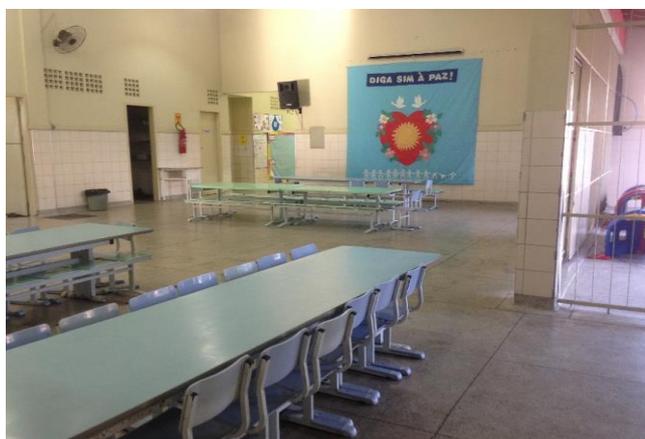
FONTE: Arquivo da Autora

Foto 7: Pátio do CMEI



FONTE: Arquivo da Autora

Foto 8: Refeitório do CMEI



FONTE: Arquivo da Autora

Foto 9: Salas da diretora e da pedagoga



FONTE: Arquivo da Autora

Torna-se importante destacar que todos os profissionais da educação da instituição são efetivos, entretanto, existem, atualmente, muitos professores que atuam na Secretaria Municipal de Educação, mas mantêm suas cadeiras no CMEI. Esse fato propicia que, todos os anos, haja um número considerável de professores com lotação provisória, sendo esses também professores efetivos da rede que não possuem posto de trabalho ou professores em regime de designação temporária. o que provoca uma rotatividade de professores todos os anos.

Apesar de considerarmos todo o corpo de profissionais que trabalham no CMEI participantes da pesquisa, focalizamos nossas análises nas professoras e corpo técnico administrativo e pedagógico (diretora e pedagogas), ficando assim definido os sujeitos de nossa pesquisa em um total de 24 professoras, sendo 12 do turno matutino e 12 do turno vespertino, além da diretora e duas pedagogas dos turnos matutino e vespertino respectivamente. Como o movimento da pesquisa-formação abrangeu todos os profissionais, nosso corpo de sujeitos foi a totalidade das professoras da escola.

Em relação à qualificação das professoras, todas possuem formação em nível superior em cursos de Pedagogia, Educação Física e Artes. Nesse corpo docente, as 24 professoras concluíram o curso de Pós- Graduação lato sensu sendo, uma professora com curso de Pós-Graduação Strictu sensu em nível de mestrado.

#### 4.3 OS PROCEDIMENTOS DE PRODUÇÃO E ANÁLISE DE DADOS

Segundo Souza (2006), a abordagem de pesquisa narrativa tem como característica a combinação de diversos procedimentos para produção e análise dos dados. No caso específico de nossa pesquisa, utilizamos a entrevista narrativa, a observação participante e o registro no diário de campo.

Considerando que o material principal para nossa pesquisa foram as narrativas das professoras, utilizamos, como principal instrumento, a entrevista narrativa. Por meio desse instrumento, as professoras foram convidadas a narrarem sobre os processos de formação continuada vivenciados e a contar suas histórias profissionais,

rememorando as práticas pedagógicas com o objetivo de uma reflexão autoformadora que permitisse problematizar, potencializar e resignificar as ações do coletivo pedagógico.

Utilizamos a maneira mais simples ao modo tradicional de sentar para conversar e ouvir história. A princípio, tínhamos decidido fazer uma escuta individualizada de cada professora, e acreditávamos que, assim, poderíamos captar as singularidades das histórias particulares. Entretanto, à medida que avançamos nas leituras e na compreensão da perspectiva teórico-metodológica que assumimos, percebemos que, se nosso objetivo era potencializar processos de formação por meio de narrativas, a opção pelo coletivo amplificava as experiências, colocando-as em perspectiva de coletividade, assim decidimos realizar as entrevistas narrativas concomitantes ao próprio processo de formação, ou seja, as professoras foram se manifestando à medida que sentiam-se tocadas pelas questões que levamos para o grupo. As questões guia que elaboramos, buscaram uma vinculação com os objetivos de nossa investigação e estão apresentadas no (APÊNDICE A).

Sobre a entrevista narrativa Jovchelovith e Bauer (2008) afirmam que

As entrevistas narrativas são infinitas em sua variedade, e nós as encontramos em todo lugar. Parece existir em necessidade de contar; contar histórias é uma forma elementar de comunicação humana e, independentemente do desempenho da linguagem estratificada, é uma capacidade universal (JOVCHELOVITH e BAUER, 2008, p. 91).

Segundo Souza (2006), a entrevista narrativa permite ao entrevistado expressar suas subjetividades, por isso a dimensão heurística é levada a efeito por esse instrumento, pois revelam-se aspectos da vida pessoal e profissional que antes não se faziam conhecidos. Assim,

[...] A entrevista de pesquisa biográfica instaura assim um duplo empreendimento de pesquisa, um duplo espaço heurístico que age sobre cada um dos envolvidos: o espaço do entrevistado na posição de entrevistador de si mesmo; o espaço do entrevistador, cujo objeto próprio é criar as condições e compreender o trabalho do entrevistado sobre si mesmo (DELORY-MOMBERGER, 2012, p. 527).

Na tentativa de caracterização dos procedimentos a serem seguidos, durante a realização das entrevistas narrativas, Souza, Tavares e Nascimento (2012), a partir

das reflexões de Jovchelovith e Bauer (2008), propõem algumas fases e regras para a efetivação da mesma: 1. Preparação (exploração do campo e formulação de questões); 2. Iniciação que consiste na formulação do tópico inicial para a narração; 3. Fase das perguntas ou do questionamento; 4. Fase ou fala conclusiva da entrevista ao informante.

Consideramos fundamental ouvir as narrativas das professoras sobre suas escolhas pessoais e profissionais pelo magistério e os caminhos da docência na educação infantil. Segundo Souza (2006, p. 23)

Nas pesquisas na área de educação adota-se a história de vida, mais especificamente, o método autobiográfico e as narrativas de formação como movimento de investigação-formação, sejam na formação inicial ou continuada de professores/professoras ou em pesquisas centradas nas memórias e autobiografias de professores.

Nosso interesse por essa abordagem, que concebe as narrativas como potencialidade formativa, parte da compreensão que as histórias de vidas e narrativas de formação docente possibilitam um maior entendimento dos processos formativos das professoras entrevistadas.

Cumpramos destacar que fizemos a opção de utilizar alguns dos princípios da pesquisa participante e, por isso, recorreremos também à técnica da observação participante conforme descrita por Thiollent (1994). Em relação à técnica de observação, enquanto mecanismo de produção dos dados, Macedo (2004) afirma sua relevância, pois, ao se tratar de uma pesquisa na área social, envolvendo diferentes sujeitos com suas histórias de vida, não é possível haver a separação entre pesquisador e pesquisados, pois "Para se fazer uma boa observação social, é preciso estar junto as pessoas, vivendo suas vidas, ao mesmo tempo vivendo a própria vida e relatando" (p. 146).

Essa opção se deu por considerarmos que, nesse tipo de pesquisa, não assumimos uma postura de passividade diante da realidade, assim consideramos que, ao lidar com os processos de formação continuada, também somos afetados e podemos contribuir com percepções diferenciadas sobre os processos vivenciados no campo

da pesquisa, sobretudo poder redimensionar a percepção dos professores sobre seus processos pessoais e coletivos de formação.

Para acompanhamento dos processos formativos, recorreremos à técnica de registro das percepções cotidianas em um diário de campo, organizado para essa finalidade, compondo, juntamente com o material gravado por ocasião das entrevistas narrativas, o corpus<sup>16</sup> dos dados a serem analisados. A importância do diário de campo é salientada por Minayo (1993, p.100), pois esse instrumento pode “[...] constar todas as informações que não sejam o registro das entrevistas formais,[...]” ou seja, observações sobre conversas informais, comportamentos, cerimoniais, festas, instituições, gestos, expressões que digam respeito ao tema da pesquisa.

Esses registros foram fundamentais para que eu pudesse, ao final de cada dia no campo, anotar as minhas próprias impressões das experiências; também me ajudou a manter um recorte cronológico dos eventos da pesquisa.

#### 4.4 DETALHAMENTO DA FORMAÇÃO CONTINUADA: UM POUCO MAIS DOS SUJEITOS E DO CAMPO DE PESQUISA E O CARÁTER COLABORATIVO CRÍTICO

Nessa sessão, consideramos relevante fazer um detalhamento do processo de formação continuada, pois todo nosso investimento de pesquisa ocorreu nesse espaço-tempo de formação que construímos, conjuntamente com as professoras do Centro Municipal de Educação Infantil. Para facilitar a leitura, organizamos essa seção da seguinte forma: na primeira parte, apresento uma descrição do planejamento que foi realizado em articulação com o corpo técnico administrativo (diretora e pedagogas) e professoras, acompanhado dos momentos de reflexão com meu orientador. Na sequência, apresentamos uma descrição de todas as atividades em uma ordem cronológica de acontecimentos.

---

<sup>16</sup> Segundo Moraes (2003, p. 04) refere-se a todo o material coletado e que servirá de base para as análises referentes ao nosso recorte de pesquisa. Esse conjunto representa as informações da pesquisa e para a obtenção de resultados válidos e confiáveis, requer uma seleção e delimitação rigorosa. Seguidamente, não trabalhamos com todo o corpus, mas é necessário definir uma amostra a partir de um conjunto maior de dados.

As leituras que vínhamos fazendo, ao longo do primeiro ano do curso de mestrado, apontavam para a necessidade de uma maior articulação entre a universidade e a escola de educação básica. No projeto inicial, submetido para o processo de seleção do mestrado, já indicava essa necessidade, pois, como professora de educação infantil, atuando na rede municipal de educação básica, sentia essa carência de projetos com vinculação entre escola e universidade.

Nos encontros de orientação na Universidade, tomando com pressupostos em um primeiro momento as leituras do autor português Antonio Nóvoa, e posteriormente o autor espanhol Imbernón, fomos desenhando uma proposta de investigação que tivesse forte articulação com as professoras da escola, tentando desconstruir um modelo de investigação que toma a escola apenas como campo de investigação e as professoras como objeto de nossas observações/pesquisas.

Dessa forma, optamos por produzir uma investigação com as professoras, tomando-as como parceiras em no processo de pesquisa, assim, assumimos a perspectiva narrativa e colaborativa crítica, como já descritas. Nossa intenção era produzir o movimento da pesquisa, tomando os sujeitos da escola como colaboradores durante o processo. Foi assim que, no dia 29 de outubro de 2014, realizamos nossa primeira reunião da pesquisa com a diretora e a pedagoga. Nessa ocasião, apresentamos os objetivos de nossa pesquisa, juntamente com a carta de autorização (APÊNDICE B); nos colocamos abertos para que a escola pudesse indicar elementos que pudessem redimensionar as proposições iniciais.

A diretora acolheu a proposta de investigação, porém colocou a condição de que nós realizássemos a pesquisa nos dois turnos da escola; a posição dela estava relacionada à nossa intenção inicial de realizar a pesquisa apenas no turno matutino. Segundo a diretora, a escola é uma só e tudo que acontece em um turno tinha que acontecer no outro. Acolhemos a sugestão dela e marcamos um encontro para apresentarmos para a pedagoga do turno vespertino.

Nesse primeiro encontro, tanto a diretora como as pedagogas ressaltaram que o grupo de professoras precisava avançar na compreensão da educação infantil, enquanto etapa importante para a formação das crianças, e não apenas como

espaço-tempo de preparação para o ensino fundamental. Também enfatizaram as dificuldades relacionadas às condições para realização dos encontros de formação continuada, pois a Secretaria Municipal de Educação de Serra disponibilizava, no calendário escolar do ano de 2015 (ANEXO 1), apenas quatro encontros para formação continuada de educação infantil. Nota-se que não há uma política de formação continuada para professores da Educação Infantil. Segundo a pedagoga Iris, “temos que ir lá aprender e depois colocar na cabeça do professor qual é a concepção de trabalho com o discurso que o projeto político pedagógico vai dar conta dessas questões”.

Dessa nossa primeira participação no campo de pesquisa, registrei, no diário de campo, as seguintes impressões.

Minha chegada ao CMEI na condição de pesquisadora produziu diferentes reações na diretora, pedagoga e professoras, uma parte importante da pesquisa narrativa é como essas histórias que foram sendo tecidas no movimento da pesquisa, também foram produzindo deslocamentos conceituais tanto em mim como em meus pares. A conversa com a diretora foi bastante reveladora sobre a maneira como estão estabelecidas as relações entre a escola e a academia.

Eu na condição de pesquisadora, fui meio que investida de uma autoridade “poder” para analisar todas as práticas da escola, mesmo que não me sentia nessa condição, mesmo porque a nossa perspectiva teórico-metodológica não previa essa postura de analista das práticas pedagógicas, ou seja, não estávamos na escola na condição de especialista (Diário de Campo, 29 de outubro de 2014).

Nessa primeira reunião, definimos alguns passos no processo formativo, que ficaram assim estabelecidos: no dia 16 de dezembro de 2014, participaria da reunião com os pais do turno matutino, no dia 19 de dezembro, com os pais do turno vespertino e, no dia 18 de dezembro de 2014, haveria participação no conselho de classe; nessa ocasião apresentaria o plano de pesquisa-formação para as professoras.

Esse movimento preliminar foi importante para pensar o planejamento da pesquisa-formação continuada que, no nosso caso, teria início, efetivamente, em sua fase de campo no primeiro semestre do ano seguinte, ou seja, em fevereiro de 2015. Na reunião com a diretora e a pedagoga, o distanciamento entre o momento da apresentação da proposta e implementação foi colocado em pauta, porém a diretora justificou:

Mesmo que haja uma rotatividade de profissionais, e muito provavelmente alguns desses professores que ouvirão você apresentar a pesquisa não estarão aqui em 2015, mesmo assim, muitos ficarão, e é importante você ter contato com a comunidade escolar (Diário de Campo, 29 de outubro de 2014).

Diante desse contexto, no dia 18 de dezembro de 2014, participei do conselho de classe coletivo, no noturno, para elaboração do plano de ação de 2015 e apresentação da proposta de formação para todos os funcionários do CMEI, professoras, auxiliares de serviço gerais, berçaristas, secretária, pedagogas e diretora.

No dia 02 de fevereiro de 2015, participamos da reunião de retorno do turno matutino e vespertino e, nessa ocasião, apresentei o projeto de pesquisa para todas as professoras. Constatei que as duas pedagogas que nos receberam no ano de 2014 já não faziam mais parte do quadro da escola. Com relação às professoras, cinco eram novatas no CMEI. Essa realidade, já sinalizada pela diretora no ano anterior, se confirmou, evidenciando um problema crônico relacionando a rotatividade de profissionais, o que pode contribuir para as dificuldades de construção de projetos pedagógicos que tenham continuidades nas ações ao longo dos anos.

Nessa primeira reunião, juntamente com os profissionais do CMEI, nos envolvemos em debates acalorados sobre diversos temas de interesse institucional, especialmente em relação à formação continuada e tive a oportunidade de apresentar os objetivos da pesquisa (APÊNDICE C). Depois da apresentação, a diretora sugeriu duas propostas para viabilizar os encontros de formação continuada. A primeira proposta previa encontros de formação coletivos, no horário noturno, acontecendo uma vez por mês, totalizando quatro horas por encontro, assim as professoras seriam liberadas logo depois das saídas dos alunos, 11h10min e 17h10min; esse tempo restante seria compensado com os encontros de formação continuada fora do horário de trabalho.

A segunda proposta previa os encontros de formação imediatamente depois da saída das crianças, no caso 11h10min, no matutino e 17h10min no vespertino. Não houve consenso entre os turnos. A formação para o ano de 2015 ficou definida

assim, o turno matutino preferiu realizar os encontros no horário de 11h10min, e o turno vespertino preferiu realizar os encontros em um dia específico no noturno uma vez por mês no horário das 18h às 21h.

Então, em 2015, especificamente nos dias 10 de março (turno matutino) e 16 de março no (turno vespertino) iniciamos os encontros de formação continuada, focalizando as possibilidades de trocas de experiências, por meio das narrativas das professoras. Nesse primeiro encontro, a partir da narrativa das professoras, foi possível identificar os anseios e necessidades em relação a formação e até mesmo elementos referentes às práticas pedagógicas no contexto da educação infantil.

A dinâmica para conseguirmos produzir as narrativas foi a seguinte: Combinamos com as professoras que utilizaríamos os primeiros encontros para apresentar as questões relacionadas com o nosso enfoque de pesquisa, a fim de que elas pudessem narrar suas experiências pessoais e profissionais com enfoque nos processos de formação continuada.

A atividade inicial de produção das narrativas ocorreu da seguinte forma: no turno matutino, como tínhamos os encontros com duração de 50 minutos, foram necessários cinco encontros e no turno vespertino as narrativas utilizadas para análise nesse estudo ocorreram em um único encontro. A parte seguinte foi o trabalho de transcrição; essa ação foi realizada com certa urgência, pois a continuidade dos encontros de formação dependia do retorno que tínhamos que estabelecer com as professoras. Assim, nos dias 28/04/15 e 19/05/15 no turno matutino e dia 06/04/15 no vespertino, retomamos a produção textual, gerada a partir da narrativa das professoras, e trabalhamos com seus conteúdos, procurando explorar, coletivamente, aspectos que estabelecessem direcionamentos futuros para o processo de formação continuada.

Esse momento foi muito rico, pois as professoras puderam ler suas próprias narrativas e estabelecer ligações com as narrativas de seus pares e, por meio desse processo, ampliar sua compreensão sobre a formação continuada. É importante destacar que eu, como pesquisadora, estive atenta, o tempo todo, ao movimento inerente ao processo de pesquisar-formar. Assumimos essa perspectiva

para esse trabalho e mesmo que as professoras não percebessem a princípio, ao longo dos encontros foram entendendo que todas as atividades de pesquisa constituíam-se em atividades de formação continuada. Dessa forma, a concepção de que a formação se dá apenas em momentos de cursos, palestras, oficinas, foi sendo ampliada, pois a formação em processo considera todas as etapas (planejamento, desenvolvimento e avaliação) como constitutiva do desenvolvimento da profissão.

Na entrevista narrativa, apresentamos as questões norteadoras (APÊNDICE A) para que as professoras iniciassem o processo de narração. Essa etapa foi fundamental, pois as professoras puderam narrar no coletivo, a partir de pontos comuns. Nesse momento, pudemos evidenciar a potencialidade nas práticas narrativas, uma vez que, ao serem convidadas a falar sobre a escolha pela profissão, prática pedagógica e sentido da formação continuada, percebemos uma multiplicidade de concepções sobre fenômenos comuns.

É importante destacar que como a configuração da formação no turno matutino e vespertino era diferenciada, no matutino, os encontros eram bem corridos, pois a formação ocorria após o trabalho com as crianças disputando espaço com outras pautas administrativas, o momento do almoço e o deslocamento para o segundo horário de trabalho. Assim, demorávamos mais tempo para explorar uma única temática; já no vespertino, como tínhamos um encontro estendido, podíamos explorar mais os temas propostos. No turno matutino realizamos um total de 22 encontros e no turno vespertino realizamos 08 encontros.

Temos que considerar também que no ano de 2015 foi um ano de muitas manifestações, culminando com a greve dos servidores da educação do município de Serra. Diante desse contexto, as atividades de formação sofreram alterações a partir do mês de setembro de 2015, pois as professoras passaram a usar o tempo em que estávamos realizando os encontros de formação para repor as aulas do período da greve. Dessa forma, a partir de setembro, tivemos apenas mais três encontros no período noturno, entretanto, com temas já determinados no calendário da escola (1º encontro foi sobre alfabetização, 2º encontro sobre oralidade, 3º encontro sobre interação e brincadeiras).

#### **4.4.1 O caráter colaborativo crítico da pesquisa-formação**

Ao assumirmos os pressupostos da pesquisa colaborativo-crítico combinado com a pesquisa narrativa, tínhamos a intenção de constituir um coletivo na escola. Entendemos que o próprio processo de narratividade já tem embutido os conteúdos formativos, pois consideramos que, ao narrar, nos colocamos como um texto a ser lido, apreendido, refletido pelo outro, assim narrar e formar são partes de um mesmo processo. Essa perspectiva potencializa que os professores possam aprender com seus pares, além de aprenderem com seus investimentos de estudos, independentes no âmbito de cursos, palestras, seminários, simpósios, especialmente os eventos promovidos pelas instituições formativas, inclusive a universidade.

O movimento da pesquisa me levou a assumir a formação continuada do CMEI e, assim, estabelecer uma possível articulação entre a universidade e a escola. Como já esclarecemos, nosso nível de colaboratividade não se colocou acima das possibilidades que a própria escola tinha de organizar-se para realizar seus processos de formação. Contudo, o fato de ser professora-pesquisadora e ter uma maior disponibilidade para articular as principais demandas de formação apontadas pelo grupo de profissionais da escola, proporcionou-me o desafio de construir, coletivamente, uma proposta que tivesse como ponto de partida e ponto de chegada as próprias demandas reveladas pelas professoras em suas narrativas.

Foi um total de 22 encontros de formação no turno matutino e 08 encontros no turno vespertino, sendo que um encontro foi coletivo, ou seja, os dois turnos participaram da formação (APÊNDICE D). Os temas trabalhados foram os seguintes: a. A dimensão da professora brincalhona na educação infantil, b. Educação especial, c. O currículo na educação infantil. Na sequência, faremos uma descrição dessas atividades de pesquisa/formação continuada realizada com as professoras.

#### 4.4.1.1 O brincar como eixo articulador das práticas pedagógicas com a literatura infantil: a dimensão brincalhona da professora de educação infantil

Destacamos para exemplificar as possibilidades de construção de uma coletividade em torno de uma proposta de formação em que os pares se auto-corresponsabilizem com a formação sugerida em nosso encontro no dia 19/05/15 do turno matutino. A professora Amarílis sugeriu que trabalhássemos com um dos eixos das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010), o brincar. Então ficou assim definido que trabalharíamos a dimensão brincalhona da professora em relação com o brincar e a literatura.

Como professora da educação infantil, percebia as contradições em relação à presença do brincar na educação infantil, pois, apesar de os documentos oficiais destacarem sua importância, inclusive como eixo articulador das práticas pedagógicas na educação infantil, quando nós professoras tínhamos que trabalhar efetivamente com os jogos e brincadeiras havia uma preocupação acentuada com as atividades ditas sérias, que contribuem para a aprendizagem das crianças, especialmente as relacionadas à alfabetização.

Então, eu percebi, na proposta de problematizar as questões envolvendo o brincar, a sua relação com as aprendizagens das crianças, tendo a professora como mediadora do processo, uma excelente oportunidade de formação continuada. No campo dos estudos da educação infantil, o brincar é colocado em destaque nas diversas abordagens. Kishimoto (2010, p.1) enfatiza sua relevância ao dizer que,

Para a criança, o brincar é a atividade principal do dia-a-dia. É importante porque dá a ela o poder de tomar decisões, expressar sentimentos e valores, conhecer a si, aos outros e o mundo, de repetir ações prazerosas, de partilhar, expressar sua individualidade e identidade por meio de diferentes linguagens, de usar o corpo, os sentidos, os movimentos, de solucionar problemas e criar. Ao brincar, a criança experimenta o poder de explorar o mundo dos objetos, das pessoas, da natureza e da cultura, para compreendê-lo e expressá-lo por meio de variadas linguagens. Mas é no plano da imaginação que o brincar se destaca pela mobilização dos significados. Enfim, sua importância se relaciona com a cultura da infância, que coloca a brincadeira como ferramenta para a criança se expressar, aprender e se desenvolver.

Kramer (2007), apesar de não dedicar estudos específicos no campo do brincar, ressalta sua importância nos processos de formação continuada. Para ela, o professor precisa, em sua formação, ter acesso aos conhecimentos sobre a constituição histórica da infância, e também sobre as linguagens das crianças, em especial a linguagem das brincadeiras.

Sobre a centralidade do brincar e sua relação com a formação continuada, o estudo realizado recentemente por Soares, Côco e Ventorim (2016) destacam a tensão existente em relação ao brincar e aos processos de escolarização das crianças pequenas.

Como apontamentos para orientação em relação à formação continuada sinalizam a importância de: a. evidenciar a centralidade do professor como agente ativo “mediador” nas brincadeiras das crianças; b. a dimensão brincante das práticas do professor na condição de parceiro mais experiente; c. a importância das reflexões sobre as brincadeiras nos momentos de planejamento e de formação continuada.

Ainda como considerações sobre a importância da brincadeira, Soares, Côco e Ventorim (2016, p.6) afirmam que,

Os resultados das pesquisas permitem inferir que há uma exigência de que professor valorize as situações de brincadeira, sem perder seu caráter lúdico. Assim, ao mesmo tempo em que é necessário romper com uma lógica escolarizante baseada no ensino de conteúdos específicos, também é preciso que o espaço destinado ao brincar seja primordial, considerando sua importância para o desenvolvimento das crianças. Nesse sentido, verifica-se uma preocupação com a formação continuada como possibilidade de estimular práticas brincantes com as crianças na EI, numa perspectiva de formação que fomenta a atuação docente. As pesquisas sinalizam a importância de proporcionar aos profissionais da EI uma formação que abarque a brincadeira, propiciando especialmente uma formação teórica fundamentada nas contribuições do brincar para as crianças.

No dia 26 de maio de 2015, trouxemos à tona a proposta de trabalhar com a ludicidade e literatura. Foram escolhidos livros de literatura para que os grupos de professoras pudessem pensar em estratégias, metodologias que contemplasse a brincadeira, sempre levando em consideração a especificidade da Educação Infantil. Ponderamos que, como adultos brincantes, precisávamos estar abertos a viver essa

experiência da brincadeira. Depois da discussão entre as professoras ficou assim organizado o planejamento:

a) O grupo dois<sup>17</sup> ficou responsável pelo encontro de formação continuada do dia 02 de junho, e iria explorar as possibilidades de leitura e desenvolvimento de atividades a partir do livro “No mundo do faz de conta”

Figura 1: Obra “No mundo do faz de conta”



b) O grupo três ficou responsável pelo encontro de pesquisa/formação do dia 09 de Junho e iria explorar o livro " “Duas festas de ciranda””.

Figura 2: Obra “Duas festas de ciranda”

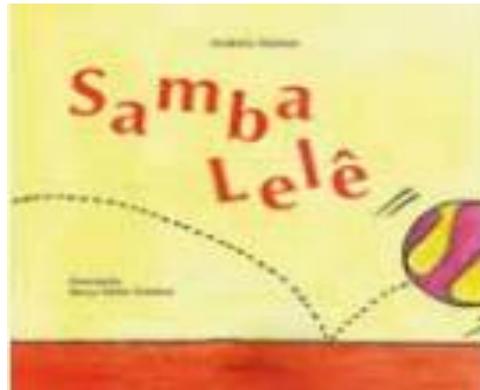


<sup>17</sup> A referência a grupos tem relação com as turmas e suas respectivas faixas etárias, assim o grupo dois são crianças de 2 anos, o grupo 3 são crianças de 3 anos, e assim sucessivamente.



e) E, por fim, as professoras de Educação Física e Artes ficaram responsáveis para explorar as possibilidades de uso do livro “Samba Lelê”, no encontro de formação continuada do dia 30 de junho.

Figura 5: Obra “Samba Lelê”



Dessa experiência, destacamos a importância do fazer coletivo. Cada dupla de professoras exploraram os livros de literatura, tomando como fio condutor suas próprias experiências docentes.

A dinâmica das atividades que associavam ludicidade e literatura infantil foi dividida da seguinte forma: Cada dupla de professoras apresentou o livro de literatura e fez a leitura com as outras professoras. Depois, explicaram as possibilidades de utilização e fizeram um recorte ao propor uma forma de usar com determinada faixa etária. Na sequência, as professoras foram convidadas a realizar as atividades e, no final, houve um debate e reflexões sobre outras possibilidades de exploração com as crianças.

A seguir, apresentamos as narrativas de dois encontros de formação, tendo como eixo central o uso da literatura como possibilidade de desenvolver a ludicidade. As fotos a seguir ilustram as atividades realizadas a partir dessa proposta de formação continuada, realizada no dia 16/06/2015. Nesse dia, o grupo quatro ficou responsável pela apresentação. A literatura escolhida foi o livro "O Ponto". As professoras realizaram uma brincadeira em que nós todas participamos; tínhamos que passar por todas as etapas. Antes, a professora fez a leitura do livro e depois

montou um circuito brincante com diversos pontos em que nós tínhamos que explorar os brinquedos colocados à disposição. Abaixo, algumas fotos<sup>18</sup> mostram algumas dessas atividades.

Foto 10: atividade prática relacionada à literatura “O ponto”



FONTE: Arquivo da autora

Foto 11: atividade prática relacionada à literatura “O ponto”



FONTE: Arquivo da autora

Depois das brincadeiras, nós professoras tivemos que fazer associação entre a literatura e os tipos de alunos que habitam nossas salas de aula<sup>19</sup>. As professoras

---

<sup>18</sup> As professoras assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APENDICE E) que nos autoriza o uso das narrativas e imagens para a pesquisa, entretanto os nomes são fictícios.

foram se expressando; uma associou o ponto lento à criança que tem alguma deficiência e ou dificuldade de aprendizagem; o ponto caindo foi associado à criança que chega pela primeira vez no CMEI, e outra professora associou com o livro que começou a ler que fala que o currículo precisa sofrer adequações para atender as características de nossas turmas, assim o ponto sofre várias modificações tanto na forma como no tamanho. Então os vários pontos são todos alunos que passam em nossas salas ao longo de nossa vida profissional.

No dia 23/06/2015, as professoras do grupo cinco ficaram responsáveis pela apresentação do livro "Tem de tudo nesta rua".

A estratégia utilizada pelas professoras para apresentar o livro foi o teatro, uma linguagem muito familiar das professoras no cotidiano do CMEI, uma vez que essa forma de linguagem permite o faz de conta.

Foto 12: prática relacionada à literatura "Tem de tudo nesta rua..."



FONTE: Arquivo da autora

A intenção do grupo foi mostrar que é possível brincar na sala de aula e, ao final, colocou uma questão para o grupo refletir: Quantas vezes a gente se permite

---

<sup>19</sup> Utilizamos o termo sala de aulas por ser utilizado pelas professoras, mas compreendemos que esse termo remete a uma concepção de escolarização que precisa ser superada na educação infantil. O termo mais apropriado é sala de atividades. Para ampliar o debate relacionado aos espaços na educação infantil, buscar no texto do professor Danilo Russo " De como ser professor sem dar aulas na escola da infância".

vivenciar o teatro como recurso na sala de aula, potencializando o faz-de-conta no trabalho diário?

Destaco, dessas experiências, o fato de elas acontecerem tomando as próprias experiências das professoras como ponto de partida e ponto de chegada, sem, no entanto, prescindir de uma reflexão mais detida sobre os pressupostos teóricos que sustentam o trabalho com a literatura e a brincadeira, propostos inclusive, nas diretrizes curriculares nacionais - DCN.

#### 4.4.1.2 Novos/outros conteúdos formativos: o debate sobre a educação especial.

Ainda sobre a perspectiva colaborativo crítica e a narratividade como motor para os processos de formação continuada, lembramos que, como abdicamos de um planejamento feito a priori, nos abrimos à escuta e à necessidade; no lugar de assumir o controle, nos permitimos também ser guiado pelas pistas que as professoras davam, pois, como professora, percebo que nem sempre temos todas as respostas para nossas dúvidas em relação a nossa prática pedagógica.

No caso de nossa investigação, nos assombrava a ideia de ir para a escola sem ter a priori uma definição de quais conteúdos trabalhar com as professoras. Em várias conversas de orientação, revelei a necessidade que sentia de algo como um programa, projeto ou mesmo um currículo de formação continuada a ser seguido por mim durante esse tempo da pesquisa que iria ficar com as professoras.

Porém, as experiências iniciais foram me mostrando que quando as demandas surgem do coletivo há uma adesão maior das professoras, pois sentem-se parte do processo de construção ativa; foi assim quando os encontros foram se sucedendo e, sempre ao final, tínhamos a sensação que, por mais tempo que dispuséssemos, não teríamos como dar conta de tudo que precisávamos aprender sobre a profissão.

Essa percepção sobre a necessidade de continuidade de estudos foi levando o grupo a apresentar novas demandas. Nesse contexto, as professoras solicitaram um encontro cuja temática educação especial fosse colocada, o que aconteceu no dia

15/06/2015, com a participação do professor Alexsandro Braga Vieira<sup>20</sup> que foi sugerido pelo coletivo da escola.

As contribuições do professor Alexsandro Braga Veira vieram ao encontro das necessidades percebidas pelas professoras em relação às demandas com as crianças com deficiências.

Foto 13: Formação de educação especial



FONTE: Arquivo da autora

Um aspecto da formação continuada bastante explorado pelo professor Alexsandro Braga, que estabelece ligação com a perspectiva teórico-metodológica que assumimos em nossa pesquisa, relaciona-se com o caráter narrativo, especialmente a importância da história de vida na constituição dos saberes sobre a profissão de professor. Ele iniciou sua participação de maneira narrativa e contou para as professoras um pouco da sua história de vida. Ele é filho de professora e suas experiências como professor e pedagogo da educação básica. Também relatou

---

<sup>20</sup> Professor Adjunto "A" do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo - Departamento de Educação, Política e Sociedade (DEPS). Desenvolve pesquisas no âmbito da Educação e da Educação Especial nas áreas de formação docente, políticas públicas, currículo, atendimento educacional especializado e práticas pedagógicas inclusivas. A participação do professor foi sugerida pelas próprias professoras que, diante da crescente demanda de atendimento de alunos com deficiências, sugeriu a parceria com a Universidade, na perspectiva de contribuir com o processo de formação continuada. Foi feito o convite ao professor que imediatamente aceitou participar da formação continuada, considerando que seus campos de interesses, estudo e pesquisa convergem para as questões de formação continuada em redes de colaboração no interior das escolas de educação básica.

sobre sua experiência como professor da educação especial em uma instituição especializada de atendimentos de crianças deficientes (APAE) e no sistema regular de ensino, com os desafios da prática pedagógica na perspectiva inclusiva. Segundo o professor Alexsandro, os problemas inerentes ao processo de inclusão o levaram a buscar aprofundamento de estudos e pesquisa em nível de pós-graduação (mestrado, doutorado e pós-doutorado).

O professor também tentou desconstruir algumas concepções enraizadas no imaginário das professoras, especialmente no que diz respeito à relação entre a escola básica e a universidade. Para ele, "Nós na escola possuímos nossa própria teoria, historicamente aprendemos e temos o discurso que a escola é o lugar da prática e a universidade é o lugar da teoria, entretanto o professor e a escola produzem sua própria teoria".

Em relação especificamente à inclusão, chamou a atenção para o fato de que nosso olhar para a deficiência, muitas vezes, é um olhar contaminado, pois a maneira como vemos o outro influencia como o incluímos em nossas atividades na escola; para ele, "Precisamos estar atento, pois o meu olhar cria um diagnóstico", e ainda, "Nós na escola produzimos o laudo subjetivo que é aquele nosso olhar perverso".

O professor Alexsandro Braga Vieira, em momento algum, se propôs a fazer uma prescrição de procedimentos para atender corretamente o sujeito com deficiência na escola, porém, procurou problematizar com as professoras aspectos relevantes observados nas práticas de inclusão.

Também chamou a atenção para a necessidade de superar o discurso do déficit profissional para o enfrentamento da inclusão: "Não podemos trabalhar a partir do não, ou seja, do que falta e do que não sabemos". Ainda, segundo o professor nunca estaremos totalmente preparados para lidar com o aluno deficiente. Nesse sentido, se faz necessário se colocar em perspectiva de crescimento profissional e valorizar os saberes e fazeres oriundos da experiência. Segundo ele:

Precisamos superar nossa paralisia docente que é quando falamos - eu não sei! E toda minha trajetória da etapa infantil de anos de experiência fica paralisado, não podemos dizer que não sabemos nada, precisamos

considerar os anos de nossa experiência; trajetória, pois sabemos alguma coisa e só precisamos adequar o que sabemos para atender a necessidade dessas crianças (VIEIRA, 2015- fala proferida na formação continuada).

Ao reafirmar a importância da experiência nos processos de formação continuada, o professor Alexandro também sinaliza para uma dimensão importante da formação, o caráter da colegialidade. Sobre isso, ele afirmou: “É necessário articular a professora, pedagoga o apoio e o coletivo para apostar na aprendizagem dessas crianças”.

Por fim, o professor Alexandro acentuou o caráter socio-histórico das mudanças que as professoras estão envolvidas. Para ele, as professoras são corresponsáveis pelas transformações em curso, no âmbito da inclusão de crianças deficientes nas escolas regulares, por isso é importante "contagiar o grupo, fazer uma história a contra-pelo, ou seja, um movimento da gestão que dê o tom do trabalho no CMEI, e não no achismo. Não podemos deixar as crianças a mercê das vontades individuais e particulares das professoras”. Para ele, “Hoje temos a escola possível, mas provavelmente daqui a cem anos a escola vai ser muito melhor. Precisamos ampliar nossas experiências das práticas pedagógicas como uma prática da escola, tirar do micro e trazer para o macro”.

Depois da formação em educação especial, as professoras foram unânimes em afirmar que precisavam de mais encontros, pois os questionamentos eram muitos e o professor falava de um lugar que ela já tinha vivenciado e reafirmava que era preciso essa aproximação entre escola e universidade. Outro ponto que as professoras lembraram na avaliação foi que o professor Alexandro Braga disse que não tinha estudado para ficar dentro de uma sala teorizando, e sim era responsabilidade dele contribuir com o chão da escola. O professor sugeriu que elas solicitassem que outros professores participassem desses momentos de formação, portanto essa percepção de incompletude e inacabamento se confirmou com o encontro sobre currículo.

#### 4.4.1.3 Possíveis desdobramentos sobre a produção de uma proposta curricular para o CMEI

No dia 04/08/2015, o professor Iguatemi Santos Rangel<sup>21</sup> participou do encontro de formação continuada. O encontro começou com o professor colocando questões sobre currículo, especialmente buscando identificar quais as principais necessidades do grupo. Depois de ouvir as professoras, ele fez uma breve apresentação sobre principais conceitos relacionados ao currículo, apresentando a distinção entre currículo e documento curricular: o primeiro está relacionado a tudo que atravessa as práticas cotidianas e o segundo se trata de um documento normativo de orientação institucional; ambos têm caráter político pedagógico, pois determinam os objetivos, conteúdos, metodologias e processos de avaliação.

As professoras mostraram-se bastante interessadas pela exposição do professor, entretanto, ao serem questionadas sobre o conhecimento da existência de um documento de currículo oficial do município de Serra, ficou evidente que havia uma lacuna, não só do ponto de vista teórico, mas também metodológico, pois qual foi a surpresa das professoras ao se darem conta de que o município não tem uma proposta curricular atualizada e o CMEI também não.

A discussão sobre o currículo é necessária<sup>22</sup>, pois possibilita que os conhecimentos sobre essa temática sejam traduzidos em possibilidades de construção de um documento curricular pensado e construído pelos profissionais do CMEI. Foi a partir dessa constatação básica que esse encontro com o professor Iguatemi Santos Rangel detonou um desejo e a necessidade de continuar os estudos sobre currículo,

---

<sup>21</sup> É professor adjunto I da Universidade Federal do Espírito Santo, atuando no Departamento de Linguagens, Cultura e Educação com disciplinas de fundamentos da educação e estágio supervisionado para os cursos de licenciatura. A participação do professor Iguatemi Santos Rangel foi articulada em função da temática sobre Currículo sugerida pelos professores, e também devido ao referido professor ser o coordenador do NUPEC/UFES (Núcleo de Currículos, Cotidianos, Culturas e Formação de Educadores), fizemos o convite para a sua participação na mesma perspectiva da participação do professor Alexsandro Braga, visando estabelecer parcerias com a Universidade Federal.

<sup>22</sup> Como explicitado, o município de Serra tem uma proposta curricular, não atualizada, produzida no ano de 2008, Orientações Curricular de Educação Infantil e Ensino Fundamental, tecendo diálogos, entretanto, essa proposta não consegue dimensionar todas as ações das professoras no cotidiano de suas práticas, ou seja para além de um currículo oficial "não atualizado", existe um currículo que é praticado, vivido pelas professoras no cotidiano o CMEI.

com o compromisso de, ao final do ano, avançar na construção do currículo do CMEI.

O professor Iguatemi sugeriu que o grupo de professoras pudesse tomar como ponto de partida, para a continuidade dos encontros de formação continuada, essa problemática. A identificação do que já se tinha de conhecimento e de acúmulos em relação ao currículo, mesmo que fragmentos, listas de atividades, diretrizes etc. e, a partir daí, o grupo pudesse estruturar um estudo, tendo como objetivo um possível documento curricular para ser anexado ao Projeto Político Pedagógico do CMEI.

A proposta de realização de um estudo aprofundado sobre o currículo, a princípio, não tinha como intenção a atualização do próprio currículo do CMEI; tal perspectiva surgiu a partir do próprio movimento da pesquisa. Entretanto, esses desdobramentos da pesquisa surgidos, os quais acolhi sem reservas no princípio, não puderam ser levados adiante, uma vez que, ao verificar o fator tempo e condições para realização das atividades propostas pelas professoras, pude constatar que seria necessário um tempo maior; em relação ao currículo, eu havia me proposto a organizar todo o estudo, inclusive com a possibilidade de construir coletivamente o currículo do CMEI, todavia não foi possível.

Entretanto, verificamos ser um desafio a ser enfrentado para além da pesquisa, em um trabalho mais demorado, envolvendo todos os setores da comunidade escolar. Como havíamos feito a opção de trabalhar apenas com as professoras, entendemos que ficaríamos limitados, em nossa concepção de currículo, pois compreendemos que o currículo é um documento que deve expressar em seu corpo teórico conceitual e metodológico as visões dos diferentes segmentos que compõem a comunidade escolar e não apenas a visão das professoras, pedagogas e diretora.

Nos debates iniciais, as professoras puderam perceber que ninguém escapa do currículo, mesmo que, a princípio, não exista um “documento curricular”, há outro sendo experienciado, vivido, praticado cotidianamente pelas professoras, alunos, diretora, pedagogas e esse currículo que achamos que fazemos também nos faz enquanto sujeitos sociais<sup>23</sup>.

---

<sup>23</sup> Sacristan (2000) ao fazer referência ao currículo, procura diferenciar as concepções de currículo que atravessam o debate curricular, ambos os autores afirmam essa distinção entre documento

Os desdobramentos desse encontro sobre a temática sugerida pelas professoras, Currículo na educação infantil, ficaram assim definidos. Como sugestão as professoras sentiram a necessidade de voltar-se para um estudo de natureza conceitual que ficou assim definido como temas de estudo – 1. O currículo real, 2. O currículo contextual, 3. O currículo em ação, 4 O currículo praticado, e 5. O currículo oculto<sup>24</sup>.

No meu caso, especificamente, como estava em um movimento de construção com as professoras, não cabia uma proposta em que eu, enquanto pesquisadora da universidade, levasse as receitas de como elaborar o currículo ou mesmo montá-lo para elas, até porque eu mesma incorporo o duplo papel de professora daquele lugar e pesquisadora e, como tal, vivo os movimentos contraditórios de produzir a prática em um misto de empiria e ciência, ou seja, não tinha essas respostas e teria que também construir. O movimento da pesquisa nos mostrou que a construção feita a partir de uma coletividade tem uma maior potência, pois corre menos riscos de se tornar um documento vazio.

O percurso descrito em nossa metodologia nos permitiu avançar, mesmo que de forma preliminar, no terreno das análises propriamente ditas, mas é importante considerar que, devido ao fato de assumirmos a perspectiva da investigação pela via da narratividade, os momentos da pesquisa se caracterizaram pela simultaneidade, assim, ao mesmo tempo que estabelecíamos os objetivos, escolhíamos o método, delimitávamos o campo, também realizamos a análise da realidade (como apresentamos parte delas nessa seção), especialmente porque também nos colocamos como sujeito da nossa própria investigação, sendo assim na sequência apresentamos a continuidade das análises.

---

curricular e o currículo propriamente dito, para eles o currículo é tudo o que acontece na escola, podendo ser considerado também aquilo que está ausente da escola.

<sup>24</sup> Os temas para o estudo sobre o currículo foram sugeridos pelas professoras, algumas delas afirmaram ter apenas um conhecimento superficial sobre o debate curricular, a partir da proposição das professoras, nós organizamos o estudo tomando como base o livro de SILVA, Tomaz Tadeu da. Documentos de Identidade: Uma Introdução às teorias de Currículo. 3ª Edição. Editora Autêntica. 2010.

## **5 FORMAÇÃO CONTINUADA NO MUNICÍPIO DE SERRA-ES: ANÁLISE DAS TENSÕES EXISTENTES ENTRE OS DOCUMENTOS OFICIAIS E AS NARRATIVAS DAS PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL**

Neste capítulo, tensionamos os documentos oficiais que normatizam as ações de formação continuada de professores e as narrativas das professoras do CMEI de Serra sobre como tem se constituído todo esse processo.

Utilizamos, como material para a análise, os documentos normativos que regulamentam as ações referentes à formação continuada de professores, atrelada à progressão na carreira do magistério: 1- a lei 2.173 de 31 de março de 1999, que altera o plano de carreira e vencimentos aplicáveis aos profissionais da educação que desempenham funções de magistério no sistema de ensino público; 2- o decreto nº 1926, de 05 de agosto de 2009 que dispõe sobre o processo de progressão funcional dos profissionais que desempenham funções de magistério no sistema de ensino público municipal; 3- a portaria n.º 001/2010, que estabelece normas e procedimentos para cumprimento da regulamentação contida no Decreto Municipal n.º 1926, de 05 de outubro de 2009; 4- a instrução normativa-IN/CDFM n.º 01/2010 que disciplina a forma, a modalidade dos cursos realizados nas formações oferecidas na unidade Central e nas Unidades de Ensino da Secretaria de Educação do Município de Serra com vista a progressão funcional<sup>25</sup>.

Além dos textos das leis orgânicas, utilizamos também os planos de ação de 2013 e 2014, elaborados no âmbito do Centro Municipal de Educação Infantil; documento esse que contém a descrição das ações administrativas e pedagógicas a serem desenvolvidas pela escola no ano corrente.

Em relação às narrativas das professoras, privilegiamos aquelas em que as profissionais tangenciaram as referidas leis para destacar aspectos relevantes. As narrativas, conforme já explicitamos na metodologia, foram produzidas por meio de

---

<sup>25</sup> A progressão funcional é regida pela portaria nº 001/2010 que estabelece ao quadro efetivo do magistério público do Município de Serra a progressão por merecimento e a avaliação de Desempenho de no mínimo, 2 (dois) anos de efetivo exercício.

entrevistas narrativas, que aconteceram paralelas aos espaços-tempos de formação continuada.

## 5.1 PRIMEIRAS IMPRESSÕES SOBRE AS LEIS QUE NORMATIZAM A FORMAÇÃO CONTINUADA

O município de Serra não possui um projeto e/ou programa estruturado de formação continuada de professores. O que existe são ações de formação diluídas em atividades realizadas pelas diferentes gerências (Gerência de Recursos Humanos; Gerência de Recursos Materiais; Gerência de Alimentação Escolar; Subsecretaria Pedagógica; Gerência de Tecnologia Educacional; Gerência de Ensino Fundamental; Gerência de Educação Infantil; Gerência de Formação; Gerência de Inspeção; Planejamento, Avaliação e Estratégia e Gerência de Diversidade e Projetos Especiais).

Destacamos as ações vinculadas à Gerência de Formação<sup>26</sup>, pois, em tese, ela deveria ser o espaço responsável pela articulação das ações em torno de uma política de formação, entretanto, o que observamos é uma ação isolada dessa gerência, que tem estruturado mais ações de suporte material e logístico para realização dos encontros de formação da secretaria municipal de educação, do que proponente ou implementadora da política de formação continuada.

Ainda que inicialmente sinalizássemos para uma inexistência de uma política de formação continuada, encontramos diversos documentos que fazem referência à formação continuada. Os documentos principais que normatizam as atividades de formação continuada de professores na Prefeitura Municipal de Serra são: (i) a Lei Municipal nº 2173/1999 que estabelece o plano de cargos e salários e (ii) a portaria nº 001/2010 que estabelece ao quadro efetivo do magistério público do Município de Serra a progressão por merecimento e a avaliação de Desempenho de, no mínimo,

---

<sup>26</sup> Essa gerência tem como função coordenar o Centro de Formação continuada da Secretaria Municipal de Educação, entretanto conversando com a gerente, ela nos informou que, na estrutura administrativa, o Centro de Formação serve de apoio logístico para a formação e não se consolidou como espaço-tempo para elaboração e planejamento, desenvolvimento e avaliação das políticas de formação continuada.

dois anos de efetivo exercício. Anterior a esses dois documentos, existe o decreto n.º 196, de 05 de agosto de 2009, que trata da progressão funcional dos professores.

Compreendemos ser importante fazer uma análise das referidas leis para entendermos como esses documentos são apropriados pelos professores como dispositivos organizacionais para sua vida profissional, especialmente o crescimento longitudinal dentro da carreira do magistério municipal.

A Lei Orgânica Municipal nº 2173/1999 foi regulamentada pela portaria nº 001/2010 e publicada no âmbito da Secretaria Municipal de Educação. Uma primeira análise do documento revela a sua dimensão burocrática administrativa, ou seja, há uma completa ausência de fundamentos teóricos que subsidiem as propostas formativas endereçadas aos professores. Sobre essa burocratização que envolve a formação continuada, Nóvoa (2002) nos alerta para a falta de articulação entre instâncias normativas e instâncias formativas. No nosso contexto de pesquisa, verificamos uma contradição entre instâncias normativas e instâncias formativas propriamente ditas; esse fato fez e faz com que se sobressaia a dimensão da formação mais vinculada à certificação para efeito de progressão na carreira pelo viés do mérito individual/isolado, em detrimento de uma coletividade dos profissionais da educação.

Os principais aspectos da portaria 001/2010, que tangenciam a formação continuada, são os seguintes: 1. Sobre a natureza das progressões na carreira docente. O capítulo I das disposições preliminares, Art. 2º, afirma que

A progressão dos integrantes do quadro efetivo do magistério público municipal far-se-a mediante aferição conjunta do merecimento e da avaliação de desempenho, sendo esta última caracterizada pela certificação da atuação profissional e de aferição de conhecimento (SERRA, 2010, p.01).

O documento aborda três tipos de progressão: (i) progressão por merecimento, vinculada à aferição do mérito por uma comissão de desenvolvimento funcional do magistério, estando relacionada a cursos de atualização na área de atuação do professor; (ii) progressão por avaliação de desempenho, vinculada à avaliação realizada por uma comissão de avaliação localizada em cada unidade escolar; essa

avaliação busca investigar os conhecimentos e habilidades do professor no exercício da sua profissão; e, (iii) progressão funcional vinculada a crescimento vertical na carreira relacionada à qualificação para o cargo que exerce e sua complementação em nível de especialização, pós-graduação (mestrado e doutorado).

Sobre a natureza das atividades de formação continuada para efeito da progressão no magistério, tanto a progressão por mérito como a progressão por desempenho enfatizam como critérios objetivos para avançar, e/ou ser bem avaliado, a participação dos professores em atividades formativas, tipo grupos de estudos, seminários, mesas redondas, congressos, debates promovidos pela Secretaria de Educação ou por instituições reconhecidas pela secretaria.

No decreto nº 1926/2009, que institui o plano de cargos e salários, é reafirmada essa dupla vinculação da formação continuada à progressão por mérito e por desempenho. Na seção II, ao se referir à progressão, o artigo 21, § 1º afirma que

[...] a progressão por merecimento e avaliação do desempenho, far-se-á após cumprimento de 2 (dois) anos de efetivo exercício no sistema de ensino público municipal de Serra, mediante aferição de mérito pela Comissão de Desenvolvimento Funcional do Magistério, através de cursos, treinamentos, aperfeiçoamento, especialização, seminários, congressos, participação em órgãos colegiados e outros eventos de caráter educacional promovidos pela Secretaria de Educação de Serra, Sindicato da categoria ou outras entidades, combinados com avaliação do desempenho.

É importante esclarecer que em termos de materialização dessas orientações contidas na portaria e no decreto, a Secretaria Municipal de Educação estabelece, no início de cada ano, um calendário de formações para fazer cumprir os requisitos para avanço por mérito. Vale destacar que, em 2015, a formação continuada no Município de Serra estava prevista para acontecer em quatro datas móveis (ANEXO 1). Além das datas previstas em calendário, as escolas utilizam um tempo residual no final de cada turno de trabalho (11h10 a 12h no turno matutino e 17h10 a 18h no turno vespertino) para a formação continuada.

Tomando como referência Guedes e Santos (2003) e Brezezinski (2008), consideramos problemático o fato de a formação continuada estar vinculada única e exclusivamente à progressão por mérito e desempenho funcional, uma vez que

institucionaliza um modelo de formação continuada certificatória, transformando-a em mero protocolo formal para aumentar o salário.

A perspectiva da formação continuada, conforme proposta por Nóvoa (1992), afirma que esse processo de se formar como um momento de exercer autonomia nas atividades e que a maneira que cada um de nós ensina, depende do que somos; ele então nos lança um dos dilemas da profissão docente: Será que o educador não deve fazer mais pelo conhecimento de si próprio? Nesse sentido, fazemos uma aposta em uma formação continuada que entende a escola como *lócus* de formação, um espaço-tempo de se produzir experiências, problematizando as práticas pedagógicas.

Pensar em uma formação nessa perspectiva vai além de atrelá-la à progressão funcional dos profissionais da educação, como regulamentada na Lei Municipal nº 2173/1999 que estabelece o plano de cargos e salários e contida na portaria nº 001/2010, que estabelece ao quadro efetivo do magistério público do Município de Serra a progressão por merecimento e à avaliação de desempenho.

Em nosso estudo, algumas narrativas das professoras problematizam esse modelo de formação proposto pela Secretaria de Educação de Serra. As narrativas revelam as tensões existentes entre o que normatiza os documentos oficiais e a percepção das professoras. De uma forma geral, entendemos que as professoras se mostram insatisfeitas com a maneira como está estruturada a formação continuada.

A gente pensa que a formação continuada deve atender também para fins de mérito, também para progressão mais a ideia é que seja uma formação focada na relação teoria e prática, troca de experiências, na relação científico prática que nos possibilita também pesquisar (Professora Rosa, 17/03/2015).

Depois de trabalhar quatro horas com meus alunos não acho produtivo esse momento, já estou cansada, preocupada com minha segunda jornada de trabalho e principalmente com fome. Para mim se querem uma educação de qualidade é preciso que se invista em uma formação de qualidade e principalmente que seja dentro do meu horário de trabalho e não no final dele (Professora Margarida, 17/03/2015).

As narrativas das professoras revelam um problema que percebemos nas propostas de formação continuada do Município de Serra, a supressão e/ou condensação dos

espaços-tempos para formação do professor. Em outra narrativa, a professora busca, nos fios da memória, lembranças de uma época em que existiam condições mais favoráveis para que os professores participassem das atividades de formação continuada.

Nos anos 90 nós tínhamos garantido esses momentos de formação, nós tínhamos 40 horas, eu fico olhando como tivemos uma perda ao longo dos anos e isso tem aumentado cada vez mais com a questão dos 200 dias letivos só piorou e a gente percebe que quantidade não reflete em qualidade, e eu não sei se esses vinte dias que aumentaram na carga horária do aluno se ele ganha, aliás eu posso afirmar que ele perde, ele vai estudar com um professor que não está se formando (Professora Jasmim 31/03/2015).

De acordo com os sujeitos da pesquisa, quando falamos em formação continuada, remetemos à ideia de continuidade e que essas formações deveriam ser desenvolvidas a partir do coletivo da escola. Estamos abordando uma proposta construída pelas professoras com condição de definição das várias etapas do processo: (i) definição dos conteúdos, temas mais significativos para as atividades de formação; (ii) estabelecimento dos dias, horários que melhor se adequem a jornada de trabalho, ou seja, que as formações sejam incorporadas dentro da carga horária de trabalho do professor; (iii) construção de mecanismos de acompanhamento e avaliação.

Segundo as professoras, estamos vivendo um período de “fazeção”, ou seja, com o aumento da carga horária aumentaram as cobranças e ações que assumimos como responsabilidade da escola e dos professores. Entretanto, isso não tem se refletido em qualidade, pois cada vez se exige mais dos professores, não possibilitando a pesquisa e o espaço no cotidiano escolar para que aconteçam formações e deliberações que sejam efetivamente fundamentadas nos problemas e especificidades da escola. A narrativa a seguir expressa esse entendimento:

Nós estamos vivendo um período de fazeção, ou seja, a gente faz tudo sem refletir a prática, a gente não consegue parar para se aprofundar nas leituras, e o que ocorre é que a gente não tem um tempo qualitativo para estudar, dialogar e eu cada vez mais penso que estamos no período da fazeção e isso que estamos fazendo hoje é um movimento diferente, de troca e de encontro (Professora Rosa 24/03/2015).

A expressão “fazeção<sup>27</sup>” aparece em outra narrativa e refere-se à perspectiva teórico-metodológica que associa a prática do professor a uma dimensão técnica destituída da reflexão sobre a prática.

Muitas vezes o profissional começa a trabalhar na fazeção, pois não é possibilitado a ele momentos de deixar claro a proposta de trabalho do município e também a descontinuidade do coletivo compromete a nossa prática, pois todo ano existe um rodízio muito grande entre os profissionais (Professora Dália 24/03/2015).

As narrativas das professoras nos dão pistas para uma perspectiva de formação que melhor responda às suas necessidades, pois, para elas, é preciso pensar em momentos formativos que tenham como base a reflexão sobre a prática pedagógica.

Eu penso que a troca de experiência só é significativa quando eu estou disposta a aprender com o outro, aprender a partir da prática cotidiana do dia a dia. Ver diferenciadas práticas a gente vive um momento que estamos o tempo todo impregnado pelo outro e por mais que não existam esses momentos de formação, nos momentos de planejamento, nos corredores, e eu penso que o que acontece é isso eu estou impregnada de você e a minha fala quando eu sair daqui já não é só mais a minha é um pouquinho da sua e um pouquinho da dela (Professora Iris, 04/05/2015).

Nas narrativas das professoras, a dimensão da experiência aparece como potencializadora dos processos formativos e, segundo Nóvoa (2002), a formação dos professores deve prever esses espaços-tempos de partilha e trocas de experiências, afinal uma profissão constrói-se em torno de um coletivo institucional. Então, além da importância pessoal e institucional, é fundamental que se estabeleça um plano de coletividade em que os professores se reconheçam como parte de um coletivo organizado, ou seja,

Para além da “pessoa do professor” e do “contexto da escola”, há um terceiro pólo que é preciso analisar com cuidado enquanto elemento estruturante das práticas de formação continuada. Refiro-me à dimensão coletiva do professorado e à necessidade de conceber práticas de formação que não atendam apenas aos aspectos pessoais e organizacionais, mas

---

<sup>27</sup> Achemos importante uma nota relacionada ao termo “fazeção”, devido ao seu teor contraditório, especialmente relacionado à especificidade da prática pedagógica na educação infantil. Concordamos quando as professoras denunciam que as condições de trabalho têm suprimido os espaços-tempos para que aconteçam as formação e a reflexão sobre a prática pedagógica, entretanto a fazeção no caso da educação infantil, pode estar ligado a uma das dimensões do fazer pedagógicos, entretanto, não em oposição e/ou detrimento das condições de reflexão sobre o fazer docente, ou seja, a fazeção poderia ser também potencializado dentro de um contexto de prática em que as condições institucionais se apresentassem favoráveis para o desenvolvimento profissional efetivo.

que contribuam para reforçar as vivências coletivas da profissão. Práticas de formação continuada que tomem como referência as dimensões coletivas que contribuem para a emancipação profissional e para consolidação de uma profissão que é autônoma na produção de seus saberes e de seus valores (NÓVOA, p. 2002, p.44).

A narrativa a seguir revela a dimensão constitutiva do professor na interação com seus colegas,

Eu costumo dizer que às vezes a colega fala algo que eu já sei, já conheço mais está adormecido mais quando ela fala me faz recordar da minha prática então eu penso. Nossa, vale a pena eu fazer, tentar de novo, porque a gente vai acreditando que é preciso esses momentos de troca para partilhar algumas coisas que são simples, mas que estão esquecidas (Professora Rosa 16/03/2015).

Mais uma vez, acentua-se, por intermédio da narrativa da professora, a necessidade de se redimensionar os processos de formação continuada de professores. Uma formação que estimula os professores para o mercado da certificação/diplomação pode, contraditoriamente, despotencializar os espaços-tempos coletivos, tomando como eferência o cotidiano escolar.

## 5.2 APROFUNDANDO AS ANÁLISES SOBRE OS TENSIONAMENTOS EXISTENTES ENTRE AS NARRATIVAS E OS DOCUMENTOS NORMATIVOS: OS SENTIDOS QUE AS PROFESSORAS ATRIBUEM À FORMAÇÃO CONTINUADA

Como já evidenciamos, os aspectos legais aparecem nas narrativas das professoras, permeando as análises que fazem do processo de formação continuada vivenciado nossa hipótese. Esse fato tem relação com a formação continuada estabelecer ligação orgânica com a progressão funcional. Isso foi constatado no início do ano, por ocasião da primeira reunião de formação continuada, durante a realização da leitura de um memorando enviado pela Secretaria Municipal de Educação. Alguns trechos extraídos das anotações de campo se seguem:

Na abertura da formação continuada do ano de 2015 foi informado que esses momentos acontecerão a partir dessa data 10/03/2015 reforçando sua importância em nossa profissão "sabemos que em nosso Município que ela (a formação continuada) também serve para fins de mérito e também

para a progressão, mas a ideia é que nesse ano em nossos encontros ela (a formação continuada) ocorra para atender nossas necessidades reais por meio da troca de experiência, troca de relatos, busca da teoria, relação científico prático (Professora Rosa 10/03/2015).

Foi feita a leitura da Circular Interna (CI) (ANEXO 2) que chegou à instituição sobre o processo de formação, pois existem alguns profissionais novatos na instituição. A circular é, basicamente, um resumo da portaria n.º 001/2010 e da instrução normativa-IN/CDFM n.º 01/2010 que, juntas, regulamentam os procedimentos para solicitação de progressão funcional e avanço por mérito e estabelecem os critérios para avaliação dos títulos e cursos apresentados pelos professores.

Nesse dia, foram detalhados aspectos referentes aos critérios de concessão do benefício e os prazos para solicitação, conforme narrativa a seguir:

A inscrição do próximo biênio e solicitação da progressão referente o biênio que já passou ocorre no mês de março, por meio do preenchimento de alguns anexos e certificados com a carga horária de 56 horas no biênio, somente os estatutários participam da progressão, entretanto os contratados podem e devem participar dos estudos, pois esse momento enriquece nos fortalece (a escola) e também recebe a certificação de participação dos estudos (Professora Rosa 10/03/2015).

A Professora Rosa reforçou que a formação acontecerá todas as terças, depois do turno de trabalho, ou seja, no turno matutino os encontros acontecerão no horário de 11h10min até 12h e no turno vespertino no horário das 17h10 às 18h.

Apesar de estarmos em uma única instituição, os encaminhamentos relacionados aos procedimentos para efetivação das demandas de formação continuada foram diferentes nos dois turnos de funcionamento. No turno vespertino, o encaminhamento foi para que a formação não acontecesse no horário de 17h10, às 18h. As professoras, coletivamente, decidiram por uma organização que privilegiasse um tempo longo para encontro e formação, pois, das experiências de anos anteriores, o tempo exprimido "residual" entre a saída das crianças e o final do expediente, era pouco proveitoso, pois, segundo elas, esse tempo não era suficiente para suprir as demandas de formação, pois só contabilizava meia hora de estudo entre chegar, se organizar, começar a ler um texto, ver um filme, relatar uma experiência.

Esse problema, relacionado a essa experiência pouco potente da utilização do espaço-tempo residual exprimido entre a saída das crianças e o final do expediente, já foi evidenciado no trabalho de Rangel (2009), em sua pesquisa de doutorado, em que as professoras também revelaram que esse é um tempo de baixa qualidade, e que foi imposto muito mais para cumprir horário do que para efetivamente realizar a formação continuada e ainda esse espaço-tempo que foi apelidado pelos professores de "**se vira nos trinta**", fazendo alusão ao equilibrismo, malabarismo e improvisação que o caracteriza. A narrativa a seguir revela a percepção das professoras sobre essa realidade.

Enquanto professora eu gostaria que a formação continuada tivesse forma e conteúdo que privilegiasse esse espaço-tempo como momento efetivo de formação, que não fosse após as quatro horas que eu já trabalhei com meu aluno, no momento em que eu estou cansada fisicamente e mentalmente, estou com fome, pensando na minha segunda jornada de trabalho (Professora Margarida 17/03/2015).

Essa narrativa mostra que há uma relação indissociável entre as condições para se realizar a formação e as motivações para que as professoras se formem permanentemente. No caso específico em análise, verificamos uma incongruência entre a dimensão política e a dimensão ética, pois ainda que as professoras percebam a necessidade da formação, as condições para que ela se efetive estão diametralmente opostas ao que se propõe, sendo assim, muitos professores optam pela negatividade, rejeitando ou se questionando como faz a professora Margarida.

Destaco que nossa proposta inicial foi realizar, coletivamente, a formação continuada, por meio da partilha de experiência entre os pares, conforme proposta elaborada e encaminhada à direção do CMEI e apresentada na reunião do dia **18 de dezembro de 2014**. Assim, os temas que emergiram não estavam, a princípio, previstos, mas, ao privilegiar o movimento das narrativas e da formação continuada, buscamos não aprisionar os relatos dentro de categorias estabelecidas a priori, mas deixamos fluir; possibilitamos, dessa forma, as professoras narrarem, aproveitando para acompanhar o fluxo narrativo formativo e, posteriormente, estabelecer relação entre as narrativas e os aportes epistemológicos que orientaram nossas ações e também nos textos legais.

Outro aspecto relacionado à tensão entre documentos normativos e as narrativas

relaciona-se com a incompatibilidade de interesses em torno da formação; nesse aspecto, tanto a forma como o conteúdo da formação são questionados pelas professoras. Na narrativa abaixo, esse problema é evidenciado

Não acho interessante o momento de partilha de experiências proposto pela SEDU<sup>28</sup>, porque quando a gente chega lá não tem nada a ver com a nossa realidade, a professora teve que comprar um monte de material para desenvolver aquele projeto que no início você até faz mais com o passar dos anos você vai compreendendo que existem algumas coisas que na prática não é possível fazer quando não nos é oferecido recurso (Professora Acácia 16/03/2015).

A partir das conversas que tivemos com as professoras, elas são quase unânimes em afirmar que a formação continuada, quando é proposta pela Secretaria Municipal de Serra, não consegue atingir a intimidade do tecido educacional, ou seja, são cursos planejados distantes da realidade das escolas e dos professores. Outras professoras também revelam essa discrepância em suas narrativas. A professora Dália afirma que “a teoria é diferente da prática”. Nesse momento ela foi interrompida pela professora Margarida que afirmou que

Em muitas formações oferecidas pela secretaria é chamado um palestrante que fala de uma realidade completamente diferente da nossa, ou seja, de outro lugar, outra cultura que descaracteriza o discurso, diz ainda que nós professores temos que trabalhar de acordo com as necessidades da comunidade, respeitando sempre os conhecimentos que o aluno já traz pra você e principalmente a necessidade que a criança tem de aprender (Professora Margarida, 24/03/2015).

Essa desconsideração pelos saberes-fazeres dos professores aparece o tempo todo nas narrativas. Historicamente, essa prática tem se consolidado com modelo hegemônico de formação continuada que, em sua essência, parte de um pressuposto central: os professores não sabem como resolver os problemas que estão enfrentando nas salas de aulas. Tomando como hipótese o não saber, a alternativa é contratar alguém externo ao contexto para trazer uma solução para o problema enfrentado pelos professores.

A formação continuada, quando pensada nessa perspectiva, desautoriza os professores de pensar coletivamente sobre os problemas da prática, aliás de suas

---

<sup>28</sup> SEDU se refere à Secretaria Municipal de Educação órgão responsável pela gestão das escolas do município.

práticas. Nesse aspecto, o palestrante externo ganha o privilégio de falar sem envolvimento, propor listas de resoluções, porém não efetivamente se propõe a pensar coletivamente no enfrentamento do problema.

Em outra narrativa, as professoras questionam o conceito de formação continuada que a Secretaria Municipal de Educação tem assumido. Ao identificar no coletivo os problemas relacionados às temáticas distantes da realidade das professoras, ausência de espaço-tempo no calendário, descontinuidade nas propostas, excesso de burocracia, dentre outras questões. Percebemos que havia um consenso geral em torno da ideia de que a Secretaria Municipal de Educação não consegue dar conta de compreender as reais necessidades de formação que as professoras têm.

As narrativas revelam, de maneira explícita, uma das principais hipóteses que tem sustentando as pesquisas na área da formação de professores, com recorte específico no campo das políticas públicas: existe um descompasso entre o que é oferecido pelas secretarias estaduais/municipais de educação e o que os professores necessitam. A partir dessa constatação, podemos também inferir que a concepção de formação que operam os sistemas educacionais, na maioria das vezes, diferenciam-se das concepções que as professoras têm da formação continuada.

Gatti (2009), a respeito da distância existente entre as necessidades dos professores e o que propõe as propostas implementadas pelos sistemas, mostra que esse problema aparece como uma das principais queixas dos professores. Segundo ela, a maioria das vezes

- a formação continuada é organizada com pouca sintonia com as necessidades e dificuldades dos professores e da escola;
- os professores não participam das decisões acerca dos processos de formação aos quais são submetidos;
- os formadores não têm conhecimento dos contextos escolares e dos professores que estão a formar;
- os programas não preveem acompanhamento e apoio sistemático da prática pedagógica dos professores, que sentem dificuldade de entender a relação entre o programa desenvolvido e suas ações no cotidiano escolar;
- mesmo quando os efeitos sobre a prática dos professores são evidentes, estes encontram dificuldade em prosseguir com a nova

- proposta após o término do programa;
- a descontinuidade das políticas e orientações do sistema dificulta a consolidação dos avanços alcançados;
  - falta melhor cumprimento da legislação que assegura ao professor direito a formação continuada (GATTI, 2009, p. 221)

Outro problema evidenciado está relacionado à questão da possibilidade de continuidade e aprofundamento dos encontros de formação, pois, apesar das dificuldades enfrentadas para efetivação das atividades de formação continuada, os professores consideram que a formação continuada pode contribuir com a melhoria de sua prática pedagógica. O diálogo extraído das minhas anotações de campo mostra essa problemática da descontinuidade:

Ao sair do CMEI comecei a ponderar sobre qual a importância que a Secretaria de Educação dá para nossa formação e mais que isso o que significa de fato formação continuada para a Secretaria de Educação. Então questionei, o ano tem 12 meses e ao longo de 12 meses nós temos 4 encontros para dialogar e trabalhar as questões pertinentes a essa etapa da educação básica. Será que esses 4 encontros são suficientes? A professora Margarida responde que não, pois: "o próprio nome formação continuada dá uma ideia de continuidade sem intervalo, sem interrupção e como que 4 encontros podem ser considerados como formação continuada" (Diário de Campo - 15/06/2015).

A ideia de continuidade é rompida com uma proposta que prevê apenas quatro encontros durante o ano. Em relação às descontinuidades das propostas de formação, o mesmo estudo de Gatti (2009) dá um destaque a esse problema enfrentado pelos sistemas educacionais, e alerta para os efeitos da descontinuidade, pois,

Em educação, qualquer mudança ou intervenção não traz resultados imediatos. A temporalidade para se obter resultados em uma direção pretendida precisa ser considerada. Por isso, é nociva a descontinuidade de políticas e ações que interrompem processos que começam a tomar sentido e a se consolidar para as pessoas envolvidas com a educação escolar (GATTI, 2009, p. 129).

Porém, é importante destacar que, apesar de nos documentos oficiais não existir de forma explícita uma indicação de política de formação continuada, o município coloca em suas ações investimentos para essa dimensão. A própria estrutura do centro de formação simboliza o investimento feito na formação continuada, mas a descontinuidade que é evidenciada nas narrativas revela um problema mais amplo; fato também expresso em outra anotação das minhas observações de campo.

A professora Amarílis me perguntou se o que estou chamando de Formação continuada é aquela que determina os nossos direitos e o tempo de formação que é necessária dentro das escolas?

Falei para ela, antes de te responder eu gostaria que você falasse um pouco sobre o que você entende como formação continuada? A professora então responde: Formação Continuada hoje para mim está meio desfalcado, pois, não existe algo que pode ser imposto principalmente para nós e a gente ter então que desenvolver isso, bom durante esses três anos que eu estou trabalhando no município de Serra nunca presenciei a secretaria de educação propor um momento de discussão coletiva para organizarmos um calendário de formação, no qual pudéssemos sugerir temáticas, ou seja, nada de formação continuada (Diário de Campo- 07/04/15).

Nesse momento, outra professora, que também participa dos momentos de formação, se posicionou e sua narrativa confirma essa nossa percepção. Ela afirma que “A formação só acontece nas datas determinadas no calendário escolar ou proposições que surgem em pacotes como, por exemplo, o da copa que foi bem pontual” (Professora Rosa 07/04/2015).

A professora Amarílis retomou a palavra e complementou:

Não querendo desconsiderar o momento de formação da copa, mas ficou claro que foi uma alternativa para tampar esse buraco a formação continuada no município não é uma prioridade ela está sempre entre os feriados que deixa para nós professores a responsabilidade da formação e para os alunos o feriadão, eu vejo que a SEDU aproveita esse momento para dizer que está oferecendo formação e outra coisa de uma forma bem sutil eles têm jogado para nós a responsabilidade de se formar, mas que na verdade essa responsabilidade é da Secretaria de Educação é claro que nós podemos fazer sim, com muita alegria, muita vontade mais isso não deve ser incentivado (Professora Amarílis- 07/04/2015).

A narrativa da professora Amarílis remete ao debate sobre a individualização da responsabilidade pela formação continuada. Essa perspectiva tende a desobrigar o Estado de seu papel de propositor das políticas públicas educacionais e políticas de formação de professores. Como a professora ressalta na parte final de sua narrativa, jogar a responsabilidade para o profissional se autoformar é uma forma sutil de não se comprometer, especialmente em termos orçamentários. Essa realidade leva, em muitos casos, o professor a buscar sua qualificação por meio de cursos avulsos que são oferecidos no mercado de certificação como já ressaltamos ao longo de nosso trabalho.

No caso específico colocado em evidência pela professora Amarílis, para

exemplificar a descontinuidade da formação, ela faz referência a uma experiência de formação continuada realizada no ano de 2014, em que, por ocasião dos jogos da copa do mundo, foi feita uma articulação entre as redes estadual e municipal para integração dos calendários, visando permitir que, em dias de jogos, os professores pudessem sair mais cedo. Segundo a professora, tal experiência ocorreu devido ao período vivenciado e não representa a realidade das políticas. No geral não há articulação e os professores têm que correr de um sistema para o outro para dar conta de horários de trabalho, buscando conciliar o inconciliável, em muitos casos.

Entretanto, segundo a professora Amarílis:

Temos que pensar que para nós professoras do município é um ganho existir um Centro de Formação, entretanto precisamos questionar essa metodologia no sentido de participar nas escolhas das temáticas de se envolver nessa formação (Professora Amarílis- 07/04/2015).

É recorrente essa crítica relacionada a pouco ou quase nenhuma participação dos professores na definição dos conteúdos, metodologia e avaliação das ações de formação continuada. A professora Angélica também destaca esse problema do pouco tempo para formação e busca, nos fios da memória, uma experiência que, na percepção dela, era mais significativa em relação à formação continuada, que acontecia atrelada ao planejamento por área de conhecimentos que era realizada uma vez por mês. Segundo a professora,

Mesmo para os professores de área que tem um dia específico de planejamento na semana, mesmo para esses professores são apenas quatro encontros e não é como acontecia antigamente que era formação mensal. Por exemplo: Educação Física era toda primeira segunda feira do mês para compartilhamentos, trazer outros diálogos e conhecer novas perspectivas, pois era algo já sistematizado e não precisava nem de vir recado para escola porque todos nós professores nessa data já nos encaminhávamos para lá (Professora Angélica, 05/05/2015).

Nas narrativas, são recorrentes as críticas à metodologia da formação oferecida, mas que também tem uma questão que remete à política educacional. Diversas narrativas mostram que há pouca oferta de atividades de formação e sugerem que o investimento na formação não é uma prioridade da secretaria municipal de educação. Esse “arroxó” no calendário pode explicar a falta de tempo, pois, em favor do cumprimento dos 200 dias letivos, muitos programas e projetos que suprimem

dias de aula deixaram de ser viabilizados. Esse fato acaba por reduzir os espaços-tempos da formação do professor, que agora tem mais os dias previstos para sua formação, por isso, as professoras destacaram que dão muitas aulas e não se tem mais tempo para parar e refletir sobre suas práticas, juntamente com seus colegas.

A respeito desse problema, da falta de espaço-tempo para o encontro e partilha de experiências no cotidiano das escolas, Dominicé (1990) ressalta que os espaços de encontro e partilha são fundamentais, assim,

Devolver à experiência o lugar que merece na aprendizagem dos conhecimentos necessários à existência (pessoal, social e profissional) passa pela constatação de que o sujeito constrói o seu saber activamente ao longo do seu percurso de vida. Ninguém se contenta em receber o saber, como se ele fosse trazido do exterior pelos que detêm os seus segredos formais. A noção de experiência mobiliza uma pedagogia interactiva e dialógica (DOMINICÉ, 1990 apud NÓVOA, 2013, p. 14).

Também é importante que,

O diálogo entre os professores é fundamental para consolidar saberes emergentes da prática profissional. Mas a criação de redes colectivas de trabalho constitui, também, um factor decisivo de socialização profissional e de afirmação de valores próprios da profissão docente. O desenvolvimento de uma nova cultura profissional dos professores passa pela produção de saberes e de valores que dêem corpo a um exercício autónomo da profissão docente (NÓVOA, 1995, p.26).

Assim, é fundamental pensar a escola como comunidade de aprendizagem ou como ambiente educativo, em que, mais do que exercer sua profissão, permita ao professor se formar ao longo de sua vida (IMBERNON, 2011).

Por fim, outra tensão em relação aos documentos normativos e às narrativas das professoras refere-se à vinculação da formação continuada à progressão funcional e avanço por mérito, materializada na Lei nº 2173/1999 (ANEXO 3) e na portaria Nº 001/2010 (ANEXO 4). Na perspectiva da secretaria de educação, os documentos expressam a intencionalidade política de materialização de uma ação com forte impacto na formação dos professores, entretanto as narrativas revelam que há, por parte das professoras, uma compreensão que destoa da Secretaria de Educação. A narrativa a seguir mostra isso.

O nosso grande problema da formação continuada é que como ela é atrelada a progressão é meio que compulsório a ideia da divisão é isso mesmo é por livre espontânea pressão, ou seja, todas temos que participar e só vai acontecendo o rodízio (Professora Rosa 24/03/2015).

A ideia de compulsoriedade, evidenciada pela professora, mostra uma tensão entre interesses impostos pelo sistema e as necessidades reais das professoras. Quando Nóvoa (2009) trata da necessidade de pensar a formação colada no desenvolvimento profissional por dentro da carreira do magistério, isso pressupõe uma consideração íntima das singularidades dos contextos de inserção das práticas pedagógicas. Por mais que se tente descolar a dimensão profissional da dimensão pessoal, tal procedimento é quase impossível, pelo menos no âmbito da educação, pois as ações que compõe a profissionalidade docente são atravessadas pela dimensão subjetiva, o que coloca elementos como imprevisibilidade, criação, invenção.

Assim, acreditar que os professores irão simplesmente cumprir as determinações impostas sem resistir às ordens instituídas é desconsiderar a natureza humana. Então, melhor do que impor é compor com os professores uma colegialidade expansiva para planejar os processos de formação, levando em consideração as necessidades dos professores.

A ideia de colegialidade presente nas proposições de Nóvoa (2009) e de Imbernón (2011) parte da proposição que ninguém se forma sozinho; a formação é sempre um trabalho colaborativo, que se desenvolve a partir três premissas. A primeira refere-se ao caráter eminentemente coletivo da prática pedagógica do professor, pois sua prática não está imune às determinações sociais mais amplas, por isso, um bom professor deve manter contatos com as demais instituições sociais, incluindo família, associações comunitárias, ministério público. A segunda premissa se refere à natureza política da prática, pois a escola é uma instituição que tem um papel social que vai além da formação cognitiva e, por esse motivo, o professor deve preocupar-se também com as dimensões políticas e éticas da formação dos alunos; isso pressupõe um conhecimento, por parte dos professores, não só de seus conhecimentos disciplinares. A terceira premissa se refere à construção de um coletivo profissional, uma vez que a constituição de um coletivo institucional é

fundamental para manutenção dos avanços na consolidação da profissão docente.

Os aspectos burocráticos administrativos que atravessam os processos de formação continuada, que se traduzem em decretos e portarias, não dão conta de garantir a complexidade dos movimentos presentes no cotidiano das práticas pedagógicas, para captar os múltiplos sentidos atribuídos às experiências formativas. É necessária uma atenção ao que as próprias professoras falam sobre aquilo que experienciam; esse será o teor das análises realizadas no próximo capítulo.

## **6 A POTÊNCIA DAS NARRATIVAS DAS PRÁTICAS: A ESCOLA COMO ESPAÇO-TEMPO DE FORMAÇÃO CONTINUADA E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL**

Nesse capítulo, nosso foco é captar, nas narrativas das professoras, dois aspectos importantes de nossa pesquisa, os sentidos da formação continuada e as questões relacionadas ao desenvolvimento profissional. Esses dois aspectos apareceram nas narrativas de maneira bastante contundente, o que nos levou a estabelecer uma relação entre as direções em que apontavam as atividades de formação e as expectativas que as professoras nutriam em relação a seu crescimento profissional, pois como já explicitamos no capítulo anterior as atividades de formação continuada mantinham uma ligação orgânica com a progressão funcional.

### **6.1 A ESCOLA COMO ESPAÇO-TEMPO DA FORMAÇÃO CONTINUADA**

A perspectiva que assume a escola como espaço potencial para efetuação dos processos de formação continuada, segundo Nóvoa (2012), tem como premissas:

- ✓ As professoras têm problemas que extrapolam unicamente a dimensão epistemológica, ou seja, muitos dos desafios não têm relação única com um não saber disciplinar, mas, sobretudo com falta de reconhecimento de saberes que os professores portam;
- ✓ O exercício da docência tem forte interdependência com o projeto pedagógico da escola, nesse sentido, dificilmente se pode ser um bom professor sozinho, sempre somos professores em coletivos institucionais;
- ✓ A prática pedagógica deve ser ponto de partida e ponto de chegada da formação continuada, assim os conteúdos, os objetivos, metodologias e processos de avaliação necessariamente devem cortejar o cotidiano em que se dão as relações pedagógicas entre professores e alunos e demais profissionais da escola;
- ✓ Por mais que a formação continuada seja determinante para o desenvolvimento profissional, nunca ela precede as condições macroestruturais, pois essas, em certa medida, determinam sobremaneira o modo que exercemos nossa profissão.

Em seguida, apresentaremos uma narrativa que especifica a maneira como as

professoras assumem a potência do espaço-tempo da escola como importante para a sua formação.

Eu penso que essas trocas de experiências não são potentes quando a gente quer mostrar o que é feito apenas para mostrar para as pessoas e a grande sacada é justamente o contrário é o quanto mais simples eu faço mais eu consigo alcançar a necessidade do meu aluno por meio dessa prática pedagógica simples, eu acho que esses momentos de troca de experiência são muito valiosos, pois a gente vê diferenciadas práticas que nos possibilitam ter um olhar crítico e tirar dali as coisas que são pensadas no cotidiano para trabalhar com o aluno principalmente se é discutido no coletivo (Professora Iris 06/04/2015) .

A professora remete, em sua narrativa, a ideia defendida por Nóvoa (2012), quando fala da profissão de professor como uma construção histórico-social, em que sua prática mantém ligações com um plano de coletividade, ou seja, somos sujeitos individuais, porém executando nossa profissão coletivamente em íntima relação de interdependência com nossos colegas de profissão e com as instituições sociais, às quais mantemos ligações político-sociais.

Quando a professora Iris afirma sobre a impossibilidade do fazer docente sem um plano de composição coletiva, demonstra que sabe, que mesmo que consiga fazer sozinha, será bem mais potente se fizer coletivamente. A docência inescapavelmente pressupõe um plano de coletividade, uma composição em que se inscrevem professores, alunos, famílias e demais profissionais da escola.

A respeito da impossibilidade de se realizar a docência isoladamente, pois somos sujeitos sociais, Côco (2006), tomando como inspiração os conceitos centrais da obra de Bakithin, ao refletir sobre os processos de formação de professores da educação infantil, demonstra que tanto no plano discursivo como no plano das práticas pedagógicas propriamente ditas, somos mais, muito mais do que somente nós, somos uma multidão de outros tantos que nos constituem e nos instituem.

Assim, não há um grau zero de formação, especialmente na docência, pois, em cada professor habita uma multidão de professores com os quais se teve contato nos anos escolares, muito antes de se entrar em um curso de formação. Sendo assim, a formação tanto inicial como continuada é um trabalho de construção de múltiplas referências sobre o que é ser professor; nesse sentido, a formação

continuada, como o próprio nome sugere, tende a ser melhor concebida pelos professores quando parte das histórias de vidas e ou das histórias das práticas dos professores, vai se expandindo em um círculo crescente. Assim,

[... ] no processo formativo advoga-se uma associação entre a formação pessoal e profissional partindo da concepção do professor como pessoa, para o qual a formação pertence ao próprio sujeito e se vincula a um processo de ser (a vida e as experiências, o passado) e num processo de ir sendo (os projetos e as ideias de futuro) em diálogo com as premissas do campo de atuação, que apresenta seus desafios emergentes e os saberes e fazeres valorizados. É um direito do profissional, uma conquista feita com muitos apoios, mas que não se desvincula de um trabalho sobre si mesmo. Não é uma formação extrínseca ao sujeito, mas sim um trabalho sobre si próprio. Assim, imbricada com a ideia de formar-se a si mesmo, a formação assume sentidos de empoderamento crescente dos profissionais, de forma a objetivarem uma condição de autonomia intelectual, demarcada pelos valores coletivos (CÔCO; OLIVEIRA; ZUCOLOTTO, 2012, p. 06).

Também isso se evidencia na narrativa da professora Babiana.

A gente aprende com nosso colega se eu estou vendo que minha colega está desenvolvendo um trabalho legal, interessante eu posso aprender com ela. Porque o órgão central nunca se interessou em dar formação para professor não, eu fiquei lá vinte cinco anos e eu posso falar isso de cadeira (Professora Babiana, 14/04/2015).

A narrativa da professora Babiana revela dois aspectos importantes a serem considerados. O primeiro se refere à importância e consideração que as professoras geralmente atribuem àquelas atividades de formação que atendem às suas expectativas, e talvez seja esse o sentido do tom negativo usado de forma contundente ao referir-se ao órgão central "o órgão central nunca se interessou em dar formação", mas sabemos que isso revela, não uma verdade absoluta. Acreditamos que a professora quis dizer que a secretaria não se propõe a escutar e atender os professores em suas reais necessidades de formação no cotidiano da escola.

O segundo aspecto da narrativa é sobre a importância da rememoração, pois o tempo faz o trabalho de apagamento, esquecimento e silenciamento. Entretanto, a narrativa pode servir como detonadora de processos de rememoração, lembranças de um espaço-tempo que precisa retornar, vir à tona, pelos fios da memória, nos atualizando e impulsionando para frente com a potência de instaurar novos outros processos de atuação.

Entretanto, é importante destacar que esses espaços-tempos geralmente são produzidos por meio de processos de resistência dos professores, pois, como se pode perceber nas narrativas, existe a tensão entre uma concepção de formação mais tradicional levada a efeito pela Secretaria de Educação e uma formação pensada a partir e com os professores nas escolas. Mais uma vez as narrativas corroboram essa ideia da escola como local privilegiado para produzir a docência.

Se perdeu esse momento de formação oferecido pela Secretaria de Educação e cada vez mais tem dado ênfase nos grupos maiores porque a grande preocupação é com a alfabetização e o que parece é que o trabalho com os grupos menores não é valorizado é apenas brincadeira, como se quando estamos cantando e fazendo os gestos não já estamos trabalhando a alfabetização, a oralidade, os movimentos e uma série de coisas que estamos desenvolvendo com aquela música (Professora Dália, 14/04/2015).

O posicionamento da professora Dália, além de evidenciar a importância da coletividade nos processos de formação continuada, revela uma tensão em relação aos próprios conteúdos da formação, o que remete a uma discussão sobre um debate mais específico no campo da educação infantil. O debate sobre a relação entre o brincar e o educar, segundo a professora, há uma dicotomia que se revela ao direcionar a formação dos grupos menores para os jogos e brincadeiras e para os grupos maiores com conteúdos relacionados à alfabetização, conteúdos ditos mais sérios “importantes”.

O debate no campo da educação infantil parte da concepção de que a brincadeira é um dos eixos articuladores das práticas pedagógicas com as crianças (DCN, BRASIL, 2009). Corsino (2006), no texto “Linguagem na educação Infantil: as brincadeiras com as palavras e as palavras como brincadeiras”, tomando como suporte os conceitos de Walter Benjamin (1993), no campo da filosofia, Mikhail Bakhtin no campo da linguagem (1992) e Lev Vygotsky (1989) no campo da psicologia histórico-cultural mostra como que a dimensão do brincar e do educar estão intimamente ligadas, especialmente no trabalho com a linguagem e com a alfabetização, uma vez que, para ela, ao ser trabalhado, por exemplo, com o amplo repertório de parlendas, trava-línguas e canções presentes no cancionário infantil, as professoras levam as crianças, desde muito pequenas, a pensar sobre as regularidades e irregularidades da língua. Assim,

Brincando com estes elementos culturais, as crianças têm a oportunidade não apenas de interagir, se divertir e partilhar uma cultura lúdica transmitida entre as gerações, como também de reconhecer sons semelhantes, segmentar as palavras, completar versos dando novos sentidos, experimentar ritmos, enfim, de fazer uma análise bastante complexa da língua. Estas brincadeiras contribuem, sobremaneira, para o processo de alfabetização, quando a consciência fonológica, fruto destas análises, se fará necessária para a compreensão da natureza alfabética da língua e apropriação do sistema de escrita (CORSINO, 2006, p. 38).

Nesse sentido, as professoras estão potencializando nas crianças as condições próprias para que, ao longo de seus percursos escolares, possam se apropriar das múltiplas formas da linguagem presentes na comunicação dos seres humanos.

Retomando a questão da centralidade da escola, a narrativa também remete à necessidade de não descolar a formação das reais necessidades das professoras, por isso é importante garantir uma formação continuada mais focalizada em coletivos institucionais localizados dentro das escolas, por meio dos encontros entre as professoras para refletir sua prática. Nóvoa (2012) fala da perspectiva da autonomização dos professores no interior da escola, nesse sentido devolver a formação continuada aos professores significa reconhecer que os professores reúnem as condições mais favoráveis para melhor organizar as ações de formação continuada tendo as demandas oriundas de suas próprias reflexões.

Nóvoa (2012) critica a noção de formação de professores, tomando como pressuposto a ideia de falta, ou seja, aos professores falta um tipo de conhecimento que só pode ser adquirido por meio de especialistas localizados externamente à escola. O problema dessa perspectiva é que transfere para a exterioridade da escola as soluções dos desafios, com isso o professor vai, aos poucos, se marginalizando intelectualmente. Conforme o referido autor, essa perspectiva fez com que

Uma série de grupos e de especialistas foram ocupando o terreno da formação de professores e, num certo sentido, foram substituindo os próprios professores nas tarefas da formação. É evidente que a presença destes grupos trouxe um enriquecimento do campo, mas à custa de uma marginalização dos professores (NÓVOA, 2012, p.13).

A marginalização dos professores se traduz em propostas de formação continuada que diminuem os espaços-tempos para encontros e partilhas de experiências, assim a voz dos professores é silenciada, suas experiências são subsumidas e ou

preteridas a um discurso oficial, quase sempre um pacote de treinamento que é imposto sem diálogo com o coletivo das escolas.

## 6.2 OS SENTIDOS DA FORMAÇÃO CONTINUADA

Reunimos, nessa sessão, as narrativas nas quais as professoras explicitam os sentidos atribuídos à formação continuada. Assim, estivemos atentos para perceber novos outros sentidos atribuídos à formação.

A formação continuada assume diferentes perspectivas, dependendo dos contextos nos quais ela acontece, e também tem significados diferentes para os diversos sujeitos que estão envolvidos. As narrativas das professoras mostram que, para além de concepções estreitas de formação, o que observamos são movimentos múltiplos de formação continuada. No âmbito científico, a pesquisa narrativa tem ganhado força, pois ela estimula a reflexão.

O aspecto mais significativo desse tipo de pesquisa não é propriamente porque rememora o vivido e lembrado, mas sim os sentidos que nós damos a essas lembranças. Remexer o vivido e atribuir novos sentidos a essas experiências, pensando sempre que o outro atribui significado a nossas experiências influencia a nossa prática. É possível perceber isso nas narrativas que selecionamos:

A práxis só tem a ver se ela emerge do chão da escola, em alguns momentos uma ponderação do órgão central ou do Ministério da Educação vai fazer sentido, mas também tem momentos que são bastante distantes porque aqui, quem tem que dar o tom somos nós (Professora Rosa, 28/04/2015).

Dar o tom da formação continuada significa produzir sentidos imanentes à realidade vivida, experienciada que as professoras convivem cotidianamente. A ideia de dar o tom, metaforicamente, pode ser pensada como uma composição para produzir ações que remetem ao coletivo institucional, escapando da lógica individualista. Já afirmamos, a partir das reflexões de Imbernón (2011), que se pode até desenvolver profissionalmente sozinho, entretanto, a formação docente remete a um projeto coletivo. De igual modo, uma escola só se produz coletivamente e também um

professor sozinho não produz uma boa educação.

A professora Margarida nos lembra que os professores têm condições de assumir parte de sua formação, sem se manter numa relação de dependência intelectual da Secretaria de Educação.

Nosso objeto de estudo é sempre o aluno que a gente recebe e partindo disso pensar em todas as dificuldades que a gente vive. Assim nós precisamos conhecer um pouco de política educacional, estrutura e nós teríamos mais condições de não aceitar modelos prontos de alfabetização como pacotes prontos e sim teríamos condições de criar a partir das nossas próprias necessidades [...] A perspectiva que assumimos que contraria a esses momentos pontuais nos quais nós vamos para lá ouvir alguém dizer para nós o que nós precisamos fazer sem antes dialogar conosco sobre nossas necessidades. Nós acreditamos que a escola não é apenas o local onde o professor trabalha mas deve também ser o local de formação, pois é aqui, nesse contexto que a gente sabe o que a gente precisa e não uma pessoa de outra realidade nos dizer o que fazer e não considera as especificidades da nossa instituição, da nossa comunidade escolar e principalmente dos professores (Professora Margarida 19/05/2015).

A professora Margarida, mais uma vez, ressalta a importância de não aceitar pacotes prontos de formação que, geralmente, são impostos pela secretaria de educação (SEDU) sem uma articulação com o projeto e as necessidades da escola. Esses pacotes, como o próprio nome sugere, já vem fechados e pressupõe uma adequação cega dos professores às teorias que os embasam e também às metodologias, ficando pouco ou quase nenhuma margem de mudanças por parte da escola e dos professores.

Gatti (2009), em seu estudo sobre projetos e programas de formação de professores, ao analisar diversos programas, constata que quando os professores estão inseridos no processo de decisão nas diversas fases do planejamento (elaboração da proposta, desenvolvimento e avaliação), tendem a obter melhores resultados em termo de melhoria das práticas pedagógicas, pois se sentem parte do processo.

Nessa perspectiva, a fala da professora revela uma tendência, ou melhor, um consenso fundado no âmbito da formação continuada de professores que pode ser traduzido na afirmação de Rangel (2009, p. 198), ao fazer a crítica a esses mesmos pacotes fechados: “tudo que não é feito em articulação com os professores tendem a

se voltar contra os professores”.

Mais uma vez, recorreremos a Nóvoa (2012) e Imbernóm (2011) para afirmar o que aqui estamos chamando de formação com os professores, na perspectiva de ampliar os sentidos que eles atribuem a seu próprio processo de formação. Imbernón (2011, p. 78), a partir das ideias de Loucks-Horsley (1987), destaca três elementos fundamentais que podem contribuir para que a formação permanente do professor caminhe articulada com a pesquisa sobre a prática:

1. O professor é inteligente e pode propor-se uma pesquisa de forma competente e baseada em sua experiência;
2. Os docentes tendem a buscar dados para responder as questões relevantes e a refletir sobre eles para obter respostas aos problemas do ensino;
3. Os professores desenvolvem novas formas de compreensão quando eles mesmos contribuem para formular suas próprias perguntas e reconhecem seus próprios dados para responder a elas.

E complementando, o autor ainda afirma que

A maneira mais eficiente de realizar a formação permanente é mediante o estudo, de forma cooperativa por parte dos próprios docentes, dos problemas e temas que integram sua intenção de realizar uma prática coerente com seus valores educativos (IMBERNÓN, 2011, p. 78).

Sobre esse mesmo aspecto, Nóvoa (2012) acrescenta a necessidade de garantir ao professor as condições para que ele reflita sobre sua própria prática. Nesse sentido, o professor pesquisador não é outra categoria de professor descolado da realidade das escolas, na verdade é um professor que está envolvido na produção de sua própria profissão, em um coletivo institucional com as garantias em termos de carga horária e incentivos para o seu desenvolvimento profissional.

Quando a perspectiva de formação busca dilatar o espaço-tempo para o encontro e a narrativa, amplificam-se as experiências, podendo concorrer para um aprendizado docente coletivo; por esse motivo, a escola precisa ser concebida como um território não só de exercício profissional, mas, sobretudo, como espaço de desenvolvimento profissional e formação docente. A ampliação do espaço-tempo pode possibilitar que aconteçam narrativas como a da professora Gérbera.

No meu primeiro dia eu cheguei com um frio na barriga e fui trabalhar com a turma de grupo quatro que era da professora Alexandra e eu tive a ajuda da Liria que foi uma pessoa que me deu todas as dicas de como funcionava o dia a dia do CMEI, a rotina da escola, pois ela já trabalhava ali a quatro anos e para mim essa oportunidade de participar da formação em que cada um vai falando e ajudando o outro tem sido muito importante é como se fosse enchendo um recipiente que está vazio e isso que me faz tentar ser diferente, pois me possibilita pensar sobre o que eu faço, sobre o que tá dando certo e principalmente o quanto eu tenho que melhorar porque pra mim não importa o tempo se a gente já está na educação um, cinco ou dez anos porque sempre tem algo pra aprender e pra melhorar. E agora eu posso falar que a nossa profissão não tem diferença de grau de dificuldade para nenhum outro curso e muitas pessoas chegavam para mim e perguntavam: Nossa você estudou tanto para fazer direito e agora você é professora? E não era só as pessoas de fora não, dá própria área da educação se desvalorizando, como se as outras profissões fossem mais importantes e para mim nossa profissão é tão importante e tão difícil como qualquer outra profissão o que diferencia é que muitas vezes nós professores não estamos dispostos a continuar estudando e nos contentamos com nossa formação inicial e quando temos uma oportunidade de fazer um curso ou uma formação como essa que é fora do nosso horário de trabalho logo começamos a questionar e colocamos vários empecilhos e no caso do direito você tem que ler o tempo todo fazer cursos e tudo por sua conta (Professora Gérbera 06/04/2015).

A narrativa da professora Gérbera coloca em relevo umas das questões mais potentes da perspectiva de formação, tomando como dispositivo as narrativas das práticas combinada com a história de vida. Nóvoa (2002) nos ajuda a compreender que, nesse caso, sua história de vida se confunde com sua história docente; entrar na docência não significou sair da sua vida, são dimensões que se misturam na narrativa. Para ela, se formar pressupõe o encontro com seus pares e, sobretudo, a certeza da continuidade, visto que nunca estamos prontos, acabados; dessa forma, a formação continuada deixa de ser uma imposição para ser uma condição inerente a docência. Assim,

Quando os professores trabalham juntos, cada um pode aprender com o outro. Isso os leva a compartilhar evidências e informações e a buscar soluções. A partir daqui os problemas importantes das escolas começam a ser enfrentados com a colaboração entre todos, aumentando as expectativas que favorecem os estudantes e permitindo que os professores reflitam sozinhos ou com os colegas sobre os problemas que os afetam (IMBERNÓN, 2011, p. 82).

Na narrativa da professora Acácia, na mesma linha da narrativa da professora Gérbera, fica evidente que aprender com o outro é uma forma de aprender não só conhecimentos teóricos, mas é aprender sobre a profissão.

Quando nos dispomos a participar de um movimento de formação fora do

horário de trabalho para falar das nossas práticas é porque acreditamos que o nosso conhecimento ou o conhecimento da nossa prática é importante e que eu posso aprender com o outro e ela comigo e isso tá possibilitando a gente conhecer novos autores e até novas teorias, porque eu ainda estou lá na época da Emília Ferreiro. Isso me faz pensar que eu não posso desconsiderar a teoria tradicional ou o construtivismo, mas eu tenho que conhecer as discussões atuais que estão presente na educação (Professora Acácia 06/04/2015).

A narrativa da professora Acácia é bastante potente, pois revela as diversas facetas da formação continuada, mostra os movimentos sinuosos em torno do projeto de se formar e se constituir professora e, com isso, ficam imbricadas as dimensões pessoal, profissional e política. Em sua narrativa, ela se revela por inteiro, deixando expostas as singularidades da docência, que são maneiras que fazem correr a história da profissão docente, pois nossa ação estabelece relação não só com o tempo presente, mas, sobretudo, com o tempo passado e a história. A história do presente com certeza revela uma profissão que se constrói em migalhas, passo a passo, um pouco aqui um pouco ali, ou como diz a professora é feita também de contaminações impuras, mas todas essas histórias mantêm relações de continuidade e descontinuidades/rompimentos com muitas outras histórias de professoras que exerceram a docência em escolas públicas no Brasil.

A riqueza das narrativas das professoras Gérbera e Acácia está no fato de mostrar o desenvolvimento ao longo da carreira algo que Carr e Kemis (1988) mostraram em seus estudos e que Nóvoa (2012) também se ocupou ao afirmar que, no âmbito dos processos de formação de professores, o que acontece nos anos iniciais da carreira docente é crucial para os sentidos que o professor dá à sua profissão. Por esse motivo, Nóvoa (2012) afirma ser necessário cuidar dos professores novatos, quase que tomá-los pela mão, ajudando-os a se introduzir na profissão, daí a importância dos estágios supervisionados e/ou residências pedagógicas<sup>29</sup> para que o professor se ambienta na profissão. Sabemos dessa importância, porém, no Brasil, ainda temos poucas experiências em relação a essa dimensão formadora dos primeiros anos de profissão, ou mesmo de residência pedagógica.

---

<sup>29</sup> A discussão sobre residência pedagógica ainda é recente no Brasil, mas esse debate tem ganhado força no campo da formação de professores, pois, diante da crise da formação, tem-se buscado alternativas para melhorar os cursos de licenciaturas, especialmente tentando superar a relação entre teoria e prática. No texto "Diálogos pertinentes na formação inicial e continuada de professores e gestores escolares. A concepção do Programa de Residência Pedagógica na UNIFESP" as professoras Celia Maria Benedicto Giglio e Rosário Silvana Genta Lugli, explicitam as bases teóricas das propostas, e falam de uma experiência em curso desde 2009, vinculada a disciplina de estágio.

A narrativa da professora Jasmim demonstra uma preocupação com o sentido da formação continuada, especialmente a relação que essa formação tem com a qualidade da escola e/ou aprendizagem dos alunos. Na percepção da professora, o pouco investimento na formação significa um prejuízo para o sistema educacional.

É necessário pensar com que tipo de professora que a criança está estudando, que é uma professora cansada e emburrecida, pois, é assim que eu me sinto aqui na escola nesses quatro anos que estou concursada. Porque acaba que você não tem mais formação, eu não tenho tempo se quer de estudar o meu próprio estatuto quanto mais os conteúdos que meus alunos precisam e a prefeitura na qual eu sou servidora que é responsável pela minha formação continuada ela é extremamente omissa quanto a isso (Professora Jasmim 06/04/2015).

O fato de a professora Jasmim afirmar que não tem mais formação revela que, muito provavelmente, as atividades de formação que são oferecidas pela secretaria não atendem às necessidades da prática pedagógica, assim, as professoras são levadas a dizer que não têm formação, quando o fato é que as formações que são oferecidas pela secretaria municipal de educação, além da pouca quantidade, não são planejadas, levando em consideração as opiniões das professoras.

Assim, a narrativa é mais enfática ao afirmar que as condições nem sempre são favoráveis para que as professoras se formem continuamente. Como já evidenciamos, para além de uma vontade, interesse individualizado de cada professor, é preciso criar os dispositivos institucionais para que as professoras e as escolas tenham condições de dedicar-se a seus projetos individuais e coletivos de qualificação docente.

Em relação à aceleração do tempo, a narrativa a seguir é bastante representativa, pois atribui um termo que, em nossa percepção, sintetiza uma lógica que se impõem as professoras e a escola em geral, “o tempo da fazeção” (Professora Rosa).

Essa expressão fazeção, utilizada pela professora e logo apropriada pelas demais professoras e também por nós, mostra por um lado a lógica que é imposta ao cotidiano escolar e, por outro lado, um movimento que aqui em nosso trabalho estamos chamando narrativas de formação, que significa a possibilidade de encontros de formação localizados na escola, por meio do intercambiamento de

experiências entre professoras e demais sujeitos da escola.

A professora continua em sua narrativa a mostrar como isso acontece.

Sim, todo ano a gente refaz esse projeto, isso acontece sempre no final de cada ano na nossa reunião em que traçamos o plano de ação para o ano seguinte, escolhendo o dia e as temáticas e no decorrer das formações vai escolhendo a metodologia e quem vai apresentar, se vai usar filme, leitura de um texto procurando sempre fazer um rodízio para que todas participem (Professora Rosa, 28/04/2015).

Sobre a escolha dos temas da formação, ela alega que

A pedagoga nos dava um texto relacionado ao tema sugerido por nós, mas era bem tranquilo a gente lia as colegas participavam e a gente tentava relacionar com a prática, mais não era nada muito elaborado (Professora Acácia, 06/04/2015).

Sobre a potência da formação para melhor qualificação da prática pedagógica, afirma que

Como todos sabem eu sou nova na educação e esse momento de estudo nos ajudou a pensar as atividades para nossos alunos, fizemos coisas lúdicas que me ajudou bastante na sala de aula (Gérbera, 06/04/2015).

Contudo, as professoras reconhecem e aceitam a escola como espaço-tempo de formação e tentam afirmar que as questões mais amplas da educação ainda atravessam as práticas pedagógicas e interferem na maneira como as professoras encaram a profissão e a carreira docente. A narrativa a seguir mostra essa permanente tensão entre a escolha da profissão e os problemas relacionados à carreira docente.

No começo da nossa carreira a gente investe; estamos dispostas a fazer sempre coisas diferentes e às vezes usamos nosso próprio dinheiro para fazer as atividades e depois o tempo vai passando você vai se sentindo desvalorizada, desmotivada e desencantada com os problemas da educação e vai sendo contaminada com a visão de que se eu não sou valorizada vou oferecer o que der (Professora Anemona, 06/04/2015).

A narrativa mostra que a docência é uma profissão de um tempo longo, e, sobretudo, uma profissão que exige sobremaneira do profissional, pois não se trata de uma profissão cujos conhecimentos permanecem estáticos; qualificar-se

permanentemente é condição *sine qua non*, isso coloca o desafio de formar-se continuamente.

### 6.3 FORMAÇÃO CONTINUADA EM COLETIVOS INSTITUCIONAIS: IMPORTANCIA DE APRENDER COM O OUTRO

A formação continuada estabelece íntima relação com o desenvolvimento profissional. O termo formação ocupa centralidade das ações que visam contribuir com a melhoria da prática do professor em todos os âmbitos, seja em relação ao seu desenvolvimento individual, ou nos aspectos relacionados ao uso que faz dos instrumentos inerentes ao exercício da sua profissão.

Nas narrativas, as histórias contadas e experiências compartilhadas remetem a alguns desses termos, entretanto, aparecem de forma misturada, sem uma distinção característica. Isso nos levou a organizar as narrativas na perspectiva de compreender como o compartilhamento no coletivo funciona como dispositivo que auxilie as professoras no seu desenvolvimento profissional, sobretudo na formação continuada.

Antes de recorrer às narrativas propriamente ditas, é importante dizer que, no conjunto, apontam para um problema crônico que tem reflexos não só no campo da formação continuada de professores: o problema das condições nas quais os professores exercem sua profissão. Dentre os problemas destacam-se a alta rotatividade de professores nas escolas (materializado na figura do professor contratado), a descontinuidade das políticas pública, a falta de tempo para realização das atividades de formação continuada durante a jornada de trabalho, dentre outros problemas. Mas, apesar desses problemas sinalizados pelas professoras, observamos que há uma predisposição do coletivo em apostar em seu trabalho, sua prática e sua qualificação.

Na narrativa que escolhemos para iniciarmos as discussões, a professora revela dois problemas correlatos. O primeiro mais relacionado à própria dinâmica imposta à escola, que acaba por refletir o movimento mais amplo da sociedade e que tem que

ver com a aceleração do tempo e a diminuição do espaço-tempo para narrar ou mesmo para compreender os significados de nossas práticas.

Isso que foi dito me faz pensar que muitas vezes o profissional começa a trabalhar na **fazeção**, pois não é possibilitado a ele momentos de deixar claro a proposta de trabalho do município, e também a descontinuidade do coletivo compromete a nossa prática, pois todo ano existe um rodízio muito grande entre os profissionais (Professora Iris, 07/04/2015).

Infelizmente nosso trabalho fica o tempo todo comprometido com essa descontinuidade, ou seja, a quebra do coletivo, pois a cada ano nós passamos pela troca de professoras, de pedagogas. Sendo assim todo início de ano nós temos que sentar com esses profissionais e explicar como é nossa rotina, nossa prática e pensar o que ela pode absorver rapidamente para contribuir com o nosso cotidiano, mas essa conversa eu já tive com várias outras porque troca todo ano e mesmo assim eu continuo insistindo com otimismo que precisamos emergir disso (Professora Rosa, 31/03/2015).

Um dos pressupostos da formação que estamos assumindo compreende a necessidade de produzir a formação continuada das professoras em torno de projetos coletivos localizados nas escolas, que contemple desenvolvimento profissional. Então, essa condição, ou melhor, falta de condições, evidencia a face contraditória das políticas públicas. Como constituir um coletivo se a cada ano há um rodízio de profissionais? Essa dimensão pode comprometer um projeto educacional coerente com as aspirações de democratização e qualidade da escola pública. Essa realidade também evidencia as políticas de descontinuidades que, historicamente, se fazem presentes na educação pública brasileira.

Apesar dessa realidade, as professoras mostram-se bastante dispostas a investir em sua própria formação continuada e colocam em destaque exatamente as experiências de formação em que puderam adquirir conhecimentos que estabelecessem relações com suas necessidades didático pedagógicas. As narrativas a seguir mostram essas relações, pois, de acordo com as professoras, a formação continuada é fundamental para seu desenvolvimento profissional.

A professora Margarida, em sua narrativa, relacionou a formação continuada que participou de alfabetização com o exercício de refletir sobre sua prática, repensar e alterar as intervenções com seus alunos. Perguntei a ela sobre a maneira como foi estruturada essa atividade de formação continuada sobre Alfabetização que ela fez e em que momento aconteceu. A professora respondeu que foi aos sábados, das 8h

as 12h, durante um ano, e foi um curso oferecido fora do horário de trabalho. Ela então complementa sua resposta afirmando:

Eu acredito que você não pode limitar a formação continuada a uma mera troca de experiências, não desmerecendo porque possibilita também um crescimento, mas eu acho que tem que ter mais coisas como, por exemplo, o embasamento e entendimento de como devemos trabalhar com ela (Professora Margarida, 24/03/2015).

Mais uma vez, a narrativa afirma que a formação continuada precisa estabelecer relações estreitas com os aportes epistemológicos, possibilitando às professoras conhecer melhor seu campo de atuação profissional. Trocar experiências é apenas uma das dimensões, é preciso que essas trocas sejam atravessadas por aportes teórico-epistemológicos para que haja um deslocamento conceitual das próprias concepções das professoras.

Em relação especificamente a esses aspectos da articulação entre narrativas e dimensão teórico-conceitual, Nóvoa (2012) chama a atenção para a necessária articulação das discussões desenvolvidas pelos professores no interior das escolas e os problemas mais amplos. Segundo ele, ainda que a escola tenha muita condição de produzir conhecimentos legítimos para suplantar os problemas que vivencia, as alternativas para solução dos desafios não podem prescindir de uma articulação com as outras instâncias da sociedade. Ainda que Nóvoa (2012) coloque sob suspeita a hiperteorização e o que ele chama de excesso de especialistas, ao procurar uma terceira via, coloca os professores como figura central no movimento de pensar a profissão docente e produzir a escola.

Na narrativa, as professoras ainda que tendam a valorizar mais as dimensões práticas da formação, também são enfáticas em reconhecer que um fazer sem saber pode produzir mesmices. Em meu diário de campo, nesse dia, registrei algumas das impressões que tive logo após do encontro de formação na escola.

A professora Margarida explicou que algumas das professoras participaram da formação oferecida pela prefeitura em parceria com a Universidade. Segundo ela a pedagoga percebeu a diferença da prática dela na forma de ensinar as crianças. Então, mesmo com as dificuldades que se enfrenta ao não ter todos os recursos; ela então sugeriu porque não estudar a alfabetização? Usando como material a apostila que nós recebemos no curso, podemos iniciar assistindo o DVD da história da escrita para que a

gente pudesse iniciar todo estudo do alfabeto a partir de um contexto e não do alfabeto solto e para que todas as professoras trabalhassem na mesma linha de pensamento (Diário de Campo 24/03/15).

Uma dimensão importante que vem à tona nas narrativas é a relação que a formação estabelece com os pressupostos epistemológicos que orientam a prática pedagógica. Ainda que nosso foco não esteja nas relações que as narrativas estabelecem com os pressupostos epistemológicos, percebemos que elas são atravessadas por dimensões importantes das teorias de suporte. Na narrativa, as professoras lembram-se de experiências formativas significativas, em que os conhecimentos tematizados produziram outros sentidos sobre os seus fazeres, e, assim, redimensionaram a prática, melhorando a maneira como estruturam seu fazer pedagógico.

A narrativa da professora Dália também mostra essa relação que as professoras estabelecem com os aportes teóricos ao narrarem suas experiências pedagógicas. A professora, em sua narrativa, puxa pelos fios da memória e relembra quando ela entrou na Educação do município, em 1991, e como era feita a formação continuada.

Nós tínhamos várias apostilas e tínhamos cinco dias da semana onde nos reuníamos na Serra sede para trabalhar essas apostilas e tudo que continha nas apostilas nós trabalhávamos com apresentação de trabalho, brincadeiras dentro da nossa realidade, e isso tudo mudou quando passou de 180 dias para 200 dias letivos e aquilo que era qualidade virou quantidade e cada vez mais aumenta nossa certeza que esse aumento de quantidade não melhorou a educação (Professora Dália, 24/03/15).

A questão da relação quantidade versus qualidade precisa ser melhor problematizada. Há um consenso que não é aumentando a quantidade que melhora a qualidade, entretanto, essa perspectiva é colocada em análise, mostrando que, em um primeiro momento, esses dois termos são antagônicos. Em uma relação dialética, podemos pensar em quantidade e qualidade como faces constitutiva de uma mesma realidade, não antagônicas e não excludentes<sup>30</sup>.

A narrativa da professora Anemona mostra nuances dos problemas aqui colocados

---

<sup>30</sup> Saviani (1996) chama a atenção para essa relação quantidade e qualidade quando, na década de 1980, faz uma crítica ao sistema educacional brasileiro, e saiu em defesa da expansão do sistema educacional, sobretudo quando, por sua pouca capacidade de atender a massa dos brasileiros, mesmo que essa expansão fosse feita ao custo, em um primeiro momento, da queda da qualidade.

em relevo que precisam ser enfrentados não só pelos sistemas e pela universidade, mas, principalmente, pelos próprios professores para levar a efeito sua formação docente.

Enquanto estiverem em vigor os 200 dias letivos nós vamos discutir e vai continuar na mesma coisa, porque quem quiser fazer uma formação continuada vai ter que fazer fora do seu horário de trabalho. No horário de trabalho tem que ser nesse formato sempre picadinho ou à noite, que contribui, mas não é o suficiente. O ex Presidente Fernando Henrique, que era professor, mesmo falou que aquele que não consegue produzir vai ser professor. Embora todos digam que é prioridade mais é da boca para fora, ontem mesmo saiu que o salário do professor é o ticket do judiciário, se nós professores tivéssemos um salário decente que possibilitasse que a gente trabalhasse apenas um horário tudo seria mais tranquilo de resolver e tudo isso tem a ver porque hoje nós temos que trabalhar dois horários e não temos mais energia nem ânimo de fazer curso ou formação fora do horário de trabalho (Professora Anemona, 14/04/2015).

A narrativa da professora remete à problematização feita por Nóvoa (2009), ao identificar que grande parte dos problemas relacionados à formação dos professores, infelizmente não dizem respeito aos professores propriamente ditos, pois esses não estão ainda nos centros decisórios sobre o desenvolvimento de sua profissão.

Quando a professora afirma a contradição caracterizada pelo excesso de discursões em detrimento de ações concretas, que de fato autonomize os professores em relação seu próprio desenvolvimento docente, ela está tocando no ponto central, pois, por mais que as narrativas das professoras sinalizem uma série de aspectos que precisam ser considerados para realizar as mudanças, tais mudanças só se efetivarão se saírem do nível do discurso.

Quando perguntamos às professoras o significado dos encontros de formação continuada, e se os conhecimentos adquiridos nos encontros têm reflexos em suas práticas, elas respondem afirmativamente. A professora Angélica compartilhou uma experiência do estudo de ludicidade que aconteceu no ano passado:

Essa formação continuada foi desmembrada em vários encontros até que a gente esgotasse as possibilidades de discussão foi muito significativo onde cada um teve oportunidade de estudar e trazer possibilidades práticas e eu levei para minha prática pedagógica com montagem de brinquedos alternativos (Angélica, 07/04/2015).

O último sentido da formação continuada, podemos resumir conforme Imbernón (2011) ressalta, a melhoria de nossa atividade profissional. Dessa forma, só faz sentido pensar a formação em estreita articulação com a possibilidade de desenvolvimento profissional ao longo da carreira do magistério e com a melhoria da prática pedagógica com os alunos. Essas duas finalidades se articulam a muitas outras, porém essas são a referência para garantir que as políticas de formação continuada façam sentido para o professor.

A narrativa da professora Calêndula mostra essa necessidade da professora em relação aos significados que a formação precisa ter para que o professor possa melhorar sua prática pedagógica e, assim, possa se desenvolver profissionalmente.

Tenho 23 anos de trabalho, mas todo ano nós temos um desafio porque a cada ano nossa turma é diferente, nossos alunos são diferentes e nós temos que pesquisar e buscar maneiras de atender as necessidades de nossos alunos e essas crianças tem habilidades para serem desenvolvidas e elas não estão aqui apenas para ser cuidadas nosso desafio é contínuo e temos que ir para internet para preparar e buscar como trabalhar com nossos alunos principalmente os alunos que tem necessidades especiais (Professora Calêndula, 17/03/2015).

Nas narrativas, aparece uma consciência docente, mesmo quando os anos de docência já passam da metade de toda carreira profissional. Parece haver um consenso de que ser professor é manter-se permanentemente em processo de formação. Aqui cabem as contribuições de Imbernón (2011) que problematiza as relações com o conhecimento na sociedade contemporânea. Segundo esse autor, o conhecimento ao sofrer tensionamentos relacionados à sociedade do conhecimento tornou-se mais dinâmico, exigindo dos profissionais da educação um permanente processo de qualificação. Nas narrativas, isso parece se confirmar, pois ainda que as professoras revelem uma gama de problemas para realizar a formação continuada no cotidiano do CMEI, todas são enfáticas ao afirmar que a formação é fundamental para a melhoria de sua prática como professora.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para as considerações finais, retomamos aqui nossas principais questões de investigação, tendo o cuidado de apresentar algumas das evidências que encontramos ao longo da investigação sem, no entanto, estabelecer verdades absolutas e acabadas, pois consideramos que ao problematizar as tensões efetuamos tencionamentos em relação à formação continuada de professores.

A partir da análise dos documentos que normatizam as propostas de formação e de relacionar com a percepção expressa nas narrativas das professoras, sabemos que, por mais exaustiva que possa ter sido nossa pesquisa, sempre ficam aspectos a serem mais bem analisados em trabalhos posteriores.

Assim, sabemos que nossa pesquisa compõe mais uma narrativa possível sobre a complexidade que envolve a formação continuada de professores, especialmente quando essa formação busca realizar um deslocamento teórico-metodológico, sendo pensada não para os professores, mas sim com as professoras de Educação Infantil de um Centro Municipal de Educação do Município de Serra.

Ainda como introdução dessas considerações finais, ressaltamos aqui o caráter eminentemente narrativo que tentamos dar a nosso trabalho, pois as questões que nos propomos investigar remetem parte das minhas experiências enquanto professora de educação infantil, sendo esse o ponto de partida para as motivações iniciais de pesquisa, pois, empiricamente, já tínhamos observado que muitas propostas de formação continuada que vivenciei tinham pouca condição de estabelecer ligações com as práticas pedagógicas que desenvolvia em minha sala de aula.

Como professora, somos convidadas a participar de muitas formações. Essas atividades, com certeza, exercem influência sobre nossas práticas e contribuem para nosso crescimento profissional, porém existe, entre os professores, uma tendência a rejeitar aquilo que é feito sem sua participação. Assim, por mais bem elaborada que seja a proposta, é preciso que os professores sejam envolvidos em suas diferentes etapas de planejamento, execução e avaliação; esse princípio serviu, de alguma

forma, como guia para a condução de nossa investigação.

Em relação ao primeiro aspecto por nós problematizado, os documentos que orientam a formação continuada de professores do município de Serra, podemos identificar que ainda persiste uma tensão entre instâncias normativas, no caso representada pela Secretaria Municipal de Educação, e a escola que, em alguns momentos, alimenta essa tensão na maneira como reproduz as determinações oficiais.

As narrativas das professoras revelaram os movimentos de tensionamento que fazem, ao não aceitarem, de maneira passiva, o que está colocado nos documentos normativos. A própria experiência de realizar a formação continuada, apesar de não ter as melhores condições possíveis, pode ser considerada um movimento de resistência.

Considerando que as narrativas das professoras sinalizam para a necessidade de uma maior articulação entre o que a Secretaria Municipal de Educação propõe e as necessidades das professoras, nossa pesquisa sugere alguns possíveis ajustes na maneira como a formação continuada tem sido proposta para os professores:

- ✓ Criar dispositivos institucionais localizados tanto na escola como no próprio sistema, que garanta a participação dos professores no planejamento, desenvolvimento e avaliação das atividades de formação continuada propostas pela secretaria;
- ✓ Dilatação dos espaços-tempos destinados à formação, com atenção especial para as propostas que tenham a escola como lócus da formação dos professores.

Temos indícios para afirmar que as atividades de formação continuada parecem não ocupar a preocupação central da Secretaria Municipal de Educação, fato que, inclusive, registramos em nosso diário de campo, já apresentado no capítulo em que fazemos as análises das condições para a formação continuada aconteça. A Lei 2173/1999 regulamentada pela portaria nº 001/2010, publicada no âmbito da Secretaria Municipal de Educação, e o próprio calendário escolar são um retrato da

política de formação continuada. Em particular, o calendário, ao destinar apenas quatro dias letivos durante o ano para a formação continuada, explicita essa não centralidade da mesma.

Entretanto, também percebemos que, apesar da ausência das atividades de formação e ou da falta de condições para que ela aconteça efetivamente, ainda assim, as professoras se mantêm em processos de formação continuada. As narrativas das professoras sinalizam para uma maior participação na definição dos objetivos, conteúdos, metodologias, frequência da formação continuada; do outro lado, constata-se certa apatia e/ou indiferença em relação ao que as vozes dos professores anunciam. E o que elas anunciam? Queremos formação continuada sim, porém queremos mais autonomia para definição das políticas de formação docente.

Então, a tensão permanente entre o que propõe a Secretaria Municipal de Educação e as necessidades das professoras sugerem novos outros tensionamentos para que haja mudanças na estrutura de funcionamento da gestão da política de formação. Como Nóvoa (2012) afirma, é necessário devolver a formação aos professores.

Outro aspecto colocado em relevo em nosso trabalho relaciona-se aos sentidos atribuídos pelas professoras às atividades de formação continuada. As narrativas, em seu conjunto, apontam para uma multiplicidade de sentidos, o que torna a natureza da formação continuada bastante complexa. As professoras são unânimes em atribuir um sentido à formação continuada como meio pelo qual podem desenvolver-se ao longo da profissão, porém, revelam que faz mais sentido quando a formação continuada remete "ao chão da escola, ao que está acontecendo na sala de aula".

Ainda em relação aos sentidos da formação continuada, as narrativas sinalizam para a necessidade de pensar em propostas que tenham a escola como lócus da formação, pois uma formação que parta das necessidades reais delas tem a potencialidade de receber uma maior adesão, foi isso que percebemos ao desenvolver a atividade, especialmente quando colocamos o desafio de ocupar o espaço residual de 11h10 as 12h para realizar a atividade de formação.

Eu sabia que não era a condição adequada, as professoras sentiam na pele que não se tratava de uma ação adequada, porém o fato de assumirmos uma postura de diálogo permanente e tomarmos os problemas da prática como ponto de partida para nossas atividades de formação, conseguimos uma boa adesão por parte delas.

Por fim, um último aspecto colocado em evidência em nossa pesquisa está realcionado ao desenvolvimento profissional das professoras. As narrativas afirmam a importância da formação continuada enquanto dimensão essencial para que as professoras possam melhorar sua profissão. É importante considerar que, no caso especificamente do município de Serra, a formação continuada mantém forte ligação orgânica com o avanço na carreira. O mérito é de quem se forma permanentemente. Nesse contexto específico que analisamos, o que se observou foi que, ao atrelar a formação unicamente ao avanço na carreira, pode desencadear uma despotencialização dos significados da formação continuada, pois ela passou a ter quase que um sentido único: vou participar da formação continuada porque quero aumentar meu salário em 3% a cada dois anos.

Outras considerações que apresento referem-se à forma de pensar a formação continuada de professores, os quais, rejeitando modelos prescritivos, não significa que a formação não prescinde de organicidade e planejamento. Entretanto, o que nos parece mais razoável é estabelecermos princípios que sirvam como referência para organização da formação continuada de professores. Podemos, então, estabelecer esses princípios a partir das pistas que são indicadas pelas próprias professoras em suas narrativas, assim aqui cabe recuperar algumas dessas pistas para organização das ações de formação continuada.

A primeira pista se refere à necessária vinculação com as práticas que são desenvolvidas nos espaços-tempos das escolas, sendo esse o ponto de partida e o ponto de chegada. A segunda pista é a interdisciplinaridade na abordagem da formação, considerando as diversas áreas de conhecimentos que precisam ser colocadas em contato, garantindo, assim, uma abordagem que melhor contemple a complexidade das práticas pedagógicas. A terceira é a colegialidade, pois os professores, o tempo todo, falam da necessidade de se aprender, de se constituir um coletivo que se organize em torno da formação. A quarta está associada ao

duplo sentido da formação que se relaciona com o desenvolvimento profissional, mas também com a própria profissionalidade e, por último, a continuidade como eixo, pois a ideia de continuidade diminui a descontinuidade, marca característica das propostas de formação de professores no Brasil. Em relação a esse último aspecto, Nóvoa (2012) fala que mais prejudicial que uma política educacional equivocada é a mudança constante de política.

Uma questão que o tempo todo tivemos que lidar, em nossa investigação, relaciona-se com o desafio de usar a abordagem narrativa na pesquisa/formação, porém, como ressalta Souza (2006), as possibilidades de utilização das narrativas nos processos de formação estão relacionadas às próprias condições docentes, pois, em muitas realidades, os espaços-tempos para que as narrativas aconteçam estão subsumidos por atividades de “fazeção”.

O professor tem sido levado a desenvolver a docência como atividade meramente aplicacionista, realizando tarefas com espaços-tempos limitados, com resultados previsíveis, em ações que se assemelham muito às implementadas nas indústrias e no comércio. Esse efeito de sentido, na prática pedagógica, tem que ver com uma perspectiva mercadológica nas práticas educacionais, que tendem a capitalizar o tempo e o conhecimento em favor de um produto que deverá ser depositado ou formulado ao final de uma aula, semestre, ou mesmo ano de uma etapa escolar.

Narrar e ser ouvido em suas narrativas pode ser concebido como uma perda de tempo. A experiência como reservatório do saber feito da sabedoria acumulada se perde em favor de uma aceleração das práticas desenvolvidas na escola, então o desafio relacionado a espaço-tempo da formação remete à afirmação já referenciada de Larossa (2002), ao afirmar que, cada vez mais, estamos sendo levados a fazer muitas coisas, porém a experiência é cada vez mais rara.<sup>31</sup>

Os professores têm encontrado cada vez mais dificuldades para encontrar espaço-tempo para conversar e intercambiar experiências e produzir novos outros sentidos

---

<sup>31</sup> Larrosa (2002) desenvolve essa crítica com mais profundidade em seu texto notas sobre o sentido da experiência para ele a modernidade tem trocado a experiência pela informação, ao assim fazer tem despolitizado a experiência o que concorre para o processo de individualização, característico da sociedade moderna.

da docência. Assim, voltamos a afirmar que, garantir no âmbito das políticas públicas, e mais especialmente nas instituições escolares, o tempo para que os professores narrem suas experiências em processo de formação é tão importante quanto a transmissão de teorias relacionadas aos processos de ensino aprendizagem.

Outro desafio relacionado à narratividade e formação remete ao campo das relações de poder inerente à potência das narrativas dos professores como dispositivos auto-hetero-formativo, ou seja, a formação, a partir das narrativas dos professores, ainda que não desconsidere os saberes acadêmicos/científicos, o coloca em perspectiva de análise diferenciada, assumindo que o saber científico é um saber que precisa ser colocado em diálogo com as outras formas de saber do cotidiano das práticas pedagógicas (SOUZA, 2006).

Nessa perspectiva, a narrativa funciona como duplo "pesquisa/formação", porque tanto produz mudanças nos saberes científicos como também produz mudanças no saber narrativo. Esse é um desafio que está colocado para se pensar a formação de professores a partir da narratividade; desafio para novas outras pesquisas narrativas das práticas de professores em processos de formação continuada na escola.

Ao finalizar nosso trabalho de pesquisa-formação continuada, em diálogos com as professoras, com as pedagogas e diretora, ficou evidente que os resultados alcançados com os movimentos de formação continuada, tomando as narrativas das professoras como dispositivos de investigação-formação contribuiu para que se institui-se no coletivo uma percepção mais alargada da formação continuada de maneira que a continuidade das atividades planejadas para o próximo ano, tenham como parâmetro as experiências desenvolvidas no ano de 2015.

Sabemos que a garantia dessa continuidade, está relacionada às possibilidades de a escola e professoras fortalecerem vínculos institucionais, que em muitos pontos são fragilizados por questões que foram evidenciadas em nosso trabalho tais como: rotatividade de profissionais, inconsistência e descontinuidade das políticas.

Considerando que a aposta que fizemos em nosso trabalho remete à potencialidade

das experiências como força constitutiva dos processos de desenvolvimento profissional, apostamos na ideia de que as professoras, e todos os demais envolvidos nas atividades de pesquisa-formação que realizamos, não são os mesmos e podem oferecer resistências às propostas que os desconsiderem como sujeitos de seus próprios processos de formação continuada.

## REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, M. H. M.B. *Profissionalização docente e identidade – a invenção de si*. Porto Alegre/RS, ano XXX, n. especial, p. 163-185, out. 2007.

ALVES, Nilda. No cotidiano da escola se escreve uma história diferente da que conhecemos até agora. *In: VORRABER, Marisa. A escola tem futuro?* Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

ASTORI, Fernanda Bindaco da Silva. *Os sentidos das experiências compartilhadas pelas professoras em processos de formação continuada na rede municipal de ensino de Marilândia – ES. 2014*. Dissertação de mestrado em educação, Universidade Federal do Espírito Santo. ES. 2014.

BARTHES, Roland. *Introdução à análise estrutural da narrativa*. *In: \_\_\_\_\_*. Análise estrutural da narrativa. Rio de Janeiro: Vozes, 1976.

BATIPSTA, Alessandra Ribeiro. *Saberes em Alfabetização: narrativas de professoras alfabetizadoras da Rede Municipal de Educação de Duque de Caxias*. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, 2011.

BAUER, Martin W. e GASKELL, George. (ED.). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. 7ª. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

BENJAMIN, W. (1994). *Obras escolhidas. Magia e técnica, arte e política*. 7a ed. São Paulo: Brasiliense. Cabral, A. (1979). *Dicionário de Psicologia*.

BODNAR, Rejane Teresa Marcus. Relação teoria-prática na formação em serviço de profissionais da educação infantil: resignificando a prática pedagógica. *In: ROCHA, Eloisa A. C. KRAMER, Sonia. Educação Infantil: enfoques em diálogo*. Campinas, SP: Papirus, 2011.

DIAS, Israel Rocha. *O bebê com síndrome de Down: um estudo no Centro de Educação Infantil Criarte-PPGE/UFES*. Vitória-ES, 2015.

BRASIL. Lei nº 12.796, de 4 DE ABRIL de 2013, Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior. Disponível em: <[http:// www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm)>. Acesso em: 10 out. 2014.

BRASIL. Lei nº 12.056, de 13 de outubro de 2009, Acrescenta parágrafos ao art. 62 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional <[www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/lei/l12056.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/l12056.htm)>. Acesso em: 10 out. 2014.

BRASIL. *resolução nº 2, de 1º de julho de 2015*, Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada em nível superior. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/component/docman/?task=doc\\_download](http://portal.mec.gov.br/component/docman/?task=doc_download)>. Acesso em: 10 out. 2014.

BRZEZINSKI, Iria. (org.). *Anfope em movimento: 2008-2010*. Brasília: Liber Livro: Anfope: Capes, 2011.

BUENO, Belmira O; CHAMLIAN, Helena C; SOUSA, Cynthia P; CATANI Denice B. Histórias de vida e autobiografias na formação de professores e profissão docente (Brasil, 1985-2003). *Educação e Pesquisa*, v. 32, n. 2, p. 385-410, 2006.

BUENO, Belmira O; CHAMLIAN, Helena C; SOUSA, Cynthia P; CATANI Denice B. Histórias de vida e autobiografias na formação de professores e profissão docente (Brasil, 1985-2003). *Educação e Pesquisa*, v. 32, n. 2, p. 385-410, 2006.

CAPES. *Banco de teses e dissertações*. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/>>. Acesso em: 10 out. 2014.

CARR, W. e KEMMIS, S. *Teoria crítica de la enseñanza*, Ed. Martinez Roca, Barcelona, 1988.

CARVALHO, J. M. *Diferentes perspectivas da profissão docente na atualidade*. Vitória: EUFES. 2 ed. 2004.

CATANI, Denice B. (Org.) et al. *Docência, memória e Gênero: estudos sobre formação*. São Paulo: Escrituras Editora, 1997. \_\_\_\_\_. A vida e o ofício dos professores: formação contínua

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. Petrópolis: Vozes, 2000.

CÔCO, Valdete. A dimensão formadora das práticas de escrita de professores. 27ª *Reunião da ANPED*. Caxambu, Minas Gerais. Anais, 2004.

Côco, Valdete. *A dimensão formadora das práticas de escrita de professores / Valdete Côco*. – 2006.

CÔCO, Valdete, OLIVEIRA, Regina P. Oliveira, ZUCOLOTTO, Valéria Menassa. *Formação de professores para a educação infantil: Articulações da formação inicial com as possibilidades do campo de atuação*. Disponível em: <<http://www.infoteca.inf.br/endipe//acervo/listar/todos/52>>. Acesso em: 23 set. 2015.

CORSINO, Patricia. *A linguagem na educação infantil: as brincadeiras com as*

*palavras e as palavras como brincadeiras*. Disponível em: <<http://drb-assessoria.com.br/5linguagemnaeducinfantil.pdf>>. Acesso em: 15 jan. 2016.

CUNHA, Maria I. da. *Conta-me agora! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino*. Rev. Fac. Educ., São Paulo, v. 23, n. 1-2, jan. 1997. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-)>. Acesso em: 27 mar. 2014.

DELORY-MOMBERGER, C. *Abordagem metodológica na pesquisa biográfica*. Revista Brasileira de Educação, v. 17, n. 51, 523-740, set./dez. 2012.

DOMINICÉ, Pierre. A biografia educativa: instrumento de investigação para a educação de adultos. In: NÓVOA, António; FINGER, Mathias. *O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa: MS/DRHS/CFAP, 1988.

EVANGELISTA, Edson Gomes. Percursos formativos de formadores de professores de língua portuguesa que atuam no CEFAPRO de Cuiabá-MT, 2011. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Cuiabá, 2011.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. *Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação*. Educ. Soc., Set 2002, vol.23, nº. 80.

GATTI, Angelina e BARRETO, Elba Siqueira de Sá. *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: UNESCO, 2009.

GIGLIO, Celia Maria Benedicto; LUGLI, Rosário Silvana Genta. Diálogos pertinentes na formação inicial e continuada de professores e gestores escolares. A concepção do Programa de Residência Pedagógica na UNIFESP. *Cadernos de Educação*, n. 46, p. 62-82, 2014.

GUEDES, Edna G. ; Santos Francely A. *Neoliberalismo e educação: Manual do usuário*: <[www.cefetsp.br/edu/eso/globalizacao/manualusuario.html](http://www.cefetsp.br/edu/eso/globalizacao/manualusuario.html)>. Acesso em 07 mai. 2014.

IMBERNÓN, Francisco. *Formação docente e profissional: formar-se para mudança e a incerteza*. São Paulo, 9 ed. Cortez, 2001.

JOSSO, Marie C. Da formação do sujeito... ao sujeito da formação. In: NÓVOA, António; FINGER, Mathia. (Org.). *O método (auto) biográfico e a formação*. Lisboa: MS/ DRHS/CFAP, 1988, p. 37-50.

JOSSO, Marie C. *A transformação de si a partir da narração de histórias de vida*. Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 3 (63), p. 413-438, set./dez. 2007.

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin W. Entrevista narrativa. In: BAUER, Martin W.; Gaskell, George. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: manual prático*. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

JÚNIOR, Admir Soares de Almeida. Foto (e) Grafias: *Narrativas e Saberes de Professores(as) de Educação Física*, 2011. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da UNICAMP, 2011.

KEMMIS, S. *Action research and social movement: a challenge for policy research*. *Educational Policy Analysis Archives* 1(1). Disponível em: <<http://epaa.asu.edu/epaa/v1n1.html>, 1993>. Acesso em: 25 fev. 2016.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. *Brinquedos e brincadeiras na educação infantil*. Anais do I Seminário Nacional: Currículo em movimento, Belo Horizonte, 2010. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7155-2-3-brinquedos-brincadeiras-tizuko-morchida/file>>. Acesso em: 25 fev. 2016.

KRAMER, Sônia. *Melhoria da qualidade do ensino: o desafio da formação de professores em serviço*, REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS, nº70/165, MEC-INEP, Brasília, 1989.

KRAMER, Sônia. *Gestão pública, formação e identidade de profissionais de educação infantil*. Cadernos de Pesquisa, v. 37, n. 131, p. 423-454, maio/ago. 2007.

LARROSA, Jorge. *Notas sobre a experiência e o saber da experiência*. Trad. João Wanderley G. Revista Brasileira de Educação, Anped, São Paulo, n. 19, p 20-28, jan./abr. 2002.

L. C. SOARES\*, V. CÔCO e S. VENTORIM. *Formação continuada na educação infantil: Interfaces com o brincar*. HOLOS, Ano 32, Vol. 1, 2016.

LIMA, Maria de Fátima Evangelista Mendonça; LIMA-FILHO, Dario de Oliveira. *Condições de trabalho e saúde do/a professor/a universitário/a*. Ciências & Cognição, v. 14, n. 3, p. 62- 82, 2009.

LINHARES, Célia. Narrações compartilhadas na formação dos profissionais da educação. In: MONT'ALVERNE Chaves; SILVA, W. (org.). *Formação de professor: narrando, refletindo, intervindo*. Rio de Janeiro: Quartel/ Intertexto, 1999.

LINHARES, Célia F. Professores entre reformas escolares e reinvenções educacionais. In: *Os professores e a reinvenção da escola*. São Paulo, Ed. Cortez, 2001.

LINHARES, Célia F. Múltiplos sujeitos da educação: produção de sujeitos e subjetividade de professores e estudantes” In: *Ensinar e aprender: sujeitos, saberes*

e pesquisa / Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE), RJ: DP&A. 2000.

LONGHINI, Iara Maria Mora. *Histórias de vida de professoras e ensino de biologia no Brasil: formação, saberes e práticas docentes*. Tese Doutorado em Educação da Universidade de Uberlândia, 2011.

LÜDKE, Menga et al. *O professor, seu saber e sua pesquisa*. *Educação & Sociedade*, v. 22, n. 74, p. 77-96, 2001.

MENDES, Priscila de Moraes. *Práticas alfabetizadoras emancipatórias: buscando pistas no cotidiano escolar*. Dissertação de mestrado Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, RJ, 2011.

MINAYO, Maria C. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 8. ed., São Paulo: Hucitec, 1993.

MORAES, M. C. M. (org.) (2003). *Iluminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente*. Rio de Janeiro: DP&A.

MORORÓ, Leila P. *Os desafios da formação docente e o plano nacional de formação de professores da educação básica*, Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/simposio26/1comunicacoes/ReneSilva-ComunicacaoOral-int.pdf>>. Acesso em: 08 abr. 2015.

OLIVEIRA, Decio Luciano Squarcieri. *Professores (as) de história dialogam sobre avaliação da aprendizagem e formação: abordagem (auto)biográfica*. Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria RS, 2011.

ORIENTAÇÕES Curricular de Educação Infantil e Ensino Fundamental- Articulando saberes, Tecendo Diálogos/ secretaria municipal de educação, departamento de ensino Serra: ABBA, 2008.

NÓVOA, Antônio. Os professores e as histórias de sua vida. In: \_\_\_\_\_. (Org.). *Vida de Professores*. Lisboa: Porto, 1992.

NÓVOA, Antônio. Relação escola-sociedade: novas respostas para um velho problema. In: SERBINO, R. V. et al. (Orgs). *Formação de professores*. São Paulo: UNESP, 1998, p.19- 40.

NÓVOA, Antônio. Profissão professor. NÓVOA, A. (org.). *Profissão professor*. 2 ed. Porto: Porto Editora, 1999.

NÓVOA, Antônio. *Formação de professores e trabalho pedagógico*. Lisboa/Portugal: Educa, 2002.

NÓVOA, Antônio. O passado e o presente dos professores. *In*: NÓVOA, Antônio (Org.). *Profissão professor*. Portugal: Porto, 2008.

NÓVOA, Antônio. *Devolver a formação de professores aos professores*. Caderno de Pesquisa em Educação - PPGE/UFES 21, Vitória, ES. a. 9, v. 18, n. 35, p. 11-22, jan./jun. 2012.

NÓVOA, António. Educación 2021: para una história del futuro. *Revista Iberoamericana de educación*, n. 49, p. 181-199, 2009.

OLIVEIRA, Mariza Soares de. Entre os movimentos instituídos e instituintes de formação docente: tensões do/no cotidiano escolar. Dissertação da Faculdade de Formação de Professores da UERJ, RJ, 2012.

PEREZ, Carmem L. ; SAMPAIO, Carmem S; TAVARES, Maria T. Quem conta o fazer aumenta no coletivo o conhecer *In*: GARCIA, Regina; L. (Org.). *Em defesa da educação infantil*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

PÉREZ, Carmen Lúcia Vidal. *Professoras alfabetizadoras: histórias plurais, práticas singulares*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

PEREZ, Carmem L. *A memória do lugar na formação de professores: a escola como centro (re) criador da memória, da história e da cultura local*. Disponível em:< <http://www.anped.org.br/26/trabalhos/carmenluciavidalperez.rtf>>. Acesso em: 03 Jul. 2014.

PEREZ, Carmem L. *Imagens caleidoscópicas: as narrativas autobiográficas na formação das professoras alfabetizadoras*. Disponível em:< [www.lab-imagem.pro.br/frames/seminários/pdf/e6carper.pdf](http://www.lab-imagem.pro.br/frames/seminários/pdf/e6carper.pdf)>. Acesso em: 18 set. 2014

PEREZ, Carmem L. *A memória do lugar na formação de professores: a escola como centro (re) criador da memória, da história e da cultura local*. Disponível em:< <http://www.anped.org.br/26/trabalhos/carmenluciavidalperez.rtf>>. Acesso em: 03 Jul. 2014.

PIMENTA, Selma Garrido. *Estágio e docência*. São Paulo: Cortez, 2004.

PINEAU, Gaston. A autoformação no decurso da vida: entre a hetero e a ecoformação. *In*: NÓVOA, Antônio; FINGER, Mathias. (Org.). *O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa: MS/DRHS/CFAP, 1988, p. 63-77.

QUEIRÓS, Maria I. Relatos Oraís: do “indizível” ao “dizível”. In: SIMSON, Olga M. (Org.). *Experimentos com história de vida*. São Paulo: Vértice/ Revista dos Tribunais, 1988, p. 14- 43.

RANGEL, Iguatemi S. *Contando histórias, fazendo história: formação continuada cosmos professores da educação infantil*. 2009. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2009.

RODRIGUES, Juliana Beatriz Machado. *A Construção De Uma Escola De Educação Infantil De Tempo Integral: “Cavando Os Achadouros Da Infância”*. 2012. Dissertação de mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação nas Ciências da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul - UNIJUI.

RUSSO, Danilo. De como ser professor sem dar aulas na escola da infância. In: GOULART, A. L.; MELLO, S. A.(Org.). *Territórios da infância: linguagens, relações e tempos para uma pedagogia para a educação infantil*. Araraquara: Junqueira e Marin, 2007. p. 57-84.

SACRISTÁN GIMENO, J. Consciência a acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, António. (Org.). *Profissão professor*. Porto: Porto Ed., 1995. p. 63-92.

SACRISTÁN, José Gimeno. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SAVIANI, Dermeval. *Educação do senso comum à consciência filosófica*. Autores Associados, 2007.

SILVA, M. de J. A. *Formação e desenvolvimento profissional docente: saberes e fazeres de egressos do Curso de Pedagogia da UFPI*. 2011. Teresina-PI. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Piauí – UFPI, 2011.

SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António. *Os professores e sua formação*. Dom Quixote: Lisboa, 1999.

SCHON, Donald. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000, 11. Idem, p. 40.

SCHWAAB, Silvia Guareschi. *Sobre a formação continuada em artes visuais: experiências narrativas a partir da cultura visual*, Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMS, 2011.

SERRA, Lei 2173/1999, foi regulamentada pela *portaria* nº 001/2010 publicada no âmbito da Secretaria Municipal de Educação de Serra. 2010.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de Identidade: Uma Introdução às Teorias de Currículo*, 3 ed. Editora Autêntica. 2010.

SOUZA, Elizeu C. *História de vida e práticas de formação: escrita de si e cotidiano escolar*. Disponível em: <<http://tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/16521Historias.pdf>>. Acesso em: 15 ago. 2014.

SOUZA, Elizeu. C. (Org.). *Autobiografias, História de Vida e Formação: pesquisa e ensino*. Salvador/Bahia: EDUNEB - EDIPUCRS, 2006.

SOUZA, Elizeu Clementino de. (Auto)biografia, história de vida e práticas de formação *In*: NASCIMENTO, HETKOSWKI, (orgs). *Memória e formação de professores* [online] Salvador: EDUFBA, p. 58-74, 2007. < Disponível em <http://books.scielo.org>>. Acesso em: 10 set. 2014 .

\_\_\_\_\_. *Histórias de vida e formação de professores*. São Paulo: Quartet, 2008.

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

THIOLLENT, M. *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez, 1994.

VEIGA, Ilma Passos A. *Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas*. Campinas: Papirus, 2008.

VEIGA, Ilma passos A. *Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas*. Campinas: Papirus, 2008.

VIEIRA, Aline de Oliveira. *Narrativas da formação docente na Educação Física de ensino médio da rede estadual de ensino do Espírito Santo*, dissertação de mestrado em Educação Física pela Universidade Federal do Espírito Santo, 2011.

ZEICHNER, Kenneth. Formando professores reflexivos para uma educação centrada no aprendiz. *In*: ESTEBAN, Maria T; ZACCUR, Edwirges (Org.). *Professora pesquisadora: uma práxis em construção*. Rio de Janeiro: DP&A, 2008.

## APÊNDICES

## APÊNDICE A - Roteiro de Entrevistas coletiva

Pesquisa: Narrativa de professoras de educação infantil: revisitando suas trajetórias pessoais e profissionais em momentos de formação continuada

1. Sobre como se constitui a formação continuada no CMEI:
  - a. Vocês têm conhecimento da legislação do município de Serra que norteia o projeto formação continuada?
  - b. Vocês conseguem estabelecer uma relação entre o projeto de formação continuada do CMEI e os documentos norteadores externos?
  - c. Como tem sido constituído o projeto de formação continuada do CMEI?
  - d. Se não houvesse uma legislação específica para formação continuada, vocês se sentiriam motivadas a desenvolver encontros para socialização de conhecimentos (trocas de experiências)
  
2. Sobre a importância/sentidos da formação continuada:
  - a. Você considera importante esses espaços-tempo de formação continuada?
  - b. Gostaria que manifestassem quais os sentidos que formação continuada tem para vocês individualmente enquanto professoras e para vocês enquanto coletivo de profissionais do CMEI? (como vocês articulariam um projeto de formação continuada espaço-tempo, conteúdo-filosofia de formação)
  - c. O que te motiva a fazer parte da formação continuada?
  - d. Que relações você estabelece entre a formação continuada e a sua prática pedagógica?
  - e. Você consegue evidenciar mudanças em sua prática pedagógica após participar de momentos de formação continuada?
  
3. Sobre a forma e conteúdos da formação continuada:

- a. Na sua opinião como deve ser desenvolvida a formação continuada?
- b. Existem momentos de trocas de experiências no cotidiano da escola? E nos espaços-tempos da formação continuada?
- c. Você considera importante a troca de conhecimentos docentes (sobre a prática) entre os professores?
- d. Tem memória de uma experiência em que os conhecimentos compartilhados por um colega professor influenciou sua prática pedagógica?
- e. Como são elencados/escolhidos os temas/conteúdos dos encontros de formação continuada?

**APÊNDICE B - Carta de autorização de projeto de pesquisa**

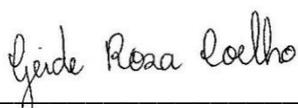
Serra-ES, 29 de Outubro de 2014.

A diretora do CMEI Luciano de Souza Rangel

Prezada Senhora,

Eu **Alexandra Maria Vieira Rangel**, aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, venho por meio desta solicitar sua autorização quanto à realização da pesquisa intitulada “Narrativas (auto)biográficas de professoras de educação infantil: possibilidades de configuração da docência em processos de formação continuada”. Esclarecemos que no processo de investigação estão previstas as seguintes atividades: Reuniões com equipe técnica administrativa e professores, observação e acompanhamento das práticas pedagógicas, registros das ações em diário de campo e gravação em áudio. O período previsto para coleta de dados é de novembro de 2014 a julho de 2015. Agradecendo desde já sua atenção e colaboração, uma vez que sem ela o desenvolvimento da pesquisa estaria prejudicado, nos colocamos à disposição para esclarecimentos que se façam necessários.

Atenciosamente,



---

Orientador do projeto

---

Direção da escola

## **APÊNDICE C - Plano de Pesquisa**

### **Apresentação**

O presente plano de investigação faz parte da pesquisa em andamento no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, desenvolvida pela mestrandia Alexandra Maria Vieira Rangel, intitulada “Narrativas (auto)biográficas de professoras de educação infantil: possibilidades de configuração da docência em processo de formação continuada” que tem como objetivo compreender quais as possibilidades das narrativas (auto) biográficas pessoais/profissionais das professoras da educação infantil, que participam das atividades de formação continuada potencializar processos formativos, instituindo novas/outras maneiras de configuração da docência.

O pressuposto central da investigação esta sustentado no pensamento Nóvoa (2002) que acredita que o professor é um profissional que se constituiu a partir do coletivo profissional, sendo a prática pedagógica o elemento central da formação continuada, nessa perspectiva o professor é sujeito que produz conhecimentos, tendo a narrativa como experiência reflexiva capaz de potencializar os processos formativos.

### **Objetivo**

Estruturação dos percursos de investigação em articulação com o coletivo de profissionais (professores, pedagogos e diretor) de um CMEI do município de Serra.

### **Etapas previstas**

1. Deliberações em relação à formação continuada no coletivo da escola com o foco em uma problemática identificada – identificação das possibilidades de transposição deliberativa Nóvoa (2002). A ideia de transposição deliberativa pressupõe “um espaço de discussão onde as práticas e as opiniões singulares adquiram visibilidade e sejam submetidas à opinião dos outros” possibilitando a aprendizagem coletiva.
2. A ação propriamente dita – acompanhamento das ações de formação no

cotidiano da escola; Elaboração de um plano de formação a partir do interesse coletivo identificando os principais temas de estudos, podendo focalizar uma temática ou um conjunto de temas de interesses.

3. Avaliação coletiva socialização das ações – produção de conhecimentos pela/na prática.
4. Encontros sobre a experiência de formação fundamentada na partilha/troca/intercambiamento de experiências.

## APÊNDICE D – Quadro de atividades

Sistematização de todas as atividades desenvolvidas durante o processo formativo (textos lidos, atividades produzidas a cada encontro).

Atividades desenvolvidas com as professoras.

Quadro 1-

Dia	Atividade Desenvolvida	Material de suporte utilizado
29 de outubro de 2014	Primeira reunião da pesquisa com a diretora e a pedagoga.	Apresentamos o planejamento da pesquisa, nessa ocasião, apresentamos os objetivos de nossa pesquisa juntamente com a carta de autorização
16 de dezembro de 2014	Reunião da pesquisa com a diretora e a pedagoga.	Planejamento da apresentação da pesquisa e proposta de formação continuada para as professoras
18 de dezembro de 2014	Participação no conselho de classe com todos os profissionais da instituição	Apresentação do planejamento da pesquisa e proposta de formação continuada com as professoras
02 de fevereiro de 2015	Primeira reunião de Planejamento coletivo	Apresentação do planejamento da pesquisa e proposta de formação continuada com as professoras
10, 17, 24 e 31 de março de 2015 (turno matutino)	Encontros de pesquisa/formação continuada no turno matutino	Apresentação dos pressupostos epistemológicos da pesquisa e definição coletiva dos eixos temáticos para os encontros de formação.
09 de março 2015 no (turno vespertino) iniciamos os encontros de formação continuada,	Encontro de pesquisa/formação continuada no turno vespertino	Apresentação dos pressupostos epistemológicos da pesquisa e definição coletiva dos eixos temáticos

focalizando as possibilidades de as trocas de experiências por meio das narrativas das professoras.		para os encontros de formação. focalizando as possibilidades das trocas de experiências por meio das narrativas das professoras.
07, 14 e 28 de abril de 2015 (turno matutino)	Encontros de pesquisa/formação continuada no turno matutino	Nesse encontro foi realizada a devolutiva das transcrições das narrativas das professoras procurando explorar coletivamente aspectos que estabelecessem direcionamentos futuros para o processo de formação continuada.
06 de abril de 2015 no vespertino	Encontro de pesquisa/formação continuada no turno vespertino	Nesse encontro foi realizada a devolutiva das transcrições das narrativas das professoras procurando explorar coletivamente aspectos que estabelecessem direcionamentos futuros para o processo de formação continuada.
12 de maio de 2015 no matutino e vespertino	Encontros de pesquisa/formação continuada no turno matutino e vespertino	Nesse dia foi discutido o PNE leitura das metas relacionadas a educação infantil
19 de maio de 2015	Encontro de pesquisa/formação continuada no turno matutino	Nesse dia estabelecemos as temáticas dos encontros futuros
26 de maio de 2015	Encontro de pesquisa/formação continuada no turno matutino	Escolhas das literaturas infantis para formação "A dimensão da professora

		brincalhona” e organização dos grupos
02, 09, 16, 23 e 30 de junho	Encontros de pesquisa/formação continuada no turno matutino	Apresentação dos grupos com a temática “A dimensão da professor Brincalhona”
15 de junho de 2015	Encontro de pesquisa/formação continuada no turno matutino e vespertino	Formação com a temática educação especial professor Alexsandro Vieira Braga
04 de Agosto de 2015	Encontro de pesquisa/formação continuada no turno matutino	Formação com a temática Currículo professor Iguatemi Santos Rangel
12 de Agosto de 2015	Encontro de pesquisa/formação continuada no turno vespertino	Formação com a temática Currículo professor Iguatemi Santos Rangel
18, 25 de Agosto e 01 e 08 de setembro de 2015	Encontro de pesquisa/formação continuada no turno matutino	Apresentação dos grupos com a temática “Currículo”
19 de Agosto e 02 de setembro de 2015	Encontro de pesquisa/formação continuada no turno vespertino	Apresentação dos grupos com a temática “Currículo”

## **APÊNDICE E – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**

### **Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**

Eu, Alexandra Maria Vieira Rangel, aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo estou desenvolvendo uma pesquisa, sob orientação do Professor Doutor Geide Rosa Coelho na modalidade mestrado acadêmico. Dessa forma estou desenvolvendo a pesquisa “Narrativas das práticas pedagógicas de professoras de educação infantil: possibilidades de configuração da docência em processo de formação continuada” que tem como objetivo compreender quais as possibilidades das narrativas das práticas profissionais das professoras de educação infantil, que participam das atividades de formação continuada potencializar processos formativos, instituindo novas/outras maneiras de configuração da docência. Para o desenvolvimento da investigação necessitamos de realizar entrevistas narrativas, observações e registros em diário de campo. Os resultados podem trazer implicações para o ensino possibilitando reflexões sobre o ambiente de aprendizagem e as práticas pedagógicas desenvolvidas. O tema foi escolhido por ser amplamente discutido no ambiente científico.

Assim, peço a sua autorização para acompanhar/observar o cotidiano das práticas pedagógicas realizadas em sua sala de aula. Esclareço que (i) nos procedimentos de análise adotarei procedimentos para preservar a identidade e privacidade; (ii) ao divulgar os resultados do estudo adotarei procedimentos que impeçam a identificação.

Não haverá benefícios diretos pela participação dos indivíduos, respondendo às questões que serão propostas. Os benefícios serão difusos e indiretos, na medida em os resultados poderão servir para o desenvolvimento de novas práticas de formação continuada de professores, e que poderá beneficiar a ação de docentes e, conseqüentemente, de seus alunos.

Será possível retirar esse consentimento a qualquer momento que assim desejar, sem que isso traga qualquer sanção. Os conhecimentos resultantes deste estudo serão divulgados em revistas especializadas, em congressos e simpósios sobre pesquisas educacionais e publicados na forma de dissertação. Abaixo estão os

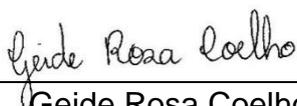
dados relativos a este projeto.

Título (provisório) da pesquisa: “Narrativas das práticas pedagógicas de professoras de educação infantil: possibilidades de configuração da docência em processo de formação continuada”

Pesquisador Responsável: Alexandra Maria Vieira Rangel

Instituição: Universidade Federal do Espírito Santo

Orientador: Geide Rosa Coelho (Professor/DTEPE/UFES)




---

Geide Rosa Coelho  
Assinatura do Orientador de Pesquisa  
Universidade Federal do Espírito  
Santo

---

Alexandra Maria Vieira Rangel  
Assinatura do Pesquisador  
Responsável  
Universidade Federal do Espírito  
Santo

### **CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO**

Eu li e discuti com o pesquisador responsável pelo presente estudo os detalhes descritos neste documento. Entendo que eu sou livre para aceitar ou recusar e que eu posso interromper minha participação a qualquer momento. Eu concordo que os dados coletados sejam usados APENAS para o propósito acima descrito.

Eu entendi a informação apresentada nesse documento. Eu receberei uma cópia assinada e datada deste documento de consentimento informado.

Serra, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2015.

Nome \_\_\_\_\_ por \_\_\_\_\_ extenso:

Assinatura:

---

## **ANEXOS**



**Anexo 2 – Circular interna (CI)**

  
MUNICÍPIO DA SERRA  
ESTADO DO ESPÍRITO SANTO  
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

CI. SEDU N° 0002/2015

Serra, 23 de fevereiro de 2015.

Senhor (a) Diretor(a),

Para iniciarmos o ano 2015 e concluí-lo sem prejuízos para o servidor efetivo do Magistério Municipal da Serra, a Comissão de Desenvolvimento Funcional do Magistério, por meio do presente documento, orienta quanto aos procedimentos referentes às AÇÕES/DATAS e PERÍODOS para os pleitos em 2015, com base na Portaria N nº 001/2010. Seguem instruções abaixo:

1- No mês de março de 2015 é o período previsto em lei para solicitar a progressão. Os documentos necessários, conforme Portaria N nº 001/2010, são:

- Anexo II, devidamente preenchido e assinado;
- Anexo IV, devidamente preenchido e assinado;
- Certificados autenticados pelo diretor da Unidade de Ensino, Chefia Imediata, Cartório ou por membro da CDFM/SEDU;
- Os certificados do diretor da Unidade de Ensino deverão ser autenticados em Cartório ou por membro da CDFM/SEDU;
- O membro efetivo do magistério, que pretender solicitar Progressão Funcional, deverá fazê-lo no Protocolo Geral do Município da Serra, em todos os dias úteis do mês de março, de 8 às 17 horas.
- O servidor efetivo detentor de duas matrículas deve protocolar a solicitação em cada matrícula separadamente.

A inscrição para aqueles que iniciarão um novo biênio será feita no período de fevereiro e março, por meio do Anexo III, conforme art. 6º da Portaria N nº 001/2010, que deverá ser enviado cópia à Comissão de Desenvolvimento Funcional do Magistério.



MUNICÍPIO DA SERRA  
ESTADO DO ESPÍRITO SANTO  
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

**2- Procedimentos:**

- **Ratificar, instituir ou alterar** o Colegiado de Avaliação do Desempenho e registrar no livro de Atas de Deliberação do(s) colegiado(s) de Avaliação conforme preceituam os parágrafos 1º, 2º, 3º, 4º, 5º e 6º do artigo 15 da Portaria N nº 001/2010. Enviar cópia à Comissão de Desenvolvimento Funcional do Magistério - CDFM até o dia **31/03/2015**, observando a paridade entre corpo Administrativo Pedagógico e Representante dos docentes.

- ✓ Todos os participantes devem assinar a **Ata de ratificação, instituição e alteração** do Colegiado de Avaliação do Desempenho de forma legível e por extenso, contendo nº da matrícula e local de realização da prova de cada profissional do magistério envolvido no processo;

Organizar cronograma dos estudos, avaliação de desempenho por semestre, preenchimento do anexo XI por semestre, entrega das contribuições para a prova escrita, elaboração e aplicação da prova e preenchimento do anexo XII, com as respectivas datas;

Cada Unidade de Ensino deverá aplicar duas provas distintas (uma prova para o colegiado e outra para os avaliadores do colegiado e demais participantes);

Organizar, juntamente com o grupo, a forma de entrega das questões de prova de maneira que atenda a legislação: Portaria N nº 001/2010 / Artigo 14 - §2º – inciso III (sigilo das questões de prova);

Carga horária por sessão e carga horária total;

Relatores por sessão de estudos;

Relação dos participantes que realizarão os estudos na Unidade de Ensino, com registro em ata.

Os momentos de reuniões e planejamentos previstos em calendário escolar não deverão ser computados como estudo/carga horária para efeito da Progressão Funcional.

As temáticas dos estudos deverão estar relacionadas à área educacional e à sua prática.



MUNICÍPIO DA SERRA  
ESTADO DO ESPÍRITO SANTO  
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

**Sugerimos:**

Avaliação de fatores em junho e novembro (1ª quinzena);

Os relatórios dos estudos realizados devem conter horário de início e término, registrando os pontos relevantes do(s) conteúdo(s), as reflexões e os entendimentos que foram socializados. A partir destes registros, ao final do ano emitir certificados para cada participante conforme Portaria N nº 001/2010 e IN/CDFM nº 01/2010.

**Os processos encaminhados às unidades de ensino e/ou setores para providências, deverão retornar à CDFM para dar andamento .**

**Nota:** Disponibilizamos modelos para registro das atas, cronograma, certificados, registro de frequência de estudos que podem ser solicitados por e-mail [cdfm.sedu@serra.es.gov.br](mailto:cdfm.sedu@serra.es.gov.br) .

Alertamos que os servidores que obtiveram a concessão do benefício em 2014, somente terão direito ao novo benefício em 2016, se não houver interrupção do processo de progressão.

Na oportunidade, informamos que todo servidor deverá tomar ciência do teor desta CI.

  
**VERA LÚCIA BAPTISTA CASTIGLIONI**  
SECRETÁRIA DE EDUCAÇÃO

**Ao:**  
**Colegiado de Avaliação do Desempenho das Unidades de Ensino e/ou Setores**

**Anexo 3 – Lei nº 2173/1999****LEI 2.173, DE 31 DE MARÇO DE 1999.*****ALTERA O PLANO DE CARREIRA E VENCIMENTOS APLICÁVEIS AOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO QUE DESEMPENHAM FUNÇÕES DE MAGISTÉRIO NO SISTEMA DE ENSINO PÚBLICO MUNICIPAL.***

**O PREFEITO MUNICIPAL DA SERRA, ESTADO DO ESPÍRITO SANTO,** faz saber que a CÂMARA MUNICIPAL decretou e eu sanciono a seguinte Lei:

**CAPITULO I  
DAS DISPOSIÇÕES PRELIMINARES**

**Art. 1º** - Fica alterado no Município de Serra, a partir da vigência desta Lei o PLANO DE CARREIRA E VENCIMENTOS para o Quadro do Magistério Público Municipal.

**Art. 2º** - Para fins desta Lei considera-se:

I - CARGO - O conjunto de deveres, atribuições e responsabilidades, cometido ao profissional da educação e tem como características essenciais, a criação por Lei, com denominação própria, número certo e piso salarial profissional.

II - CLASSE - O agrupamento de cargos de atribuições da mesma natureza, com denominação própria, com mesmo grau de dificuldade e responsabilidade que formam a carreira do Magistério.

III - CARREIRA - O conjunto de classes de atribuições da mesma natureza escalonados quanto ao grau de complexidade, responsabilidade, habilitação e que representam as perspectivas de desenvolvimento funcional do profissional da educação.

IV - PROMOÇÃO FUNCIONAL - A passagem do profissional de educação de um nível de habilitação para outro superior, dentro da mesma classe.

V - PROGRESSÃO - É a elevação do profissional da educação à referência imediatamente superior do mesmo nível e classe a que pertence.

VI - CARREIRA DO MAGISTÉRIO - O Conjunto de cargos do Magistério de provimento efetivo.

VII - FUNÇÃO DE DOCÊNCIA - Aquela desempenhada na regência de classe.

~~VIII - FUNÇÃO TÉCNICO PEDAGÓGICA - Aquela desempenhada na Unidade de Ensino ou em outros Órgãos do Sistema de Ensino Público Municipal, compreendendo a supervisão, orientação, coordenação de turno, administração, inspeção, planejamento, assessoramento em assuntos educacionais e funções similares, caracterizadas na área de educação.~~

VIII - FUNÇÃO DE ASSESSORAMENTO PEDAGÓGICO - Aquela desempenhada na Unidade de Ensino ou em outros Órgãos do Sistema de Ensino Público

*Municipal, compreendendo a supervisão, orientação, coordenação, administração, inspeção, planejamento, assessoramento em assuntos educacionais e funções similares, caracterizadas na área de educação. (Redação dada pela Lei nº 3845/2012)*

IX - ESPECIFICAÇÃO DE CLASSE - A descrição dos cargos classificados à base de responsabilidade, conteúdos e sínteses dos deveres, atribuições típicas, qualificação necessária, requisitos para provimentos e outros elementos que possam concorrer para identificação de cada classe.

X - NÍVEL - Etapa na carreira proveniente de progressão funcional, que determina o valor do vencimento básico.

XI - REFERÊNCIA - Símbolo indicativo do valor do vencimento - base fixado para o cargo.

XII - VENCIMENTO BASE - O Piso salarial do profissional da educação pelo exercício do cargo correspondente à classe, ao nível de sua maior habilitação e a referência independente do campo em que exerça suas funções.

XIII - CÓDIGO DE IDENTIFICAÇÃO - A caracterização Quadro do Magistério.

XIV - SERVIDOR - A pessoa legalmente investida em cargo de provimento efetivo ou em comissão.

XV - FUNÇÃO GRATIFICADA - A vantagem associada ao vencimento de um servidor, criada para atender a encargos que não constituem atribuições próprias do seu cargo.

**Art. 3º** - Para efeito de provimento, os cargos classificam-se:

I - CARGOS DE PROVIMENTO EFETIVO: providos mediante concurso público de provas e títulos.

II - CARGOS DE PROVIMENTO EM COMISSÃO: providos mediante livre escolha do Prefeito Municipal.

**Parágrafo Único** - Os cargos de provimento em comissão, suas atribuições e responsabilidades, são definidos em Lei própria.

## **CAPÍTULO II DA ORGANIZAÇÃO DA CARREIRA**

**Art. 4º** - O magistério público municipal constitui uma categoria profissional para a qual se exige formação em nível que se eleve progressivamente, de acordo com os objetivos específicos de cada modalidade de ensino e adequada a realidade cultural do Município.

**Art. 5º** - Exigir-se-á para o exercício do magistério público as condições estabelecidas na Lei nº 9.394 de 24 de dezembro de 1996 (Lei que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional).

~~**Art. 6º** - O quadro do magistério, constituído exclusivamente de profissionais da educação integrantes de categoria funcional de professor e de técnico-pedagógicos, é composto de cargos de carreira, de provimento efetivo.~~

**Art. 6º.** O Quadro do Magistério, constituído exclusivamente de profissionais do ensino integrantes de categoria funcional de professor, é composto de cargos de carreira de provimento efetivo. [\(Redação dada pela Lei nº 3845/2012\)](#)

~~**Art. 7º** Os cargos de provimento efetivo compõem classes em conformidade com as funções correspondentes a saber:~~

~~a) Cargo de Professor:~~

~~CLASSE A~~

~~CLASSE B~~

~~b) Cargo Técnico Pedagógico:~~

~~CLASSE TP~~

**Art. 7º.** Os cargos de provimento efetivo compõem classes em conformidade com as funções correspondentes, a saber: [\(Redação dada pela Lei nº 3845/2012\)](#)

I – CARGO: Professor [\(Redação dada pela Lei nº 3845/2012\)](#)

II – FUNÇÕES: [\(Redação dada pela Lei nº 3845/2012\)](#)

1. Docência; [\(Redação dada pela Lei nº 3845/2012\)](#)

2. Assessoramento Pedagógico. [\(Redação dada pela Lei nº 3845/2012\)](#)

III – CLASSE [\(Redação dada pela Lei nº 3845/2012\)](#)

CLASSE A [\(Redação dada pela Lei nº 3845/2012\)](#)

CLASSE B [\(Redação dada pela Lei nº 3845/2012\)](#)

**Parágrafo Único** - As classes de que trata este artigo desdobram-se em níveis e estes em referências, conforme consta do Anexo I.

**Art. 8º** - Os níveis constituem a linha de evolução em decorrência da maior habilitação adquirida pelo profissional da educação para o exercício e função de magistério, tendo as seguintes características:

a) NÍVEL I - Habilitação específica do ensino médio.

b) NÍVEL II - Habilitação específica do ensino médio acrescida de estudos adicionais.

c) NÍVEL III - Habilitação específica do ensino superior em nível de graduação, obtida em curso de licenciatura de curta duração.

d) NÍVEL IV- Habilitação específica do ensino superior em nível de graduação, obtida em curso de licenciatura de curta duração, acrescida de cursos de especialização.

e) NÍVEL V - Habilitação específica do ensino superior em nível de graduação obtida em curso de licenciatura plena.

g) NÍVEL VI - Habilitação específica de pós-graduação obtida em curso de especialização, com duração mínima de 360 (trezentos e sessenta) horas, regulamentada nos termos da legislação vigente.

h) NÍVEL VII - Habilitação específica do ensino superior obtida em curso completo de mestrado em educação.

h) NÍVEL VIII - Habilitação específica do ensino superior obtida em curso completo de doutorado em educação.

Parágrafo Único - A promoção funcional prevista nas alíneas "b", "c" e "d" deste artigo fica restrita aos ocupantes de cargos do magistério cuja investidura antecede à vigência desta Lei.

### **CAPÍTULO III DAS ATRIBUIÇÕES DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO**

~~Art. 9º~~ São atribuições do professor:

~~I - No âmbito escolar: preparar e ministrar aulas em disciplinas, área de estudos ou atividades, avaliar e acompanhar o aproveitamento do corpo discente do ensino básico, no respectivo campo de atuação.~~

~~II - No âmbito da Administração Central do Sistema de Ensino Público Municipal: planejar e implementar programas de capacitação e aperfeiçoamento, coordenando programas de habilitação, complementação pedagógica e especialização em pós-graduação, bem como na coordenação de componente curricular, dinamizando e acompanhando o processo ensino-aprendizagem, pesquisando formas que facilitem o processo ensino-aprendizagem, orientando o professor enquanto pesquisador, promovendo a circulação de informações e outras atividades correlatas.~~

**Art. 9º.** São atribuições do Professor: (Redação dada pela Lei nº 3845/2012)

*I - EM FUNÇÃO DE DOCÊNCIA:* (Redação dada pela Lei nº 3845/2012)

*1) No âmbito escolar: preparar e ministrar aulas em disciplinas, áreas de estudos ou atividades, avaliar e acompanhar o aproveitamento do corpo discente do ensino pré-escolar, fundamental e médio, no respectivo campo de atuação.* (Redação dada pela Lei nº 3845/2012)

*2) No âmbito da Administração Central do Sistema: planejar e implementar atividades que contribuam para o aperfeiçoamento constante dos membros do magistério visando sua maior produtividade, bem como desenvolver programas de capacitação e aperfeiçoamento, coordenar programas de habilitação, complementação pedagógica e especialização em pós - graduação. Dinamizar e acompanhar o processo ensino - aprendizagem, pesquisar formas de ensino que facilitem o processo ensino - aprendizagem, orientar o professor quanto à elaboração de planos curriculares, incentivar o professor enquanto pesquisador, promover a circulação de informações e outras atividades correlatas. Esforçar-se para seu constante aperfeiçoamento, participar de reuniões de ensino, encontros e reflexão educacional, seminários, mesas redondas, congressos, debates a nível escolar, municipal, estadual e federal.* (Redação dada pela Lei nº 3845/2012)

*II - EM FUNÇÃO DE ASSESSORAMENTO PEDAGÓGICO:* (Redação dada pela Lei nº 3845/2012)

1) No âmbito escolar: Administração, avaliação, planejamento, orientação, supervisão, inspeção, assistência técnica, assessoramento em assuntos educacionais, compreendendo as seguintes especificações: [\(Redação dada pela Lei nº 3845/2012\)](#)

a) Administrar, planejar, organizar, coordenar, acompanhar e avaliar atividades educacionais junto ao pessoal administrativo e junto ao corpo docente e discente dentro e fora da sala de aula, desenvolvidas no estabelecimento de ensino; [\(Redação dada pela Lei nº 3845/2012\)](#)

b) Planejar, orientar, acompanhar e avaliar atividades pedagógicas nas unidades escolares, promover a integração entre as atividades, áreas de estudos e/ou disciplinas que compõem o currículo, bem como o contínuo aperfeiçoamento do pessoal, aprimoramento dos recursos de ensino – aprendizagem e melhoria dos currículos. [\(Redação dada pela Lei nº 3845/2012\)](#)

2) No âmbito da Administração Central do Sistema: administração, avaliação, planejamento, orientação, supervisão, inspeção, assistência técnica, assessoramento em assuntos educacionais, compreendendo as seguintes especificações: [\(Redação dada pela Lei nº 3845/2012\)](#)

a) Desenvolver estudos diagnósticos sobre as realidades qualitativas e quantitativas do sistema educacional; [\(Redação dada pela Lei nº 3845/2012\)](#)

b) Propor alternativas à tomada de decisão em relação às necessidades e prioridades para o sistema de ensino; [\(Redação dada pela Lei nº 3845/2012\)](#)

c) Elaborar, avaliar e propor medidas e instruções de acompanhamento da execução de planos, programas, projetos e atividades educacionais; [\(Redação dada pela Lei nº 3845/2012\)](#)

d) Prestar assistência de assessoramento pedagógico; [\(Redação dada pela Lei nº 3845/2012\)](#)

e) Desempenhar assessoria em assuntos educacionais; [\(Redação dada pela Lei nº 3845/2012\)](#)

f) Inspeccionar, supervisionar, orientar, acompanhar e avaliar as atividades das unidades de ensino, assim quando exigido pela legislação; [\(Redação dada pela Lei nº 3845/2012\)](#)

g) Diligenciar a execução de planos, programas, projetos e atividades educacionais, bem como acompanhar sua execução; [\(Redação dada pela Lei nº 3845/2012\)](#)

h) Participar através de deliberações colegiadas do Órgão Central nas definições dos planos, programas, projetos e atividades educacionais; [\(Redação dada pela Lei nº 3845/2012\)](#)

i) Responder pela administração, planejamento, controle e avaliação dos setores que integram o sistema de ensino; [\(Redação dada pela Lei nº 3845/2012\)](#)

j) Planejar e implementar atividades que contribuam para o aperfeiçoamento constante dos membros do magistério, visando sua maior produtividade, bem como desenvolver programas de capacitação e aperfeiçoamento, coordenar programas de habilitação, complementação pedagógica e especialização em pós graduação, esforçar – se por seu constante aperfeiçoamento profissional, frequentar cursos de especialização e de aperfeiçoamento, participar de reuniões de estudos, encontros de reflexão educacional, seminário, mesas redondas, congressos, debates a nível escolar, municipal, estadual ou federal. [\(Redação dada pela Lei nº 3845/2012\)](#)

**Art. 10** - São atribuições do profissional técnico-pedagógico: [\(Revogado pela Lei nº 3845/2012\)](#)

*I* - No âmbito escolar: [\(Revogado pela Lei nº 3845/2012\)](#)

a) administrar, planejar, organizar, coordenar, acompanhar e avaliar atividades educacionais desenvolvidas na Unidade de Ensino junto ao pessoal

*administrativo, ao corpo docente, discente e Conselho de Escola; (Revogado pela Lei nº 3845/2012)*

*b) planejar, orientar, acompanhar e avaliar Projeto Pedagógico na Unidade de Ensino. (Revogado pela Lei nº 3845/2012)*

*II - No âmbito da Administração Central do Sistema de Ensino Público Municipal: (Revogado pela Lei nº 3845/2012)*

*a) desenvolver estudos e diagnósticos sobre as realidades qualitativas e quantitativas do Sistema de Ensino Municipal; (Revogado pela Lei nº 3845/2012)*

*b) propor alternativas à tomada de decisão em relação às necessidades e prioridades para o Sistema de Ensino Público Municipal; (Revogado pela Lei nº 3845/2012)*

*c) participar através de deliberações colegiadas do órgão central nas definições dos planos, programas, projetos e atividades educacionais; (Revogado pela Lei nº 3845/2012)*

*d) elaborar, avaliar e propor medidas e instruções de acompanhamento da execução de planos, programas, projetos e atividades educacionais; (Revogado pela Lei nº 3845/2012)*

*e) diligenciar a execução de planos, programas, projetos e atividades educacionais, bem como acompanhar e avaliar sua execução; (Revogado pela Lei nº 3845/2012)*

*f) desempenhar assessoria em assuntos educacionais, com vistas ao planejamento, desenvolvimento e avaliação do Projeto Pedagógico das Unidades de Ensino; (Revogado pela Lei nº 3845/2012)*

*g) inspecionar, supervisionar, orientar, acompanhar e avaliar as atividades das Unidades de Ensino; (Revogado pela Lei nº 3845/2012)*

*h) responder pela administração, planejamento, controle e avaliação dos setores que integram o Sistema de Ensino Público Municipal; (Revogado pela Lei nº 3845/2012)*

*i) planejar e implementar atividades que contribuam para o aperfeiçoamento constante dos profissionais da educação, visando sua maior produtividade, bem como, desenvolver programas de capacitação e aperfeiçoamento. (Revogado pela Lei nº 3845/2012)*

**Art. 11** - As atribuições constantes deste Capítulo não excluem as atribuições e responsabilidades dos órgãos de direção bem como de dirigentes.

#### **CAPÍTULO IV CÓDIGO DE IDENTIFICAÇÃO**

**Art. 12** - O código de identificação dos cargos do Quadro do Magistério constituído dos seguintes elementos:

I - 1º Elemento: Indicativo do quadro Ma.

II - 2º Elemento: Indicativo da categoria funcional e classe:

II - 2º Elemento: indicativo da categoria funcional e classe: PA e PB. (Redação dada pela Lei nº 3845/2012)

a) Professor em função de docência PA e PB.

b) Profissional técnico-pedagógico TP.

III - 3º Elemento: Indicativo do nível I a VIII.

IV - 4º Elemento: Indicativo da referência de vencimento de I a 16.

## **CAPITULO V ÁREA DE ATUAÇÃO**

**Art. 13** - São consideradas áreas de atuação do profissional da educação:

I - No âmbito da Unidade de Ensino:

a) educação infantil;

b) ensino fundamental;

c) ensino médio;

d) educação especial;

e) educação de jovens e adultos;

II - Administração do ensino no âmbito central;

~~**Art. 14** - Os professores atuarão:~~

**Art. 14.** *Os professores em função de docência atuarão:* (Redação dada pela Lei nº 3845/2012)

I - Nas séries iniciais do ensino fundamental, na educação infantil e na educação especial, se portadores de formação em curso de licenciatura plena em pedagogia para as séries iniciais do ensino fundamental ou em curso de nível médio, na modalidade normal.

II - Nas séries finais do ensino fundamental e no ensino médio se portadores de formação em curso de licenciatura plena, respeitada a área de conhecimento ou em programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior, nos termos da legislação vigente.

**§1º** - Para atuação em classes de educação infantil e de educação especial exigir-se-á curso específico na modalidade de ensino, conforme disposto em normas específicas. Havendo carência no Sistema Público Municipal de profissionais especializados em educação especial e educação infantil, a Secretaria de Educação de Serra oferecerá especialização adequada para a modalidade de ensino.

**§ 2º** - O portador de curso de licenciatura de curta duração, que integra o quadro do magistério, antes da vigência desta Lei, terá assegurada a sua atuação nas quatro últimas séries do ensino fundamental.

**§ 3º** - Para a atuação na educação de jovens e adultos serão considerados os requisitos mínimos exigidos para a modalidade de ensino correspondente.

**§ 4º** - Para atendimento a necessidades específicas, poderão atuar no âmbito da administração central, quando convocados, os professores das classes "A e B", sem perda de direitos e vantagens pessoais e por tempo determinado, conforme Estatuto do Magistério Público Municipal.

~~**Art. 15** - Os profissionais técnico-pedagógicos atuarão:~~

**Art. 15.** *Os professores em função de assessoramento pedagógico atuarão: (Redação dada pela Lei nº 3845/2012)*

I - Nas Unidades de Ensino: Na educação infantil, na educação especial, no ensino fundamental e no ensino médio. Os portadores de curso de licenciatura de graduação plena em pedagogia ou em nível de pós-graduação com habilitação em supervisão escolar, orientação educacional, administração escolar, deverão ter pelo menos dois anos de experiência docente;

II - Na administração do ensino no âmbito central os portadores de licenciatura de graduação plena em pedagogia ou em nível de pós-graduação, mestrado e doutorado, com experiência mínima em atividades de magistério de três anos.

## **CAPÍTULO VI DO PROVIMENTO DOS CARGOS**

**Art. 16** - Os cargos de magistério são acessíveis a todos os que preencham os requisitos estabelecidos em Lei para investidura em cargo público, observadas as normas específicas deste Plano de Carreira.

**Art. 17** - O provimento dos cargos de magistério far-se-á por nomeação.

**Parágrafo Único** - A nomeação prevista no caput deste artigo será feita em caráter efetivo, de pessoal habilitado em concursos públicos de provas e títulos.

## **CAPÍTULO VII DA PROMOÇÃO FUNCIONAL E DA PROGRESSÃO**

### **SEÇÃO I DA PROMOÇÃO FUNCIONAL**

**Art. 18** - A promoção funcional é a passagem de um nível de habilitação para outro imediatamente superior, na mesma classe do profissional efetivo da educação.

**§ 1º** - A promoção funcional a um nível superior do integrante do cargo de carreira do magistério, ocorrerá com a comprovação da nova habilitação específica para correspondente campo de atuação, no cargo em que tiver exercício.

**§ 2º** - A comprovação de habilitação específica se fará através de documento expedido pela instituição formadora acompanhado do respectivo histórico escolar.

**§ 3º** - Ocorrida a promoção funcional, será transferida automaticamente, para o novo nível, o número de referencia, em ordem de equivalência, e resguardado o tempo de permanência a referência anterior, para fins de progressão.

**Art. 19** - A promoção funcional ocorrerá duas vezes no ano:

I - Em 10 de março para o profissional da educação que apresentar o comprovante de conclusão da habilitação superior a anterior até 31 de janeiro.

II - Em 10 de outubro para o profissional da educação que apresentar o comprovante de conclusão de habilitação superior a anterior até 31 de agosto.

## **SEÇÃO II DA PROGRESSÃO**

**Art. 20** - Progressão é a passagem à referência imediatamente superior do mesmo nível e classe a que pertence o profissional efetivo da educação.

**Art. 21**- A progressão dos integrantes do quadro do Magistério Público Municipal far-se-á por merecimento e avaliação do desempenho, observados os critérios próprios.

**§ 1º** - A progressão por merecimento e avaliação do desempenho, far-se-á após cumprimento de 2 (dois) anos de efetivo exercício no Sistema de Ensino Público Municipal da Serra, mediante aferição de mérito pela Comissão de Desenvolvimento Funcional do Magistério, através de cursos, treinamentos, aperfeiçoamento, especialização, seminários, congressos, participação em órgãos colegiados e outros eventos de caráter educacional promovidos pela Secretaria de Educação da Serra, Sindicato da categoria ou outras entidades, combinados com avaliação do desempenho.

I - A participação nos eventos é comprovada mediante documentos que não podem ser reapresentados para as progressões posteriores.

II - Somente serão considerados os eventos cujos objetivos são inerentes área de ensino e/ou educacional.

III - Um mesmo título não pode servir de aumento para promoção e progressão funcional.

**§ 2º** - O interstício mínimo para concorrer à progressão por merecimento e avaliação do desempenho é de 2 (dois) anos.

**§ 3º** - A solicitação da progressão por merecimento e avaliação do desempenho será dirigida à Secretaria de Educação da Serra no mês de março.

**Art. 22** - Fica criada a Comissão de Desenvolvimento Funcional do Magistério, composta da seguinte forma: 03 (três) representantes indicados pela SEDU/Serra e aprovados pelo Executivo Municipal, 03 (três) representantes da categoria do magistério indicados pela sua entidade de classe.

**§ 1º** - A Comissão de Desenvolvimento Funcional do Magistério, terá como membro nato o presidente que será o Secretário Municipal de Educação. Os demais representantes deverão pertencer ao quadro Permanente do magistério público municipal.

**§ 2º** - A organização e o funcionamento da Comissão de Desenvolvimento Funcional do Magistério serão regulamentados no prazo de 120 (cento e vinte) dias contados da vigência da presente Lei.

**§ 3º** - A renovação dos membros da comissão supracitada se dará de três em três anos.

**§ 4º** - Os Membros da Comissão de Desenvolvimento Funcional do Magistério não serão remunerados, devendo suas horas de atividade serem computadas nas horas de planejamento do profissional da educação.

**Art. 23** - Os procedimentos e demais condições para progressão por merecimento e avaliação do desempenho constarão de regulamento próprio elaborado pela Comissão de Desenvolvimento Funcional do Magistério, aprovado por ato do Chefe do Executivo Municipal.

**§ 1º** - Para fins de aferição de mérito e desempenho a Comissão deverá considerar dentre outros os seguintes critérios:

I - Estudos, pesquisas e iniciativas concretas que visem melhoria do processo ensino-aprendizagem;

II - Aplicação efetiva de competência adquirida por atualização, treinamento e aperfeiçoamento;

III - Participação em comissão e/ou grupos de trabalho de caráter específico do magistério, instituídos oficialmente pela administração;

IV - Comprometimento profissional no exercício de suas funções;

V - Atuação como instrutor de treinamento, conferencista ou similar;

VI - Assiduidade;

VII - Pontualidade.

**§ 2º** - Interrompem o exercício, para fins de progressão:

I - Afastamento das atribuições específicas do cargo, exceto quando convocado para exercer cargos em comissão ou função gratificada nos órgãos do Sistema de Ensino Público Municipal.

II - Licença para trato de interesses particulares.

III - Licença por motivo de deslocamento do cônjuge ou companheiro.

IV - Estar em disponibilidade remunerada.

V - Suspensão disciplinar ou condenação definitiva determinada por autoridade competente.

VI - Licença médica superior a 60 (sessenta) dias a cada dois anos, exceto quando decorrentes de gestação ou adoção, paternidade, doenças graves especificadas em Lei e acidentes ocorridos em serviço.

VII - Afastamento por laudo médico.

## **CAPÍTULO VIII DA CARGA HORÁRIA**

**Art. 24** - Aplica-se o que dispõe o Estatuto do Magistério Público do Município da Serra.

## **CAPÍTULO IX**

## DO VENCIMENTO

**Art. 25** - O vencimento é retribuição pecuniária ao profissional da educação pelo exercício do cargo correspondente à classe, ao nível de habilitação adquirida e à referência alcançada, considerando a jornada de trabalho sem distinção das modalidades de ensino em que exerça as suas atividades.

**Art. 26** - A escala de vencimentos das classes do quadro de magistério é constituída de referencias representadas por números arábicos incidindo sobre elas as vantagens pecuniárias permanentes ou temporárias estabelecidas em Lei, conforme anexo I.

**Art. 27** - O intervalo entre referências corresponderá a 3% (três por cento)

**Art. 28** - O vencimento básico é o fixado para cada nível de habilitação de carreira.

**Parágrafo Único** - Os vencimentos dos membros do Magistério serão regulamentados de acordo com Plano de Carreira e Vencimentos, Estatuto do Magistério Público do Município da Serra.

## CAPITULO X DO ENQUADRAMENTO

**Art. 29** - O enquadramento dos atuais ocupantes de cargos do Quadro de Magistério far-se-á obedecidos os seguintes critérios:

I - Na Classe: o profissional da educação será enquadrado na classe correspondente ao cargo que já possui.

II - No Nível: o profissional da educação será enquadrado no nível da respectiva classe correspondente ao maior grau de habilitação que comprovar possuir na data da vigência desta Lei.

III - Na Referência: será enquadrado na referência correspondente, considerando o tempo de serviço a Prefeitura Municipal da Serra contados de 02 (dois) anos para cada referência conforme Art. 21, parágrafo 10 desta Lei.

## CAPÍTULO XI DAS DISPOSIÇÕES TRANSITÓRIAS

**Art. 30** - É vedada a contratação por tempo determinado, enquanto houver cargo vago correspondente à função e candidatos aprovados em concurso público com prazo de validade não extinto, no Município.

**Art. 31** - Havendo conveniência, O Poder Executivo poderá realizar concurso público para o preenchimento dos cargos vagos.

**Art. 32** - A partir de seu ingresso no quadro permanente, ao profissional da educação serão assegurados os direitos e vantagens pessoais concedidos aos demais servidores estatutários do Município.

**Parágrafo Único** - Para efeito de progressão funcional, licença-prêmio, e adicional por tempo de serviço será contado o tempo de serviço no regime a que pertencia anteriormente, observando-se quanto às faltas de trabalho, o disposto no

Estatuto do Magistério Público do Município de Serra, sem prejuízo do disposto no Estatuto dos Servidores Públicos do Município da Serra.

**Art. 33** - As despesas decorrentes da presente Lei correrão a conta dos recursos oriundos do Fundo de Manutenção de Desenvolvimento e Valorização do Magistério e MDE - Manutenção e Desenvolvimento da Educação consignadas no orçamento vigente, suplementadas, quando necessárias, pelo Chefe do Poder Executivo.

**Art. 34** - Esta Lei entra em vigor em 30 (trinta) dias contados da data de sua publicação, ficando revogadas as disposições em contrário, especialmente a [Lei no 1.722, de 01 de dezembro de 1993](#).

PREFEITURA MUNICIPAL DA SERRA, 31 de março de 1999.

**ANTÔNIO SÉRGIO ALVES VIDIGAL**  
**Prefeito Municipal**

Este texto não substitui o original publicado e arquivado na Prefeitura Municipal da Serra.

**ANEXO I**  
**TABELA DE CARREIRA, CLASSES, NÍVEIS E REFERÊNCIAS.**

(Redação dada pela Lei nº 3845/2013)

<b>CARREIRA Ma</b>	<b>CARGO P</b>	<b>CLASSES</b>	<b>NÍVEIS</b>	<b>REFERÊNCIAS</b>
		<b>A</b>	<i>I a VIII</i>	<i>1 a 16</i>
		<b>B</b>	<i>III a VIII</i>	<i>1 a 16</i>

**Anexo 4 – Portaria 001/2010**

PREFEITURA MUNICIPAL DA SERRA  
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO

**PORTARIA N N° 001/2010**

Estabelece normas e procedimentos para cumprimento  
da regulamentação contida no Decreto Municipal N°  
1926, de 05 de outubro 2009.

O SECRETÁRIO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DA SERRA, no uso das atribuições legais  
que lhe são conferidas por lei e,

CONSIDERANDO as disposições da Lei Municipal n° 2173/1999:

CONSIDERANDO o disposto no art. 13 do Decreto Municipal N° 1926, de 05 de outubro  
2009.

**R E S O L V E :****CAPITULO I****DAS DISPOSIÇÕES PRELIMINARES**

Art. 1°. Esta Portaria estabelece normas e procedimentos para cumprimento da  
regulamentação contida no Decreto Municipal N° 1926, de 05 de outubro, no que  
concerne à Progressão Funcional

Art. 2°. A progressão dos integrantes do quadro efetivo do Magistério Público Municipal  
far-se-á mediante aferição conjunta do Merecimento e da Avaliação do Desempenho,  
sendo esta última caracterizada pela certificação da atuação profissional e de aferição  
de conhecimento.

Art. 3°. Progressão é a passagem à referência imediatamente superior do mesmo nível  
e classe a que pertence o profissional efetivo do magistério.

Art. 4°. O interstício para concorrer à progressão por merecimento e à avaliação de  
Desempenho é de no mínimo, 2 (dois) anos de efetivo exercício no Sistema de  
Ensino Público Municipal.



PREFEITURA MUNICIPAL DA SERRA  
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO

**Parágrafo único.** Ressalva-se do disposto no "caput" desse artigo o servidor público do magistério, efetivo, cuja progressão funcional somente será deferida após cumprido o período de estágio probatório, a que esteja submetido.

**Art. 5º.** O servidor público efetivo do magistério que se afastar da área educacional somente terá direito à progressão funcional a partir da data em que cessar o afastamento.

**Parágrafo único.** Na hipótese prevista neste artigo, a progressão funcional se dará na referência imediatamente superior do mesmo nível e classe da carreira a que pertence, contando-se desta data o interstício para as futuras progressões.

## CAPÍTULO II

### DA INSCRIÇÃO PARA O PROCESSO DE AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO

**Art. 6º.** A inscrição para o processo de avaliação do desempenho, a qual o servidor participará, será feita por meio do Anexo III a ser enviada à Comissão de Desenvolvimento Funcional do Magistério, no período de fevereiro a março.

## CAPÍTULO III

### DA PROGRESSÃO POR MERECIMENTO

**Art. 7º.** A progressão por merecimento efetivar-se-á mediante aferição de mérito, procedida pela Comissão de Desenvolvimento Funcional do Magistério, considerando-se os cursos e trabalhos realizados no biênio anterior à solicitação.

**Art. 8º.** A progressão por merecimento efetivar-se-á mediante aferição de mérito realizada pela Comissão de Desenvolvimento Funcional do Magistério, desde que comprove:

I - participação em quaisquer modalidades de reuniões de estudos, encontros de reflexão, seminários, mesas redondas, congressos, debates em nível de Unidade de Ensino, debates em esfera Municipal, Estadual ou Federal, promovidas e/ou reconhecidas pela Secretaria Municipal de Educação da Serra.



PREFEITURA MUNICIPAL DA SERRA  
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO

será realizada reciprocamente por todos os inscritos e por autoavaliação, com registro ao final de cada semestre, em instrumentos próprios – anexos contidos nesta Portaria - com observância da função exercida e do turno de trabalho.

**§ 9º.** A avaliação do desempenho dos membros efetivos do magistério localizados nas Unidades de Ensino, no que se refere aos fatores previstos nos incisos II, III, IV e V do § 1º, art. 13, desta Portaria, será realizada ao final de cada semestre, pelo Colegiado de Avaliação do Desempenho de cada turno e por autoavaliação, com registro em instrumentos próprios – anexos contidos nesta Portaria, com observância da função exercida.

**§ 10.** A média das pontuações registradas no anexo XI, referentes ao biênio, deverá ser assinada pelo Diretor escolar, no Quadro II – anexo IV.

**§ 11.** A avaliação dos membros do colegiado de Avaliação do Desempenho em cada turno, no que se refere aos incisos II, III, IV e V do §1º do artigo 13 desta Portaria, será realizada ao final de cada semestre e no que se refere ao inciso I, § 1º do mesmo artigo será elaborada e aplicada ao final de cada ano, por 2 (dois) docentes eleitos participantes do processo.

**§ 12.** Aos professores eleitos para avaliar o Colegiado, compete as mesmas atribuições estabelecidas nos incisos I, II, III, IV e V do § 7º deste artigo.

**§ 13.** O registro final das pontuações obtidas pelo Diretor Escolar na avaliação do desempenho prevista no § 1º do artigo 13 desta Portaria, deverá ser feito no anexo próprio, por professor docente, membro do Colegiado, com maior tempo de serviço na Unidade de Ensino.

**Art. 16.** Na Unidade Administrativa Central da SEDU/Serra será instituído o Colegiado de Avaliação do Desempenho.

**§ 1º.** Os setores abaixo estabelecidos constituirão o Colegiado por representação de 2 (dois) de seus integrantes, escolhidos através de eleição direta, coordenada pela chefia imediata.

I - Departamento de Ensino;



PREFEITURA MUNICIPAL DA SERRA  
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO

**Art. 10.** A aferição do mérito obedecerá à pontuação contida em anexo I desta Portaria.

**Art. 11.** O merecimento como fator para obtenção da Progressão terá valor máximo de 40 (quarenta) pontos.

**Art. 12.** Terá direito à Progressão com base no merecimento, o profissional que atingir, no mínimo, 28 (vinte e oito) pontos durante o biênio.

#### CAPITULO IV

##### DA PROGRESSÃO POR AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO

**Art. 13.** A Progressão por avaliação do desempenho, caracterizada pela certificação de atuação profissional e de aferição de conhecimento, observará parâmetros de qualidade de exercício profissional com base em critérios claros e objetivos, relacionados à melhoria da atuação profissional, de modo a articular bom desempenho com qualidade de ensino.

§ 1º Serão objetos de avaliação:

I - os conhecimentos pedagógicos e da área curricular respectiva do professor que exerça a docência, os conhecimentos específicos dos profissionais do magistério que oferecem suporte pedagógico nas Unidades de Ensino e nos demais Órgãos da Educação, mediante aferição por Avaliação escrita;

II - a assiduidade;

III - a pontualidade;

IV - o comprometimento profissional no exercício de suas funções;

V - a aplicação efetiva de competência adquirida conforme previsto no inciso I do art. 8º.



PREFEITURA MUNICIPAL DA SERRA  
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO

II - cursos de:

a) Pós-graduação: em área correlata à do cargo do profissional do magistério, podendo ser: *stricto sensu*, mestrado e doutorado, respectivamente, com defesa de dissertação e tese ou equivalente, e *lato sensu* com duração mínima de 360 (trezentas e sessenta) horas com apresentação de monografia.

b) Graduação;

c) Aperfeiçoamento: destinado a ampliar ou aprofundar informações, conhecimentos, técnicas e formar ou aprofundar habilidades na área educacional;

d) Atualização: destinado a atualizar informações, promover reflexões, questionamentos ou debates na área educacional;

III - pesquisas e iniciativas inovadoras realizadas com o objetivo de melhorar o processo ensino-aprendizagem, devidamente comprovadas pelo Conselho de Escola e/ou por órgão competente da Administração Central da Educação da Serra;

IV - participação em comissões ou grupos de trabalho de caráter específico do magistério, não remunerada, e em órgãos colegiados, instituídos oficialmente pelo Poder Público;

V - atuação como promotor de atividades previstas no inciso I deste artigo, dinamizador de aprendizagem dos profissionais do magistério, conferencista ou similar, na área do magistério;

VI - publicação de artigos de cunho educacional em informativos, jornais, revistas, anais e/ou livros de caráter educacional.

**Parágrafo único.** Os comprovantes de participação nos estudos mencionados anteriormente, só serão aceitos, quando cursados na área educacional e/ou relacionados à sua prática, devidamente autenticados pelas instituições promotoras, contendo obrigatoriamente registro de carga horária, conteúdo e CNPJ.

**Art. 9º.** Os Diplomas, Certificados ou Declaração de Conclusão de Cursos de Graduação, Pós-Graduação *stricto sensu*, *lato sensu*, Presenciais ou à Distância, deverão atender Legislação vigente para fins de Progressão Funcional.



PREFEITURA MUNICIPAL DA SERRA  
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO

**Art. 17.** A avaliação do desempenho dos membros efetivos do magistério localizados na Unidade Administrativa Central da SEDU/Serra no que se refere aos fatores previstos nos incisos II, III, IV e V do § 1º, art. 13 desta Portaria será realizada por turno e em cada setor, reciprocamente por todos os inscritos e por autoavaliação com registro ao final de cada semestre em instrumento próprio.

§ 1º. A avaliação do desempenho dos membros efetivos do magistério localizados nos demais órgãos da Educação, no que se refere aos fatores previstos nos incisos II, III, IV e V do § 1º, art. 13 desta Portaria, será realizada por sua chefia imediata e através de autoavaliação.

§ 2º. O registro final das pontuações obtidas na avaliação dos fatores a que se referem os incisos II, III, IV e V do § 1º, art. 13 desta Portaria, deverá ser feito (no quadro II, anexo IV), pela chefia imediata.

**Art. 18.** O membro do magistério que no ano houver trabalhado em mais de uma função e/ou Unidade terá os resultados do seu desempenho avaliados naquela em que tiver a maior carga horária.

**Parágrafo Único** - Na hipótese do servidor mudar de localização dentro do biênio, o instrumento de registro próprio – Quadro de Pontos Resultantes da Avaliação do Desempenho, devidamente preenchido no anexo IV será entregue pela chefia ao servidor.

**Art. 19.** O membro do magistério que cumpre sua jornada de trabalho em mais de uma Unidade de Ensino será avaliado no que se refere aos incisos II, III, IV e V, § 1º, art. 13 desta Portaria em todos os locais de trabalho.

§ 1º. O(a) Diretor(a) ou a Chefia imediata da Unidade onde o servidor cumpre a carga horária menor, encaminhará o instrumento de registro próprio – Quadro de Pontos Resultantes da Avaliação do Desempenho – anexo IV ao Diretor (a) ou Chefia imediata da Unidade onde o servidor cumpre a carga horária maior.

§ 2º. Ao Colegiado de Avaliação do Desempenho que receber o anexo IV devidamente preenchido, encaminhado pela Chefia ou Direção, via protocolo, caberá a



PREFEITURA MUNICIPAL DA SERRA  
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO

§ 2º A aferição mencionada no inciso I do § 1º deste artigo deverá garantir desenvolvimento profissional, domínio da cultura letrada, visão crítica e perspectiva de um novo humanismo, a partir dos seguintes princípios:

- I - sólida formação teórica nos conteúdos a serem ensinados;
- II - aplicação da teoria à prática pedagógica com ampla observância da realidade escolar e educacional;
- III - realização de pesquisas que visem à melhoria do processo ensino - aprendizagem;
- IV - domínio das novas tecnologias da comunicação e da informação;
- V - inclusão das questões relativas à educação dos alunos com necessidades especiais e das questões de gênero e de etnia;
- VI - participação em trabalho coletivo interdisciplinar;
- VII - vivência de gestão democrática do ensino;
- VIII - desenvolvimento do compromisso social e político do magistério;
- IX - aplicação das diretrizes curriculares nacionais e municipais dos níveis e modalidades da educação básica;
- X - atividade docente como foco de desenvolvimento profissional.

§ 3º A avaliação do desempenho constitui fator preponderante para a progressão, tendo a avaliação valor máximo de 60 (sessenta) pontos, sendo 20 (vinte) pontos para o previsto no inciso I e 40 (quarenta) pontos para os incisos II, III, IV e V do §1º deste artigo.

§ 4º Terá direito à progressão com base na avaliação do desempenho o profissional que atingir, no mínimo, 42 (quarenta e dois) pontos durante o biênio.

**Art. 14.** A Avaliação escrita, obedecerá os seguintes requisitos:



PREFEITURA MUNICIPAL DA SERRA  
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO

§ 1º - é de responsabilidade de todos os envolvidos no processo de avaliação, a constituição do Banco de Questões de Avaliação Escrita, através de proposição de questões relativas aos estudos promovidos e/ou realizados em cada Unidade de Ensino/Trabalho;

§ 2º- durante o biênio serão realizadas duas avaliações escritas, uma em cada ano de acordo com as atividades e/ou cursos previstos no inciso I e alíneas c e d do inciso II do artigo 8º desta portaria, promovidos pela Unidade de Trabalho e/ou pela Secretaria Municipal de Educação da Serra, sendo exigida frequência mínima de 75% (setenta e cinco por cento) e uma carga horária mínima de 20 horas por ano.

I - Será aceita pontuação de avaliação escrita obtida em cursos de aperfeiçoamento e atualização oferecidos e/ou promovidos pela Secretaria Municipal de Educação da Serra.

II - O registro final das pontuações obtidas nas avaliações escritas deverá ser feito em instrumento próprio (quadro I – anexo IV) pelo Diretor Escolar, pela chefia imediata ou pelo responsável pela avaliação no caso de ter sido realizada em curso de aperfeiçoamento ou atualização promovidos pela SEDU/Serra.

III - Deverá ser garantido o sigilo das questões de prova.

**Art. 15.** Cada Unidade de Ensino deverá instituir Colegiado de Avaliação do Desempenho, por turno.

§1º Na constituição do Colegiado será garantida a paridade entre Corpo Administrativo-Pedagógico e representantes dos docentes. Sendo o Diretor membro nato, exceto em situações extremas.

§ 2º. Para efeito de constituição do Colegiado de Avaliação do Desempenho, o Corpo Administrativo Pedagógico é formado pelo diretor(a) escolar, coordenador(a, es/as) de turno e pedagogo(a, os/as).

§ 3º. Os representantes dos docentes deverão ser escolhidos dentre seus pares através de eleição direta coordenada pelo representante do magistério no Conselho de Escola. Na ausência do mesmo, a coordenação poderá ser feita por outro membro escolhido pelo grupo.



PREFEITURA MUNICIPAL DA SERRA  
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO

§ 4º. Na Unidade de Ensino em que não for possível constituir Colegiado em algum dos turnos, por insuficiência do número de docentes, o membro do magistério deverá optar por um dos Colegiados, constituído(s) para atendimento ao que dispõe o inciso I, § 1º do artigo 13 e ao que dispõe o artigo 14.

§ 5º. Na Unidade de Ensino em que não for possível a constituição de Colegiado em nenhum dos turnos para atendimento aos prescritos no inciso I, § 1º do artigo 13 desta Portaria, será formado um Colegiado Misto, com participação de profissionais dos turnos, obedecendo ao critério de representatividade paritária.

§ 6º. O diretor da Unidade de Ensino tornará público à comunidade escolar o Colegiado de Avaliação do Desempenho de cada turno e encaminhará Ata de sua constituição à Comissão de Desenvolvimento Funcional do Magistério-CDFM/SEDU para providências.

§ 7º. O Colegiado de Avaliação do Desempenho terá as seguintes atribuições:

I - estabelecer critérios para escolha das questões, organizar, aplicar e pontuar a avaliação escrita a que se refere o inciso I, § 1º do art. 13 desta Portaria;

II - realizar a avaliação do desempenho no que se refere aos fatores previstos nos incisos II, III, IV e V do § 1º, art. 13 desta Portaria;

III - designar um integrante do Colegiado de Avaliação para realizar o registro da pontuação alcançada por cada profissional avaliado, em instrumentos próprios – anexos XI e XII.

IV - registrar em ata, livro próprio, as reuniões realizadas;

V - garantir a cada avaliado pleno acesso aos instrumentos de registro de resultado da avaliação de modo que tenha oportunidade de analisar sua prática percebendo seus pontos positivos e visualizar caminhos para a superação de suas dificuldades, possibilitando dessa forma seu crescimento profissional.

§ 8º. A avaliação do desempenho no que se refere aos fatores previstos nos incisos II, III, IV e V, § 1º do artigo 13, nos casos descritos nos §§ 4º e 5º deste artigo,



PREFEITURA MUNICIPAL DA SERRA  
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO

II - Departamento Setorial de Administração;

III - Núcleo de Planejamento Educacional e Estatística;

IV - Comissão de Desenvolvimento Funcional do Magistério.

§ 2º. Os membros efetivos do magistério localizados na Unidade Administrativa Central da SEDU/Serra e nos demais órgãos da Educação, por autorização do Chefe da Pasta e/ou Chefe do Poder Executivo Municipal, serão responsáveis pela proposição das questões de Avaliação que constituirão o Banco de Questões de Avaliação Escrita.

§ 3º. O Colegiado de Avaliação do Desempenho da Unidade Administrativa Central, terá as seguintes atribuições:

I - estabelecer critérios para escolha das questões, organizar, aplicar e pontuar a Avaliação escrita a que se refere o inciso I, § 1º do art. 14 desta Portaria, de acordo com cada setor;

II - designar um integrante do Colegiado de Avaliação para realizar o registro da pontuação alcançada na Avaliação escrita por cada avaliado, no anexo XII; estabelecer a média da pontuação obtida pelo membro do magistério, conforme prescrito no caput do artigo 16 desta Portaria; realizar o registro em instrumento próprio, anexo XI, e encaminhar à chefia de cada setor;

III - registrar em ata, livro próprio, as reuniões realizadas;

IV - garantir a cada avaliado pleno acesso aos instrumentos de registro de resultado da Avaliação escrita de modo que tenha oportunidade de analisar seu desempenho, possibilitando dessa forma seu crescimento profissional.

§ 4º. A avaliação dos membros do Colegiado de Avaliação do Desempenho, no que se refere ao inciso I, § 1º do art. 13 desta Portaria, será realizada por 2 (dois) membros efetivos do magistério que atuam na Unidade Administrativa Central eleitos pelo próprio Colegiado.

§ 5º. Aos eleitos para avaliar os membros do Colegiado, compete as mesmas atribuições estabelecidas nos incisos I, II, III e IV do § 3º deste artigo.